

# Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi

*Et kvalitativt studie av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler om kartlegging, tiltak, opplæringsmetoder og samarbeid i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi.*

**Pia Falck-Ytter**



Masteroppgave i pedagogikk. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

**TITTEL:**

**Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi**

**Et kvalitativt studie av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler om kartlegging, tiltak, opplæringsmetoder og samarbeid i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi**

**AV:**

**Pia Falck-Ytter**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk,  
Pedagogisk, psykologisk rådgivning**

**SEMESTER:**

**Høsten 2008**

**STIKKORD:**

**Antroposofisk menneskesyn, steinerpedagogikk, steinerskolen, lesing, lese- og skriveopplæringsmetoder, dysleksi**

---

# Sammendrag av masteroppgaven

## *Tittel:*

Denne masteroppgaven har som målsetting å beskrive hvordan steinerskolen gir lese- og skriveopplæring til elever med dysleksi. Bakgrunnen for valg av temaet var tilfeldig, men også av nysgjerrighet etter at jeg oppdaget at steinerskoleforbundet hadde lagt ut en prosjektbeskrivelse på vitenskapsbutikkens nettsider på Universitetet i Oslo.

I denne masteroppgaven har jeg hatt som mål å gi en indikasjon på hvordan steinerskolen gir lese- og skriveopplæring til elever med dysleksi. Hovedproblemstillingen blir besvart gjennom de ulike underproblemstillingene, som jeg anser som hensiktsmessig for å kunne besvare den overordnede problemstillingen.

Oppgavens teoridel er delt i to deler. Den ene delen omhandler steinerpedagogikken, steinerskolen og antroposofisk menneskesyn. Andre del omhandler områder som blant annet lesing, lese og skriveutvikling, ulike opplæringsmetoder (analytiske og syntetiske metoder), dysleksi og dets årsaker og symptomer. Til slutt omtales kort om tiltak som kan ha betydning for elever med dysleksi.

## *Oppgavens problemstilling:*

*Hvordan gir steinerskolen skrive- og leseopplæring til elever med dysleksi?*

For å kunne svare på den overordnede problemstillingen kom jeg frem til følgende underproblemstillinger:

*Hva slags kunnskap har de ulike informantene om dysleksi og hvordan kartlegger steinerskolen elever med dysleksi?*

*Hvilke tiltak gis til barn med dysleksi på en steinerskole og hvordan samsvarer disse tiltakene med steinerskolens pedagogiske ide?*

*Hvordan fungerer eurytmi som tiltak for elever med dysleksi?*

*Hvilken plass har den syntetiske og analytiske metoden i lese- og skriveopplæringen i forhold til lese- og skriveopplæringen på steinerskolen?*

*Hvilken betydning kan den fortellende undervisningsmetoden ha i barns leseopplæring på steinerskolen?*

*Hvordan fungerer steinerskolens samarbeid med foreldre, tverrfaglig samarbeid og samarbeid med de ulike instanser i forhold til elever med dysleksi?*

*Hvilke fordeler og ulemper kan steinerpedagogikken ha for elever med dysleksi?*

#### *Valg av metode:*

I masteroppgaven har jeg utført et kvalitativ studie. Jeg har tatt for meg tre case. Jeg intervjuet tre lærere fra tre forskjellige steinerskoler ved bruk av semistrukturert intervju. Intervjuguiden inneholder en rekke spørsmål og utsagn som er satt opp i ulike kategorier. Kategoriene har som hensikt å gjøre oppgaven mer ryddig og oversiktlig, i forhold til oppgavens besvarelser av problemstillingene.

#### *Analysen:*

I analysen har jeg valgt å bruke ”analyse av meningsinnhold” som har som mål å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller (Johannesen og Tufte 2002, Larsen 2007). De ulike underproblemstillingene blir satt opp som overskrifter, drøftet og analysert i forhold til oppgavens teorigrunnlag, informantenes uttalelser og relevant empiri fra forskningen. Som har som mål å besvare oppgavens overordnede problemstilling.

#### *En oppsummering av hovedfunn:*

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var å gi en indikasjon på hvordan steinerskolen gir lese- og skriveopplæring til elever med dysleksi. Analysen viser at informantene som alle er spesialpedagoger har god kunnskap og kompetanse om hva dysleksi innebærer og hvordan man kartlegger disse elevene. Funntilsier at steinerskolelærere muligens har mindre kunnskap på dette området og at det kan oppstå en konflikt eller være lite forståelse fra klasselærer om å ta eleven ut av klassen, slik at eleven får en tilpasset, eksplisitt og systematisk lese- og skriveopplæring. Videre sier funn at Carlstens lesetest ikke blir brukt før i fjerde klasse, selv om andre tester som Ringeriksmateriellet og Stas kan bli tatt i bruk før.

Funntilsier at det kan være vanskelig å gi en systematisk og grundig kartlegging av elevens lese- og skriveferdigheter på et tidlig tidspunkt i steinerskolen. Årsaker kan være at man ifølge steinerpedagogikk ikke skal presse med lesingen. Man forventer ikke at eleven skal kunne lese før i fjerde klasse, i tillegg har man en tendens til å la eleven få modnes i sitt

---

tempo. Leseopplæringen beskrives også som en lang prosess, noe som kan føre til at vansker hopper seg opp for elevene. Kravene avanseres plutselig og det kan komme som et sjokk på noen elever. Funn tilsier at klasselærer observerer eleven på mange ulike måter, men det betyr ikke at eleven nødvendigvis får en tidlig grundig kartlegging av sine lese- og skriveferdigheter.

Steinerskolen utfører mange ulike tiltak for elever med dysleksi. Disse tiltakene omfatter blant annet en systematisk, eksplisitt lese- og skriveopplæring i undervisningen sammen med spesialpedagog, hvor ulike oppgaver blir gjennomført.

Elevene får bruke pc på høyere klassetrinn, men ikke på lavere trinn. Eurytmi og helseeurytmi blir også brukt som tiltak, selv om man kan stille spørsmål ved virkningen av denne formen for terapi i forhold til lese- og skriveferdighetene til dyslektiske elever. Hvordan tiltakene samsvarer med steinerskolens pedagogiske ide var det bare en informant som kunne redegjøre for med et konkret eksempel, og det var bruk av Witting metoden. En metode som fokuserer både på det tekniske og det skapende, fantasien og det kunstneriske. Videre viser det seg at tiltak ikke bestandig lar seg gjennomføre, grunnen kan muligens ligge i at steinerskolen har et rytmisk prinsipp; fast rytme og fast program som gjør det vanskelig å gjennomføre tiltak som er lærebok-basert. Det finnes heller ikke et konkret fag hvor eleven kan gå direkte inn og arbeide med tiltakene, selv om det blir fortalt at man forsøker å hjelpe eleven i arbeidsstunden.

Videre tyder funn på at det er lite vektlegging av fonologien i lese- og skriveopplæringen i steinerpedagogikken den er mer tilnærmet LTG metoden. Funn indikerer også på at den muntlige undervisningen kan gå på bekostning av lesetrening, men ikke på bekostning av den faglige kunnskapen, samtidig som elevene skriver mer enn de leser de første årene på steinerskolen. Videre viser funn at steinerpedagogikken vektlegger å se på hele mennesket i læringsprosessen (Lindenberg 1996) og at læringen blir sett på som en kunstnerisk prosess ved at barnet kan bearbeide stoffet gjennom tegning, maling, modellering, bevegelse, samtale, eller skriving av egne tekster (Bøhn 1997). Det tyder på at steinerskolen ønsker å styrke elevens selvtillitt, egenverd, læringsutbytte, og å fremheve barnets individualitet, og dette er de gode til. Videre viser det seg at samarbeidet med foreldre, tverrfaglig samarbeid, og samarbeid med ulike instanser fungerer bra, selv om det finnes variasjoner i de ulike skolene.

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN.....</b>	<b>III</b>
Tittel:.....	III
Oppgavens problemstilling: .....	III
Valg av metode: .....	IV
Analysen: .....	IV
En oppsummering av hovedfunn:.....	IV
<b>INNHold .....</b>	<b>VI</b>
<b>FIGUR TABELL.....</b>	<b>XI</b>
Forord .....	XI
<b>2.    INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
2.1    BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
2.2    TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
2.3    AVGRENSNING.....	2
2.4    VALG AV METODE .....	2
2.5    OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
<b>3.    RUDOLF STEINER OG STEINERSKOLENS HISTORISKE BAKGRUNN.....</b>	<b>5</b>
3.1    HVEM VAR RUDOLF STEINER?.....	5
3.2    HISTORISK BAKGRUNN FOR STEINERS PEDAGOGISKE IDE OG STEINERSKOLEN .....	6
3.3    STEINERSKOLEN I NORGE .....	7
3.4    ORGANISERINGEN I STEINERSKOLEN.....	8
3.5    STEINERPEDAGOGIKKENS ANTROPOSOFISKE MENNESKESYN OG PEDAGOGIKK.....	9
3.5.1 <i>Antroposofisk menneskesyn, et grunnlag for steinerpedagogikken.....</i>	9

De fire legemer hos mennesket.....	10
Vilje, følelse og tenkning.....	11
Sanseerfaringenes betydning i steinerpedagogikken.....	13
Periodeundervisningen .....	14
Det rytmiske prinsippet.....	14
Ingen bruk av ”lærebøker”.....	15
Eurytmi .....	15
Fortellerkunsten .....	16
Barnets individualitet.....	16
Undervisningen.....	17
3.6 BEGYNNEROPPLÆRINGEN I SKRIFT OG LESING PÅ STEINERSKOLEN .....	18
3.7 HELSEPEDAGOGIKK I STEINERSKOLEN .....	20
<b>4. BARNETS LESE OG SKRIVEUTVIKLING – ULIKE UNDERVISNINGSMETODER I LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN.....</b>	<b>22</b>
4.1 HVA ER LESING?.....	22
4.1.1 <i>Fonologisk bevissthet</i> .....	24
4.1.2 <i>Utvikling av leseforståelsen</i> .....	25
4.1.3 <i>Utvikling av skriveferdigheter</i> .....	27
4.2 METODER I SKRIVE OG LESEOPPLÆRINGEN .....	28
4.2.1 <i>Syntetiske metoder (Phonics)</i> .....	29
4.2.2 <i>Analytiske metoder (The Whole Language)</i> .....	30
4.2.3 <i>Kritikk av de ulike metodene</i> .....	32
<b>5. DYSLEKSI - ET DEFINISJONSPROBLEM .....</b>	<b>33</b>
5.1 HVA ER DYSLEKSI?.....	34
5.2 ÅRSAKER TIL DYSLEKSI.....	36

---

5.3	FONOLOGISKE VANSKER OG ANDRE PROBLEMOMRÅDER HOS EN DYSLETIKER.....	37
5.3.1	<i>Avkodningsvansker - et hovedkjennetegn.....</i>	38
	Lesestrategier-ortografisk og fonologisk avkoding .....	38
5.3.2	<i>Rettskrivningsvansker – et hovedkjennetegn ved dysleksi.....</i>	40
5.4	DIAGNOSTISERINGSARBEID OG ULIKE TILTAK SOM BLIR BRUKT I LESE OG SKRIVEOPPLÆRINGEN AV DYSLETIKERE.....	42
5.5	PEDAGOGISK PROFESJONALITET OG LÆRINGSMILJØ.....	46
<b>6.</b>	<b>METODEDEL .....</b>	<b>48</b>
6.1	VALG AV METODE .....	48
6.2	VALG AV INFORMANTER.....	49
6.3	ETIKK OG TAUSHETSPLIKT .....	49
6.4	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG SEMISTRUKTURERTE INTERVJU.....	50
6.5	TRANSKRIBERING.....	51
6.6	ANALYSE AV MENINGSINNHOLD.....	51
6.7	VALIDITET .....	53
6.8	ER MINE FUNN GENERALISERBARE?.....	53
<b>7.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING AV DYBDEINTERVJUER MED TRE LÆRERE PÅ TRE FORSKJELLIGE STEINERSKOLER.....</b>	<b>55</b>
7.1	LITT OM INFORMANTENE .....	55
7.2	HVA SLAGS KUNNSKAP HAR DE ULIKE INFORMANTENE OM DYSLEKSI OG HVORDAN KARTLEGGES ELEVER MED DYSLEKSI PÅ STEINERSKOLEN?.....	56
7.2.1	<i>Kunnskap om dysleksi.....</i>	56
7.2.2	<i>Kartleggingen av elever med dysleksi.....</i>	57
	TRAS som verktøy i kartleggingen av barn i en steinerbarnehage.....	57
	Kartlegging av elever på steinerskolen.....	59



7.3	HVILKE TILTAK GIS TIL BARN MED DYSLEKSI PÅ EN STEINERSKOLE OG HVORDAN SAMSVARER DISSE TILTAKENE MED STEINERSKOLENS PEDAGOGISKE IDE? .....	62
7.3.1	<i>Hvordan samsvarer tiltakene med steinerskolens pedagogiske ide? .....</i>	69
7.3.2	<i>Ulike ønsker for hva som kan gjøres for elever med dysleksi .....</i>	70
7.4	HVORDAN FUNGERER EURYTHMI SOM TILTAK FOR ELEVER MED DYSLEKSI? .....	72
7.5	HVILKEN Plass har den syntetiske og analytiske metoden i lese og skriveopplæringen i forhold til lese og skrive opplæringen på Steinerskolen? .....	74
7.5.1	<i>Analytiske og syntetiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring .....</i>	77
	Analytiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikken .....	78
	Syntetiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikken .....	81
7.6	HVILKEN BETYDNING KAN DEN FORTELLEDE UNDERVISNINGSMETODEN HA I BARNES LESEOPPLÆRING PÅ STEINERSKOLEN? .....	90
7.7	HVORDAN FUNGERER STEINERSKOLENS SAMARBEID MED FORELDRE, TVERRFAGLIG SAMARBEID OG SAMARBEID MED DE ULIKE INSTANSER I FORHOLD TIL ELEVER MED DYSLEKSI? .....	95
<b>8.</b>	<b>HVILKE FORDELER OG ULEMPER KAN STEINERPEDAGOGIKKEN HA FOR ELEVER MED DYSLEKSI? .....</b>	<b>99</b>
8.1	KUNNSKAP OM DYSLEKSI .....	99
8.2	SEN KARTLEGGING MED BRUK AV CARLSTENS LESETEST .....	99
8.3	ULIKE TILTAK SOM BLIR GITT PÅ STEINERSKOLEN.....	101
8.3.1	<i>Tiltak lar seg ikke bestandig gjennomføre .....</i>	102
8.4	LITE VEKTLEGGING AV FONOLOGIEN I SKRIVE OG LESEOPPLÆRINGEN .....	102
8.5	LITEN FORSTÅELSE FRA STEINERPEDAGOGENE/ KLASSELÆRER OM NØDVENDIGHETEN AV EN EKSPLISITT OG INTENSIV UNDERVISNING.....	103
8.6	DEN MUNTLEGE UNDERVISNINGEN KAN GÅ PÅ BEKOSTNING AV LESETRENING.....	103
8.7	HAR “IKKE” LÆREBØKER .....	104
8.8	PERIODEUNDERVISNINGEN KAN GÅ UTOVER EN KONTINUERLIG REPETISJON .....	105

---

8.9	DET RYTMISKE PRINSIPPET HAR TIL HENSIKT Å SKAPE TRYGGHET, MEN.....	105
8.10	”VENTE OG SE” .....	105
8.11	ORGANISERING OG RESSURS.....	106
8.12	EN SKAPENDE OG KREATIV PEDAGOGIKK.....	106
8.13	IKKE VEKTLEGGING AV KARAKTERER.....	107
8.14	STEINERSKOLEN ØNSKER Å STYRKE ELEVENS SELVTILLITT OG EGENVERD .....	108
8.15	SAMARBEID MED FORELDRE, TVERRFAGELIG SAMARBEID OG SAMARBEID MED DE ULIKE INSTANSER 108	
8.16	ØNSKER FRA DE ULIKE INFORMANTENE.....	108
8.17	AVSLUTNING.....	109
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>110</b>
	<b>APPENDIKS.....</b>	<b>120</b>

## Figur tabell

Figur 1 En grunnleggende årsaksmodell av dysleksi (Frith 1997:2).....	36
Figur 2 Modellen viser ulike sammenhenger mellom forskjellige fonologiske prosesser og lesing (Snowlig 2000:59). .....	38

### *Forord*

Jeg vil takke alle som har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven. Det har gitt meg inspirasjon og motivasjon til å fortsette denne lange prosessen.

Jeg vil spesielt takke de ulike steinerskolene og informantene som lot seg intervju. Jeg er takknemlig for at de ville dele sine erfaringer og kunnskap med meg om hvordan man tilrettelegger for elever med dysleksi på en steinerskole. Jeg vil i tillegg rette en stor takk til Steinerskoleforbundet og Rune Kilander for at de viste interesse for mitt tema og ga uttrykk for å hjelpe meg i denne prosessen blant annet med å finne informanter. Uten deres deltagelse ville det vært vanskelig å fullføre arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil takke min veileder Christian Watkin Beck for engasjement, inspirerende og veiledende samtaler. I tillegg vil jeg takke Anne-Lise Rygvold for å ha tatt seg tid til å lese deler av masteroppgaven, for deretter å ha gitt meg gode råd og forbedringsforslag på veien. Jeg vil også i denne anledningen rette en stor takk til familien min, spesielt til mamma og pappa som har støttet meg gjennom hele denne prosessen. Jeg retter også en stor takk til mine medstudenter på Helga Eng for å være lyttende og gi gode råd når jeg trenger det mest. Tusen takk til min gode barndomsvenninne Karina Kvern for at du tok deg tid til å lese korrektur av masteroppgaven.

Oslo, november 2008

Pia Falck-Ytter



## 2. Innledning

### 2.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Da valget falt på å skrive om steinerskolen var dette en tilfeldighet etter å ha oppdaget en prosjektbeskrivelse på vitenskapsbutikkens internettsider på Universitetet i Oslo. Her ønsket Steinerskoleforbundet å komme i kontakt med studenter som ønsket å forske på ulike områder innenfor steinerskolen. Ganske raskt bestemte jeg meg for at dette var et spennende felt som jeg hadde lyst til å vite litt mer om. Jeg sendte inn en prosjektbeskrivelse og fikk positiv tilbakemelding. Jeg har aldri hatt noe spesielt forhold til steinerskolen, utenom at jeg fikk muligheten til å besøke og observere undervisningen på en steinerskole da jeg gjennomførte min obligatoriske praksisperiode på PPR (Pedagogisk-psykologisk rådgivning)- linjen på Universitetet i Oslo. Dette synes jeg var interessant og lærerikt, samtidig som jeg fikk lyst til å vite mer om denne formen for pedagogikk. Det har ”herset” en del kritikk om steinerskolen og dens pedagogikk den siste tiden i media. Dette førte til at jeg ble møtt med noe skepsis, men alle informantene har vært imøtekommende og forsøkt å gi sitt beste. Samtidig har jeg vært heldig og fått god hjelp av steinerskoleforbundet, slik at jeg har fått muligheten til gjennomføre denne masteroppgaven, hvilke jeg setter veldig stor pris på.

### 2.2 Tema og problemstilling

Temaet for masteroppgaven er: lese- og skriveopplæring av elever med dysleksi på steinerskolen. I denne oppgaven er jeg interessert i å finne ut hvordan steinerskolen og steinerpedagogikken håndterer barn med lese og skrivevansker. Dette fører til en overordnet problemstilling som sier følgende:

*Hvordan gir steinerskolen skrive- og leseopplæring til elever med dysleksi?*

For å kunne svare på den overordnede problemstillingen kom jeg frem til følgende underproblemstillinger:

*Hva slags kunnskap har de ulike informantene om dysleksi og hvordan kartlegger steinerskolen elever med dysleksi?*

*Hvilke tiltak gis til barn med dysleksi på en steinerskole og hvordan samsvarer disse tiltakene med steinerskolens pedagogiske ide?*

*Hvordan fungerer eurytmi som tiltak for elever med dysleksi?*

*Hvilken plass har den syntetiske og analytiske metoden i lese- og skriveopplæringen i forhold til lese- og skriveopplæringen på steinerskolen?*

*Hvilken betydning kan den fortellende undervisningsmetoden ha i barns leseopplæring på steinerskolen?*

*Hvordan fungerer steinerskolens samarbeid med foreldre, tverrfaglig samarbeid og samarbeid med de ulike instanser i forhold til elever med dysleksi?*

*Hvilke fordeler og ulemper kan steinerpedagogikken ha for elever med dysleksi?*

## 2.3 Avgrensning

Denne oppgaven tar hovedsakelig for seg hvordan steinerskolen gir skrive- og leseopplæring til elever med dysleksi. Problemstillingen er sett i forhold til hvordan steinerskolen kartlegger og iverksetter ulike tiltak for barn med lese- og skrivevansker i forhold til analytiske og syntetiske metoder og i forhold til samarbeid mellom lærere, hjemmet og andre instanser.

Den empiriske undersøkelsen er avgrenset med intervjuer av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler på Østlandet.

## 2.4 Valg av metode

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Jeg vil ta for meg tre case ved å intervju tre lærere fra tre forskjellige steinerskoler på Østlandet. I analysen vil jeg legge vekt på analyse av meningsinnhold for å se på mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller i forhold til de ulike informantene og skolene. Funnene vil videre bli presentert og diskutert i lys av teori og empiri.

---

## 2.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fire deler. De to første delene tar for seg teorien, del tre beskriver metodebruk og del fire tar for seg analyse og drøftingen av funnene i ett.

**Del 1** omfatter blant annet en beskrivelse av steinerskolens grunnlegger Rudolf Steiner, steinerskolens historikk, pedagogiske filosofi, ide og antroposofiske menneskesyn, steinerskolen i Norge, kort om helsepedagogikk på steinerskolen samt skrive og leseopplæringen på steinerskolen de første fire årene. Jeg vil hovedsakelig konsentrere meg om den første lese- og skriveopplæringen på steinerskolen, fordi jeg anser det slik at det er i denne perioden den grunnleggende lese- og skriveopplæringen foregår. Samtidig som dette er den perioden som kan ha størst betydning for barn med dysleksi. Den teoretiske bakgrunnen er nødvendig for å få et innblikk og en forståelse av pedagogikkens innhold og hvordan denne pedagogiske retningen oppstod. På bakgrunn av antroposofien vil man kunne forstå hvilke tankegang og filosofisk tanke sett steinerpedagogikken bygger på. Dette er med på å påvirke den pedagogiske praksis. Det filosofiske fundamentet i steinerpedagogikken kan være veldig vanskelig å gripe fatt i. Litteraturen som jeg har brukt og omtaler Antroposofien kan virke veldig uklar og oppleves noe ”tåkete” for en som har liten eller ingen kunnskap om Rudolf Steiner og hans pedagogiske syn og ideer. Litteratur om steinerpedagogikk kan også oppleves som selvforherligende og mangler ofte kritisk refleksjon. Noe som kjennetegner de antroposofiske tekstene som blir brukt i denne oppgaven er at de kan virke vanskelig og lite overførbare til en praktisk sammenheng. Da mye av litteraturen som er blitt brukt i oppgaven på dette området er preget av et metaforisk språk, var det derfor en utfordring å kunne beskrive og se innholdet i vitenskapelige termer. Det er viktig å påpeke at når jeg omtaler historisk bakgrunn, steinerpedagogikken og steinerskolen er det antroposofiens oppfatninger av dette som kommer til syne. I analysedelen og drøftingsdelen vil deler av denne tankegangen bli belyst og gjennomgått med et kritisk blikk.

**Del 2** tar for seg barns lese- og skriveutvikling, ser på hva lesing innebærer, hva betydningen av fonologisk bevissthet er, samt ser på ulike metoder i lese- og skriveopplæringens analytiske og syntetiske metoder. Disse metodene blir senere i analysen drøftet og belyst opp mot steinerpedagogikken og steinerskolens lese- og skriveopplæring. Så tar jeg for meg dysleksi og dets definisjonsproblem. Jeg vil gi en beskrivelse av hva dysleksi innebærer, dets årsaker i forhold til fonologiske vansker, avkodingsvansker og rettskrivningsvansker som er

hovedkjennetegn hos en dyslektiker. Jeg vil si litt om diagnostiseringsarbeid og ulike tiltak som viser seg å være behjelpelig for en dyslektiker i lese- og skriveopplæringen. Jeg vil kort gjøre rede for betydningen av pedagogisk profesjonalitet og læringsmiljø i forhold til disse elevene. Noe av teorien som har blitt beskrevet i teoridelen vil ikke bli direkte belyst i analysen. Men det teoretiske grunnlaget fungerer som en ramme og er en nødvendighet for å forstå oppgavens tema og problemstillinger i sin helhet.

**Del 3** gir en grunnleggende fremføring av valg av metode, fordeler og ulemper ved bruk av denne metoden, samt en redegjørelse for gjennomføringen av caset. Dette er i samsvar med studiets natur da utvalget er lite. Hensikten med studiet ikke er å oppnå representativitet, men å gi en indikasjon på tendenser innenfor feltet.

**Del 4** tar for seg analysen og drøftingen i sin helhet. I denne delen vil jeg ta for meg funnene fra de ulike informantene og besvare oppgavens problemstillinger. Hovedproblemstillingen *”Hvordan gir steinerskolen lese- og skriveopplæring til elever med dysleksi?”* blir ikke direkte besvart, men sett som overordnet og i forhold til underproblemstillingene. Jeg velger å bygge opp oppgaven på denne måten, fordi jeg anser hovedproblemstillingen som vid og fordi den omhandler og innebærer mange ulike elementer som underproblemstillingene forsøker å fange opp. I denne delen vil jeg presentere mine funn, samtidig som jeg forsøker å stille spørsmål som har til hensikt å få i gang en diskusjon og drøfting. Dette vil bli belyst opp mot oppgavens teoretiske grunnlag og relevant empiri fra forskningen, der hvor jeg ser det som naturlig og hensiktsmessig. I tillegg forsøker jeg å komme med egne vurderinger, meninger, tanker og tolkninger. I den siste underproblemstillingen belyser jeg hovedfunnene fra casene og setter dette opp mot ulempene og fordelene med steinerpedagogikken i forhold til elever med dysleksi. Jeg forsøker å drøfte og diskutere funnene til de ulike problemstillingene på en objektiv måte ved å belyse funnene fra flere sider med et kritisk blikk.

Det er viktig å presisere at datagrunnlaget fra egne undersøkelser er lite og pretenderer ikke representativitet, men likevel kan det gi en indikasjon på hvordan steinerskolen gir lese- og skriveopplæring til dyslektikere.



### **3. Rudolf Steiner og steinerskolens historiske bakgrunn.**

#### **3.1 Hvem var Rudolf Steiner?**

Den 25. Februar 1861 ble Rudolf Joseph Lorenz Steiner født i Kraljevec i det tidligere Ungarn, i dag Kroatia. Familien flyttet i 1869 til Neudoefl ved Wiener – Neustadt i Østerrike. Steiner vokste derfor opp i Østerrike hvor han senere besøkte høyskolen i Wien. Han studerte matematikk, fysikk, biologi og kjemi på den tekniske høyskolen i Wien. Målet var å bli realfagslærer, men han brukte mer tid på filosofi og litteraturhistorie. Rudolf Steiner avbrøt sine studier i 1883 (Ohlenschlager 1999:10).

Ifølge Ullrich (2003) har ingen annen personlighet i pedagogisk historie i det 20 århundre utviklet en så sterk og fremdeles økende oppdragelse og livsreformisk retning som Rudolf Steiner (1861-1925). Samtidig har han fått liten oppmerksomhet i den faglige offentligheten. Det finnes knapt ingen annen pedagogisk reformer som har skapt så mye uenighet og motsetninger på bakgrunn av sine meninger og utteltelser (Ullrich 2003:61). Rudolf Steiner er videre kjent som antroposofiens grunnlegger. Han var forsker, foredragsholder og publisist. Han brøt med tradisjonelle grenser. 40 år gammel sto han fram som okkultist og teosof. Senere brøt han ut av teosofien og grunnla antroposofien. Han viet sitt liv til antroposofien og ønsket å bringe tilværelsens åndelige dimensjon inn i det kulturelle liv, men han visste at dette måtte skje på den moderne tids premisser. Den historiske utviklingen hadde ført menneskesynet bort fra en åndelig forankring. Steiner kritiserte at menneskets tre kulturelle hovedsøyler (vitenskap, kunst og religion) hadde falt fra hverandre, de hadde ikke noe mer å si hverandre. Det hadde oppstått en atskillelse i den vestlige verden hvor de kulturelle hovedsøyler levde i hver sin verden. Han mente at dette kunne føre til en manglende forståelse av tilværelsens sammenheng. Steiner hadde en visjon om en ny, fremtidig forening av vitenskap, kunst og religion. Steiner var samtidig kritisk til en forskningsmetodikk som i fysikk og kjemi hadde vist seg å være produktiv for den tekniske utviklingen. Denne fikk bre seg uhindret innenfor områder som biologien, psykologien og hele det humanistiske feltet. Det ble dermed satt et likhetstegn mellom vitenskap og fornektelse av ånden (Bøhn 1997:9-10).

## 3.2 Historisk bakgrunn for Steiners pedagogiske ide og steinerskolen

Den historiske bakgrunnen for Steiners pedagogiske ide og steinerskolen som blir beskrevet i denne delen, bygger på antroposofiens meninger og oppfatninger.

Steinerskolen ble etablert i et samfunn preget av kaos, kamp, oppløsning og forvirring. Man visste ikke på denne tiden hvilken retning Tyskland ville komme til å ta. I 1919 kunne man i Europa se tilbake på 130 år med revolusjoner og reaksjon, på frihetskamper og knuste opprør (Mathisen 1996:175). Det var nærmest kaotiske tilstander i Tyskland på denne tiden. Sult, demonstrasjoner og åpent opprør hørte til på dagsorden. I Tyskland herjet det store sosiale og politiske spenninger. Det var en kamp mellom radikale og konservative krefter om hvordan et Tyskland skulle formes etter krigen (Weisser 1996:18-19).

I det samme tidsrommet foregikk det en gjennomgripende forvandling av menneskenes levekår. Dette skjedde gjennom den industrielle revolusjon og opplysningstiden som man kan kalle en "livssynsrevolusjon". En stor del av Europas befolkning hadde i denne perioden gått fra å være bønder og håndverkere til industriarbeidere. Religionen som tidligere hadde vært en kilde til tidligere tiders åndsliv hadde mistet mye av sin betydning. Nietzsche satte ord på en opplevelse mange hadde: Gud er død. På alle fronter seiret en egoisme og brutalitet og et materialistisk livssyn fikk etter hvert et grep om den europeiske kulturen. Etter så mange hundre år med vold og lidelser førte dette til en tro på at grunnsubstansen i mennesket ikke kunne være annet enn ren biologi. Dette betydde at den sterkeste skulle få overleve. Europa var kommet i en klemme som så ut til å være uløselig. Overgangen fra føydalsystemet som hadde foregått helt siden slutten av middelalderen, var ingen fullgod form. Europa var blitt en politisk byll, ikke bare for sine innbyggere, men også for hele verden. Rudolf Steiner hadde allerede i 1917 begynt å proklamere for en alternativ samfunnsform. For Steiner var det viktig å kunne utvikle ideer til et samfunn der mennesket ikke bare ble sett på som et resultat av biologiske, sosiale eller psykologiske prosesser, men menneskets skapende potensial måtte gis bedre plass. Han ønsket et samfunn som oppfordret til enkeltmenneskets frie initiativ og ansvar. Steiner mente at et samfunn som så på mennesket i et helhetlig perspektiv, var det som kunne fungere på lengre sikt. Mennesket er et sammensatt og komplisert vesen. På den andre siden er mennesket et helstøpt organisme, et individ som er udelelig. Han så på denne helheten som en sammensetning av ulike

---

funksjoner som man ikke måtte blande for sterkt med hverandre. Dette kan sammenlignes med samfunnsorganismen. Her mente Steiner at det var behov for at de ulike delene måtte gis en stor grad av autonomi. Dermed ville rettsliv, næringslivet og kulturlivet få sine egne styringsorganer med avgrenset råderett og felles ansvar. Ut fra dette synspunktet kunne det skapes en balanse mellom de ulike kreftene i samfunnet (Mathisen 1996:175-177).

I 1919 kom Steiner med tanken om samfunnets tregrening som et svar på den aktuelle konflikten sosialisme/kapitalisme. Det sentrale i tregreningslæren er ideen om likhetsberettigelsen av de tre funksjoner eller systemer i samfunnslivet: Åndsliv, rettsliv og næringsliv. Disse tre består av hver sin egenart og rolle innenfor samfunnets helhet. Tanken om samfunnets trefoldige forgrening ble aldri utprøvd i virkeligheten, utenom på et område som var skolen (Bøhn 1997:10-11). Den 7. september 1919 ble den første Waldorfskolen opprettet i Stuttgart. Emil Molt var en viktig person i denne sammenheng (Stockmeyer 1996:209). Han var forretningsmann fra Stuttgart og engasjerte seg for en reform av hele delstatens skolesystem etter første verdenskrig (Mathisen 2004:8). Han var en av hovedmennene bak stiftelsen av Steinerskolen. Han ønsket å danne en skole for barna til arbeiderne og funksjonærene ved Waldorf-Astoria-sigarett fabrikk i Stuttgart hvor han selv var eier. Skolen ble bygget med midler fra denne fabrikk (Stockmeyer 1996:209-10). Her ble Rudolf Steiner en betydningsfull person. Han fikk oppgaven å lede lærerkollegiet og samtidig å utvikle ideer til skolens pedagogikk (Mathisen 2004:8). Den første skolen ble opprettet med betegnelsen "Freie Waldorfschule" (Stockmeyer 1996:211).

### 3.3 Steinerskolen i Norge

Sommeren 1919 reiste Karl Ingerø ned til Stuttgart for å danne seg et inntrykk av steinerskolen. Samme høst offentliggjorde han et stykke i "Vidar" om den nye skolen (Christensen 1996:46). Vidar var et nordisk tidsskrift for antroposofi, samfunnsliv og pedagogikk på denne tiden (Vidar 1937). Mye mistro og konservative krefter måtte han bryte seg igjennom, mange kritikere mente at skolen ville pøse åndsvitenskapen inn i barn. Ingerø mente dette var en misforståelse av åndsvitenskapens vesen (Christensen 1996:46). Høsten 1926 ble den første steinerskolen opprettet i Oslo. Etter andre verdenskrig, med skiftende tilholdssted, klasser og antall elever, ble den til en syvårig skole under navnet Rudolf steinerskolen i Oslo. I dag får steinerskolen 85 % statsstøtte til driftsutgiftene, som ble

vedtatt under loven om private skoler i 1970. Senere har steinerskolen gått fra å være en syvårig skole til en niårig og deretter tolvårig (Weisser 1996:22). Siden 1997 har den vært 13 årig, men 6-åringene går fortsatt i barnehagen (Bøhn 1997). Siden 1970 har det vært en jevn vekst i antall steinerskoler i Norge (Weisser 1996:22).

### 3.4 Organiseringen i steinerskolen

Steinerskolene er organisert som autonome og selvforvaltende enheter. Det er en skole hvor de ansatte, foreldre og elever, samt representanter fra myndighetene, danner de ansvarlige og besluttede organer. En viktig posisjon har også lærerkollegiet i forhold til skolens pedagogikk. I samråd med lærerkollegiet og skolens ansatte fordeles undervisningsansvar og administrative oppgaver. Et viktig element i steinerskolen er at det er en flat organisasjonsstruktur, her bør den enkelte medarbeiders frihet og individuelle begavelser respekteres, men samtidig ved mandat- og ansvarsfordeling gis klare og forpliktende rammer. Målet med en slik organisasjonsstruktur er at det kan stimulere til et utviklende og kreativt felleskap slik at lærerkollegiet kan skape noe som går utover den enkeltes krefter og visjoner. Steinerskolen har heller ingen læreplan eller styringsredskap slik som i den offentlige skolen, som elever og lærer skal følge. Steinerskolens læreplan skal gi ” *innsikt i pedagogikkens overordnede begreper, den beskriver en muligens utviklingsvei gjennom skoleårene og den inneholder en sammenfatning av hvert fags og klassetrinns undervisningsinnhold*” (Mathisen 2004:7). Vektleggingen av lærerens frihet og hans/hennes ansvar for å skape en individuelt og klassemessig tilpasset undervisning er sentralt i steinerpedagogikken. Læreplanen kan derfor ikke forstås som et styringsredskap eller som en bestemt metode og faglig innhold. Undervisningen må foregå i kontakt med en konkret gruppe elever, dets foreldre, skolens ledelse og samfunnet som helhet. Ønsker en lærer å bruke andre metodiske og faglige fremgangsmåter enn de som står i læreplanen, må dette først drøftes og begrunnes i samråd med arbeidskolleger, samtidig som aksept og forståelse for nødvendigheten av dette må finne sted. Gjennom et samspill mellom tradisjon og nyskaping trives og utvikles skolen (Mathisen 2004:7-8).

---

## 3.5 Steinerpedagogikkens antroposofiske menneskesyn og pedagogikk

### 3.5.1 Antroposofisk menneskesyn, et grunnlag for steinerpedagogikken

Ordet antroposofi springer ut fra *anthropos* som betyr menneske og *sophia* som betyr kunnskap eller visdom. Antroposofien er det som ligger til grunn for Steiners kosmologi, pedagogikk og forståelsen av mennesket (Granlund 2003:11). Når man ser på forholdet mellom antroposofi og steinerpedagogikk sier Mathisen (1996) følgende: ” *I snevrere forstand er naturligvis steinerskolen ingen livssynsskole, undervisningen beforder ikke noen spesiell konfesjonsretning eller annet livssyn. Antroposofi som lærestoff er helt utenkelig. Skolen skal være allmenn og åpen for alle, men det er ingen grunn til å legge skjul på at pedagogikken har helt bestemte målsetninger som setter den inn i et større menneskelig og samfunnsmessig perspektiv*” (Mathisen 1996:183). Livsoppfatningen som ligger til grunn for steinerskolens oppdragsmetode er fullt og helt bygget på en likeverdig erkjennelse av menneskets kropp, sjel og ånd. En balansert erkjennelse av disse tre ledd i menneskenaturen er viktig, dermed unngår man enhver form for ensidighet (Steiner 1996:15). Antroposofien har som oppgave å gi en praktisk verdensanskuelse som omfatter menneskelivets vesen. Antroposofien har sin rot i en sann livserkjennelse. Hvis man har et ønske om å lære det kommende menneskets vesen å kjenne, må man gå ut i fra en betraktning av menneskets skjulte natur (Steiner 1994:8-9). Et viktig spørsmål i antropologien er hvilke faktorer som samvirker for å konstituere mennesket. Ifølge Kranich (2003) er de oppfatninger som danner seg om disse faktorene med på å bestemme hele tenkningen om mennesket (Kranich 2003:21). Oppgaven vil være å forstå mennesket selv, slik det står våkent og virksomt i livet. Steinerpedagogikken fokuserer på at i hvert menneske har forbindelsen mellom legeme, sjel og ånd et individuelt preg. Ønsker man å forstå mennesket med utgangspunkt i antroposofisk antropologi, må man beskue det ut fra tre synspunkter: legemets, sjelens og åndenes synspunkt (Kranich 2003:21,27). Samtidig har den som oppgave å skue inn i menneskets utvikling og se dette i sin helhet, både med hensyn til legeme, sjel og ånd (Steiner 1996:30). Steiner forsøkte å beskrive et bilde av barnet og dets utvikling, der han forsøkte å fange inn en større del av virkeligheten, enn det man kan gjøre gjennom empirisk metode. Steiner fokuserte også på menneskets ulike vesensledd eller ”*legemer*” som ikke er fysisk sansbare.

Han ønsket å skildre hvordan de ulike vesenledd var forbundet med hverandre og hvordan de kom til utvikling i forskjellige faser i barndom og ungdom (Weisser 1996:34).

### *De fire legemer hos mennesket*

Steiner beskriver de fire legemer hos mennesket som det fysiske legemet, livslegemet eller eterlegemet, astrallegemet og til slutt jeget.

Det fysiske legeme er det man lærer å kjenne gjennom sanseiakttagelsen og er underlagt fysiske livs lover. Det består av samme stoffer og krefter som den øvrige livløse verden. Mennesket har dette til felles med mineralriket (Steiner 1994:9).

Livslegemet, også kalt eterlegemet, har mennesket til felles med plantene og dyrene. Det frambringer vekst, forplantning og livssaftenes indre bevegelse i det fysiske legeme. Eterlegemet bygger også opp og former det fysiske legeme. Steiner mente at det fysiske legeme er et avbilde av eller uttrykk for eterlegemet (Steiner 1994:12). Eterlegemet gir liv til det fysiske legemet (Granlund 2003:11).

Steiner beskriver Astrallegemet som bæreren av lyst og smerte, drifter, begjær og lidenskaper osv (Steiner 1994:12). Det gir evnen til å oppleve følelser (Granlund 2003:11). Dette finner vi ikke hos planten, mennesket har dette bare til felles med dyrene. Astrallegemet må ikke forveksles med ytre impulser, det er impulser som oppleves i det indre, som lyst eller smerte, drift, begjær osv. Astrallegemet er bæreren av fornemmelseslivet (Steiner 1994:13).

Jeget finner man bare hos mennesket. Det er bæreren av det menneskelige "Jeg". Ifølge Steiner åpner det seg her en adgang til erkjennelse av den menneskelige natur. Ordet "jeg" har en spesiell betydning, fordi enhver bare kan si "jeg" om seg selv. Når mennesket sier "jeg" gir det seg selv sitt navn (Steiner 1994:13). Et pedagogisk mål er å hjelpe elevene frem til denne erkjennelse av sitt jeg (Granlund 2003:11).

Steiner mente at som oppdrager, måtte man arbeide med disse fire ledd av menneskets vesen, samtidig som man måtte utforske dets natur. Hvert menneske utvikler disse ledd forskjellig og på de forskjellige alderstrinn. Når man har kjennskap til disse utviklingstrinn hos mennesket gir dette ifølge Steiner og hans pedagogiske syn det rette grunnlag for både undervisningen og oppdragelsen (Steiner 1994:17). Ifølge Steiner utvikler et barn seg gjennom syvårsstadier. I de ulike syvårsperiodene frigjøres et av legemene, og kvalitetene til

---

hvert legeme er med på å prege mennesket (Granlund 2003:11). I tillegg har tannfelling og kjønnsmodenhet en stor betydning i steinerpedagogikken fordi dette er tydelige grenseoverganger (Mathisen 1996:186).

### *Vilje, følelse og tenkning*

Steinerpedagogikken bygger på en utviklingspsykologisk ide, en erkjennelse av at barnet går gjennom ulike utviklingstrinn. Steiner fokuserte på forholdet mellom tenkning, følelse og vilje som uttrykker hvilke behov barnet har på de ulike alderstrinnene (Mathisen 1996:186). Forenklet kan man si at steinerpedagogikken retter seg mot viljen i den første syvårsperioden, deretter mot følelsene og til slutt mot tenkningen (Mathisen 1996:188). Steinerpedagogikken legger vekt på at tenkning, følelse og vilje bør få en fruktbar modning gjennom skoleårene. Hvert skoleår gis derfor en utviklingsmessig karakter gjennom en bevist progresjon når det gjelder instruksjonen av nye temaer og metoder i undervisningen (Mathisen 2004:14). Innefor disse syvårsbolkene har hvert skoleår sine spesielle utfordringer og oppgaver som henger sammen med elevenes behov akkurat da (Mathisen 1996:186). Undervisningsstoffet blir valgt ut med tanke på barnets livsutvikling og ikke med tanke på kunnskapstilegnelse (Weisser 1996:47).

Det første stadiet varer frem til barnet er 7 år og den domineres av viljen (Granlund 2003:12). Pedagogikken i den første livsfasen vil være rettet mot viljen. Grunntanken her er at barnet skal møte og bli kjent med verdens fenomener gjennom egen aktivitet. De viljebetonte erfaringene danner grunnlag for mer opplevelsesbetonte erfaringer (Mathisen 2004:18). Viljen viser seg først når man ser bort fra den tankemessige bestemmelsen og retter blikket mot den aktive instansen selv. Da vil man se viljen som en indre kraft ved utførelsen av bevegelser og arbeid. Viljen finner man også som den indre aktivitet i all oppmerksomhet og konsentrasjon. Viljen vil alltid være en aktivitet som vekker til ny virksomhet (Kranich 2003:30). Det er viktig at barna får leve ut sitt aktivitetsbehov på en fruktbar måte og barneårene legger et viljemessig grunnlag for resten av livet.

Steinerpedagogikken vil bevist bruke etterligninger for å inspirere barnas virkestrang. Den frie leken vil også oppta en stor del av tiden. Aktiviteter som sang, eventyr, bevegelsesleker, maling, tegning og modellering er av betydning. Pedagogikken forsøker å fokusere på viljens utvikling i denne første 7 års perioden (Mathisen 2004:20).

Den andre syvårsperioden, fra 7- 14 år, preges av følelsene. Gjennom følelsene kommer sjelen til uttrykk og den vender seg mot verden. For eksempel kan man glede seg over en plante, elske et menneske og lignende. Følelsene er ikke bilder av ytre ting, men et indre liv i veksling mellom sympatisk og antipatisk betont opplevelse. Følelsene danner seg som et resultat på sanseiakttagelser, forestillinger, tanker osv (Kranich 2003:29-30). Opplevelsens friskhet er denne alderens fremste ressurs. Gjennom den fortellende undervisningen skal lærerens beretninger føre til at elevene blir følelsesmessig engasjert. Barn lærer best i denne alderen når interessen deres vekkes. Pedagogikken har nå følelsenes rike landskap hvor den kan bevege seg. Her kan både barna og de voksne gå sammen på oppdagelsesferd. Det vesentlige her er at barna lærer kunnskapen for eksempel om tall og bokstaver, dyr, planter, mennesker og mineraler gjennom opplevelser. Følelsene i undervisningen er både preget av positive og negative følelser. Sentralt i steinerpedagogikken er at læreren bruker bevisst følelsene hun registrerer i utformingen av sin undervisning. Vekslingen mellom alvor og humor, mellom konsentrasjon og fri utfoldelse, gir skoledagen sin friskhet og sin sannhetskarakter. Gjentakende øvelse i undervisningen er en viktig del i den andre livsfasen. Dette betyr at all kunst- og håndverksundervisning vil være preget av elementer av øvelse. Bruk av målrettet gjentakelsen vil kunne være redskap for å lære utholdenhet og hva som kreves for å nå sitt mål. Følelsen og viljen vil i disse årene kunne flette seg sammen på en naturlig måte (Mathisen 2004:19-20). Hvis denne forbindelsen ikke er i balanse, om de sitter for godt eller for løst sammen, kan dette skade den videre utviklingen (Mathisen 1996:188).

12 års alderen er et viktig knutepunkt i utviklingen. Barndommen er snart over og det er snart lekealderen også (Bøhn 1997:112). Barnet er klart for å lære på en abstrakt og intellektuell måte. I 12 års alderen kan man derfor ta de intellektuelle krefter i bruk uten at dette skal være ødeleggende på barnets utvikling (Granlund 2003:11).

Puberteten er et nytt livsavsnitt. Et grunnleggende trekk her er ungdommens engasjement. Idealer og idoler beundres, samfunnsautoriteter som foreldre, lærere eller politikere avvises. Dette er en periode som kalles for sort/hvit–tenkningens tid (Bøhn 1997:113).

Utviklingen av tenkningen skjer gjennom hele utviklingsforløpet. Den vil pleies og fordres på ulike måter helt fra førskolealderen og frem til avslutningen av videregående skole. Steinerpedagogikken legger vekt på at en riktig utviklet tenkning vil være en forutsetning for å kunne leve et ansvarlig og selvstendig liv. Tenkningen bygger på de erfaringene og



---

opplevelsene som et menneske har hatt. Steinerpedagogikken vektlegger en systematisk utvikling av tenkningens ulike aspekter. Målet for steinerpedagogikken er at ved skolegangens avslutning skal eleven mestre hele tenkningens register, alt fra fantasikrevende billedtenkning via logiske slutninger til en tolket, erfaringsbasert helhetstenkning (Mathisen 2004:20-21).

### *Sanseerfaringenes betydning i steinerpedagogikken*

Steinerpedagogikken legger vekt på sanseerfaringene. De blir sett på som en kilde til utvikling, livskraft og trivsel. Gode sanseintrykk er viktig for å gi barna en god utvikling. Gjennom sansene får barna kontakt med verden omkring seg og med sin egen kropp. Sansene gir bevisstheten dens grunnleggende arbeidsmateriale. Kunnskap om sansingens vesen vil være et redskap for å forstå de utviklings- og læreprosesser som foregår i barnet. Steiner fokuserte på samspeillet mellom kropp og sjel (den ytre og indre verden). Denne forbindelsen går gjennom sansene. Forbindelsen er mest virkningsfull i barneårene. I steinerpedagogikken finnes det ingen motsetning mellom en lekende, sansende og ubekymret barndom, og en påkrevet intellektuell eller begrepsmessig læring. Gode sanseintrykk, menneskelig varme og en musisk oppdragelse er det som gjør barnet modent til å bli kreativ i sin tenkning. Steinerpedagogikken vektlegger at alle sansene virker sammen i en helhet og den forsøker bevist og gjennomgående å bruke sammensatte og kombinerte sanseerfaringer. Sansenes kvalitet kan både berike og hemme utviklingen (Mathisen 2004:25-27). Den beste læringen skjer når barnets sanser stimuleres. Steinerpedagogikken ønsker å skape en læreprosess hvor hele barnet kan være virksomt. Læring blir i steinerpedagogikken sett på som en kunstnerisk prosess. Et barn som har lyttet til vel gjennomtenkt lærestoff vil ha en mulighet for at stoffet vil bli kunstnerisk bearbeidet ut fra det indre bilde barnet har dannet. Bearbeidelsen kan skje gjennom tegning, maling, modellering, bevegelse, samtale eller skriving av egne tekster. Det er bildene i barnet som skal få leve (Bøhn 1997:13).

Et sentralt motiv i steinerpedagogikken er at læreren hjelper barnas utvikling og læring på en slik måte at barneårenes rent menneskelige kvaliteter kan forbli en kilde til kraft og inspirasjon hele livet. I steinerpedagogikken er gjennomføringen av kontekstuell læring viktig. Både kunnskaper og faglige ferdigheter vil ifølge steinerpedagogikken alltid skapes i sammenheng med rent menneskelige kvaliteter som tenkning, følelse og vilje. Dette betyr at læreinnholdet, all den kunnskap som barnet arbeider med, må gis en form og deretter settes i

en meningsfylt sammenheng. Elevene kan gjennom egen handling, egen produktiv kreativitet med teoretiske temaer, utvikle et dypere og mer individuelt forhold til læring. Dette betyr at de kunstneriske og håndverkmessige fagene får en sentral plass og betydning i steinerskolens lærerplan. Man ønsker å skape en syntese mellom teorilæring og praktisk skapende virksomhet (Mathisen 2004:10-11). Steinerpedagogikken ser på hele mennesket i læringsprosessen. Læring forutsetter et miljø som uttrykker sikkerhet. Steinerskolen legger derfor vekt på klasserommets innredning, utsmykning og stell. Ut fra ulike interesser må undervisningen og klasserommet kunne appellere til læring hos den enkelte elev (Lindenberg 1996:129).

### *Periodeundervisningen*

På steinerskolen foregår undervisningen i perioder og kan ha en varighet på 2-5 uker (Mathisen 2004:12). Det undervises i et emne før man går videre på noe nytt (Granlund 2003:14). Skoledagen begynner med en dobbelt time som varer fra 90-120 minutter. I denne tiden foregår periodeundervisningen og man har muligheten til faglig fordypning av et bestemt tema. Den teoretiske klasseromsundervisningen kan kombineres med utflukter og et stort spekter av kunst og håndverksaktiviteter. Fag derimot som krever jevnlig øvelse og som sikter mot opparbeidelse av ferdigheter, undervises i faste uketimer gjennom hele året. Enkelte fag som morsmål og matematikk vil gis i uketimer og som periodeundervisning. Etter dobbelttimen undervises det i de ulike fagtimene. Steinerskolen ønsker å ha en tredeling av skoledagen. Undervisningen begynner med teoretiske fag, fortsetter med fag som fremhever en gjentagende ferdighetsøvelse og avslutter med fag der bevegelse- og vilje aktiviteter er herskende (Mathisen 2004:12).

### *Det rytmiske prinsippet*

Det rytmiske prinsippet har en sentral plass i steinerpedagogikken og er et av pedagogikkens store hemmeligheter. Det rytmisk gjentatte, det rytmisk tilbakevendende skaper en trygghet og en forbundethet som er et godt grunnlag for læring. Hovedrytmer i steinerpedagogikken er dagsrytmen som er delt i tre. Årsrytmen markeres med månedsfester hvor elevene utfører ting fra undervisningen og hovedfagsperioden hvor elevene arbeider med det samme tema noen uker (Bøhn 1997:105).

### *Ingen bruk av "lærebøker"*

Særegent med steinerskolen er at de "ikke har" lærebøker, de lager sine egne. Steiner mente at alle lærebøker skulle kastes over bord, de var ubruklige og ville være ødeleggende for barnet. Steiner mente at bruk av lærebøker var å ta ting ut fra sammenhengen, og situasjonen blir dermed uvirkelig (Steiner 1961:33). Lærebøkene lages når elevene har periodeundervisningen. Målet med selvproduserte lærebøker er å vekke elevens engasjement ved at stoffet blir lagt fram på en kunstnerisk måte. Dette vil føre til at elevene skaper sin individuelle bok. Denne boken skal ikke være et nøytralt avbilde av undervisningens innhold, men her skal elevens egne opplevelser gjenspeiles og samtidig fremstå som et originalt og personlig uttrykk (Mathisen 2004:13).

### *Eurytmi*

Noe annet særegent med steinerskolen er fagområdet eurytmi. Eurytmi hører hjemme i bevegelsesnes fag, sammen med dans og kroppsøving (Bøhn 1997:114). Eurytmi og form drawing (form tegning) var to nye fag som Steiner innførte i steinerskolen (Poplawski 1998:67). Eurytmi er en bevegelseskunst som har sitt utgangspunkt i musikk eller poesi. Forbildet er at diktet eller musikkstykket skal komme til syne gjennom bevegelse. Elevene beveger seg samtidig som de lytter til språk eller toner (Mathisen 2004:27).

Eurytmi utøves i tre hovedområder, i scenekunst, som pedagogisk kunst og som terapi. Eurytmiens egenart kan sammenlignes med kroppsøving, gjennom muskelbruk, smidighet, styrke og utholdenhet. Gymnastikken henter sine åndelige/mentale bevegelser utenfra, mens eurytmien, som bygger på sangens og språkets lovmessigheter, henter sine bevegelser innenfra. Rudolf Steiner kalte denne formen for en besjelet gymnastikk. Hovedelementet i eurytmien er mennesket som synger og mennesket som taler. Det er en form for kunstart som har elementer av andre kunstarter i seg. For eksempel skuespiller- kunsten, dans, malerkunsten og arkitektonisk/skulpturale kunst. Skolefaget eurytmi har som intensjon om å la opplevelsen av ord og tone komme til syne. I steinerskolen har eurytmifaget en stor betydning til både musikk- og språkundervisningen og andre fag. Eurytmien skal knytte de ulike fag sammen, for å gi elevene en forståelse av helheten. Den forsøker også å engasjere hele det oppvoksende menneske (Bøhn 1997:114-115).

### *Fortellerkunsten*

Fortellerkunsten er en viktig del i undervisningen på steinerskolen. I tillegg er det en undervisningsform som har som mål å betone sammenhenger i undervisningen. En fortelling vil derfor ha en rød tråd, en hendelseslinje som taler til elevens Jeg - opplevelse. Når man bruker fortellingen skiller den seg fra faktaorientert informasjon gjennom at det er skapt en syntese og en konkret opplevbar ramme rundt det innholdet som skal formidles.

Fortellingene brukes i undervisningen fra de første skoleårene, og den har som mål å danne et kunnskapsmessig fundament for barnets generelle utvikling og videre kunnskapstilegnelse de senere skoleårene. Fortellingene skal være en inspirasjon til å forstå dypere sjelelige og åndelige aspekter ved tilværelsen, samtidig som de formidler faglig informasjon (Mathisen 2004:11).

De første årene i steinerpedagogikken vil fortellingene være mer konkrete og stå nær til mennesker og natur, de vil bære preg av innlevelse og kunstnerisk bearbeidelse. Høyere opp i klassene forandres undervisningen i takt med elevens voksende evne til abstraksjon.

Læringen skifter karakter, den vil gå i en retning av forståelse og oppdagelse av sammenhenger i både natur- og samfunnsfagene. I undervisningen vil læreren stille spørsmål hvor elevene selv kommer frem til prinsippet. På steinerskolen ønsker man at kunnskapen skal opptre i en menigfull sammenheng. Eleven skal kunne få muligheten til å forbinde kunnskapen med seg selv, rofeste kunnskapen i sine idealer og i sin samvittighet. Formålet med dette er at kunnskapen da vil huskes lettere, den vil være forbundet med evner og egenskaper som elevene har utviklet i sitt arbeid med kunnskapen (Mathisen 2004:11-12).

### *Barnets individualitet*

En av steinerpedagogikkens fremste oppgaver er å fremheve barnets individualitet som den egentlige kilde til nyskaping og kreativitet. Barna skal ikke oppdras til å møte samfunnet slik det er nå, men de skal styrkes til å kunne sette sitt eget preg på det fremtidige samfunnet på en selvstendig og nyskapende måte. Pedagogikkens mål vil være å frembringe de best mulige betingelser for at det innerste og dypeste i alle mennesker skal komme til sin rett. Idealet om en oppdragelse til frihet står veldig sterkt i steinerskolen. Lærerens stilling og utfordring ligger i det å være en medhjelper og samtidig en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og personlige særtrekk skal få så gode utviklings- og vekstvilkår som mulig. Både en sosialisering og en tilegnelse av de kunnskaper og ferdigheter som fordres i samfunnet vil

---

være en nødvendig forutsetning for en oppdragelse til frihet. Det er i fellesskapet og i den aktuelle kulturelle og samfunnsmessige situasjonen at hvert enkelt menneske kan finne sitt arbeidsfelt og sine muligheter til et liv i pakt med egne evner, holdninger og overbevisninger (Mathisen 2004:7).

### *Undervisningen*

I forgrunnen av læringen står alltid undervisningen. Undervisningen vender seg alltid mot klassen og samtidig er den et sosialt forløp. Steinerskolen vektlegger klassefellesskapet hvor man kan skape en sosial identitet, danne vennskap og få hjelp. Hvis man går ut i fra at et barn lærer ut i fra seg selv, er det ikke nødvendig hele tiden med individuelt tilsyn av eleven, deling av klasser eller en seleksjon av elevene til ulike nivåer. Det individuelle lærende barnet trenger en undervisning hvor eleven kan trekke ut hva han/hun ønsker, kan, vil og forstår. Læreren må forsøke å by på ulike læresituasjoner for de ulike ferdighetene. Det legges vekt på at barnet må få en sjanse til å lære på egne premisser. Læreren må ha den rette dannelsen og åndelig evne må være tilstede slik at handlinger, tanker og fantasi kan åpnes. Undervisningen må derfor ikke bli ensidig. Dette kommer til uttrykk for eksempel i at et eventyr ikke bare kan bli fortalt, men også bli malt og utført som et skuespill (Lindenberg 1996:132-135).

Steinerpedagogikken fokuserer på en undervisning som er tilpasset den enkelte elev og dennes utvikling, i tillegg til at den skal være fornuftig bygget opp. Steinerpedagogikken ønsker å skape en personlig atmosfære og et klima hvor hver enkelt elev blir sett og verdsatt. Et viktig instrument for å styrke det individuelle er å vise interesse for og kommentere eventuelt arbeidsboken og arbeidet til den enkelte elev (Lindenberg 1996:129-130). Elevene blir ikke behandlet likt, de blir behandlet spesielt ut i fra personlighetstyper. Læreren må finne ut av hva eleven kan, interesserer seg for, hva engasjerer seg i osv. Læreren må stille seg selv spørsmål for finne ut av hvordan eleven kan få de beste utfordringene. I klassen fokuseres det ikke bare på at lærer skal hjelpe elevene, men også at elevene skal kunne hjelpe hverandre. Dermed utvikles ikke bare hjelp til læring, men også sosial læring. Ikke bare eleven selv, men hele klassen vil dermed få oppleve hva som skjer med den enkelte. Man ønsker å skape et miljø hvor konkurranse ikke råder (Lindenberg 1996:140-42). Steinerskolen er derfor i hovedsak karakter og eksamensfri. Det finnes ingen sensur eller rutiner for at elevene må gå skoleåret om igjen (Badewien 1994:60, Lindenberg 1991:55).

Steinerskolen bruker en rekke andre former for evaluering og tilbakemelding. Etter endt skoleår gis det en skriftlig skildring av elevens innsats og læring. De første årene rettes vitnemålet til de foresatte, etter hvert blir det skrevet til eleven selv. Elevens innsats og arbeid skal beskrives og karakteriseres. Steinerskolen har kontinuerlig kontakt mellom lærere og de foresatte i forhold til elevens innsats og arbeid på skolen, samtidig som det legges vekt på en regelmessig muntlig dialog mellom lærer og elev om elevens skolegang. Her evalueres innsatsen og kvaliteten blant annet fra arbeidsbøkene, skriftlige oppgaver, produksjon innenfor billedkunst og gjenstandene fra håndverksundervisningen (Mathisen 2004:13-14). Etter avsluttet 10 klasse og 3 videregående klasse formuleres vitnemålet slik at det kan brukes som grunnlag for å søke arbeid eller opptak til høyere utdanning (Bøhn1997:109).

### 3.6 Begynneropplæringen i skrift og lesing på steinerskolen

Jeg vil gi en kort beskrivelse av de fire første årene i skrive- og leseopplæringen på steinerskolen, da jeg anser denne perioden som svært grunnleggende i lese- og skriveopplæringen.

Tredelingen i stadier hos mennesket, er en grunn til at barn ikke lærer å skrive og lese så tidlig i steinerskolen som i den offentlige skolen (Granlund 2003:13). I steinerskolen øves fra første dag den muntlige uttrykksevne gjennom riktige forbilder. Lærerens muntlige aktivitet, resitasjon av kunstneriske tekster og elevenes deltagelse gjennom gjenfortelling er en viktig del i undervisningen. Direkte korrektur skjer i liten grad, men helst gjennom gjentagelse av forbildet. Skriveferdigheten foregår i første omgang ut av det muntlige for å bevare elevens skaperglede. Skriveopplæringen på steinerskolen foregår for hånd. Steinerpedagogikken har en visshet om at utviklingen av og bruken av en personlig håndskrift er et viktig virkemiddel for å utvikle et nært forhold til språket (Kvalvaag 2004:31).

I tillegg fokuserer steinerpedagogikken på en morsmålsopplæring som pleier samtlige elementer, med en progresjonsplan i forhold til vektlegging og fordypning som samstemmer med menneskets ytre og indre vekst og modning. Et grunnleggende prinsipp i steinerpedagogikken er å gå fra egen erfaring, opplevelse og deltagelse til begrepsdannelse og bevisst beherskelse av alle språkets muligheter. Samtidig som man legger vekt på

---

utviklingen av de sansemessige og de motoriske ferdigheter som er en nødvendig forutsetning for språket og derved også for tankeevnen (Kvalvaag 2004:30).

I den første 7- års perioden oppmuntres det ikke til skrive- og leseopplæring, men etter denne perioden begynner skrive- og leseopplæringen gjennom at barnet er en aktiv deltager (Bøhn 1997). Innlæringen av skrivning, lesing og regning, samt den første kunnskapstilegnelsen skjer således i muntlig og kunstnerisk form og ingen lærebøker blir brukt. Fagbøker og skjønnlitterære tekster tas i bruk i takt med behovene på hvert modningstrinn, og i de videregående klassene legges det stor vekt på selvstendig omgang med kilder av enhver art (Kvalvaag 2004:29).

Tegning og maling blir brukt som en viktig forberedelse til arbeidet med bokstavene. Konsonantene læres gjerne gjennom bilder og vokalene med bevegelser sett i sammenheng med eurytmien. Veien blir da en prosess fra bilde eller bevegelse til bokstav. Innlæringen av hver bokstav skal inneholde en opplevelse (Bøhn 1997:31-32). Bokstavene skal ikke innprentes, men barnet skal få muligheten til å arbeide frem bokstaven gjennom en fantasifull og skapende erobring (Lindholm 1981:50). I 2. klasse er målet at barna skal bli kjent med og kan skrive de store bokstavene. Det er en prosess som går fra de kjente lydene i det muntlige språket gjennom det adekvate, vesensbeslektede bilder, stemninger og bevegelser til en formmessig abstraksjon i tegnet, bokstaven. Man forsøker å gå veien fra lyd til bokstav, den skal skje med ro og fylde, samtidig som den skal være rik på opplevelseskvalitet og variert utfoldelse. Den skal gi noe til alle elever, uavhengig av ferdighetsnivå, forkunnskaper eller eventuelle medbrakte hindringer. Metoden har som mål å bli kjent med at bokstavene er todelt. For det første skal man gi barnet en opplevelse og erfaring med lydens karakteristiske uttrykk i en bestemt bokstav, samtidig som man skal vise hvordan kjente bokstaver føyes sammen til stavelser og hele ord; den er en syntetiserende arbeidsmåte. Samtidig som den analyserende arbeidsmåten blir brukt for å oppdage helheten av ord og setninger som gir mulighet for å oppdage enkelthetene. Begge arbeidsmåtene blir brukt i 2. klasse. Dette intensiveres i 3. klasse i forbindelse med leseinnlæringen. Gjennom 3- 4 skriveperioder i løpet av dette skoleåret blir barna kjent med alle bokstavene, målet i andre klasse er ikke at eleven skal kunne lese, men å involvere barnet aktivt, vekkende og gledesfylt i møte med det muntlige, skrevne og leste ord (Kvalvaag 2004:34-35).

Senere i skriveopplæringen lages små tekster som kan være hentet fra fortellerstoffet eller dikt, og leseøvelser blir en naturlig fortsettelse av skrivingen (Bøhn 1997:38). Lesingen skjer hovedsakelig i forhold til skrivetekstene, men i løpet av dette året begynner også lesingen av trykte tekster. Skriveoppgavene hentes ofte fra stoff som barna har et nært forhold til, så vel innholdsmessig som språklig. I tillegg til at man fortsetter og intensiverer arbeidet fra 2. klasse, i det man veksler mellom analyse – synteseøvelser og gjenkjennende lesing. Teksten blir lengre og barna lærer de store og små bokstavene (Kvalvaag 2004:37). I slutten av 3. klasse vil de fleste barn i Steinerskolen ha lært seg å lese av seg selv, de vil også kunne skrive ord de hører eller lage enkle tekster på egen hånd og innlæringen skjer uten at barnet skal føle press (Bøhn 1997:38). Det leses mer og det leses av tavlen. Elevene leser i tillegg tekstene fra bøkene sine i kor, eventuelt i grupper og bare unntaksvis enkeltvis. I en norskperiode i løpet av annet halvår kan man utvide lesingen til å omfatte trykte tekster. Steinerskolen legger vekt på at eleven kan få glede seg over selve opplevelsen ved å lese (Kvalvaag 2004:38).

Fra 4. klasse begynner elevene å skrive sammenhengene håndskrift. Det legges vekt på at barnet skal utvikle en vakker og personlig håndskrift. Det meste barnet skriver er hentet fra fortellerstoffet og grammatikkundervisningen har fått sin plass (Bøhn 1997:40-41). I norskperioden, eventuelt i en ukentlig lesetime, går man videre med høytlesing av trykte tekster. Når selve leseteknikken har festet seg kan man konsentrere seg mer om innholdet av lesestoffet gjennom gjenfortelling og samtale. Vanskelighetsgrad, progresjon, mengde og variasjon av arbeidsmåter vil bli tilpasset klassen. Elevene vil også ha tilgang til bibliotek som har som mål å møte den enkelte elevs behov for egne leseopplevelser ut fra interesser og leseevne (Kvalvaag 2004:40).

For de elevene som sliter med lese- og skriveopplæringen legger steinerpedagogikken vekt på at disse barna skal få en tilpasset undervisning, slik at de bevarer sitt selvbylde. Samtidig blir det lagt vekt på at barna skal få ekstra hjelp og oppfølging hjemmefra (Bøhn 1997:41).

### 3.7 Helsepedagogikk i steinerskolen

Det vil alltid finnes elever som trenger spesielt tilrettelagt undervisning eller terapi for at de skal få et tilfredsstillende læringsutbytte. Det antroposofiske menneskebylde og



---

steinerskolens læreplan er en viktig del i dette arbeidet. På steinerskolen undervises elever med forsinket eller avvikende lærerutvikling hovedsakelig etter samme læreplan som deres alder tilsier, men med et tilrettelagt og forenklet stoffvalg. Ideen er å rendyrke den generelt terapeutiske virkning av pedagogikken. For elever med spesifikke lærevansker kan læreplanen på disse områdene tilpasses den enkelte elev uavhengig av alder. Dette vil foregå ved at deler av læreplanen forsterkes og tilrettelegges på disse feltene. Steinerpedagogikken vil fokusere på det enkelte barns ståsted med dets sterke og svake sider. Undervisningen følger to prinsipper, barnets alder, spesielt i forhold til hovedfag, og barnets faglige ståsted. Steinerskolens form for helsepedagogisk arbeid vil foregå ut fra en helhetstenkning. De kunstneriske fagene er av betydning. De har som mål å bringe harmoni og opplevelse av mestring. Elevene vil dermed få ekstra undervisning i disse fagene. Skolen har egne terapiformer som f. eks helseeurytmi og musikk- eller malerterapi. Andre yrkesgrupper, for eksempel faglærer sammen med foreldre, helsepedagog, terapeut og skolelege, vil også forsøke å danne seg et helhetlig bilde av eleven. Det vil foregå et tverrfaglig samarbeid for å forstå elevens situasjon og utviklingsmuligheter. Tiltakene evalueres og revurderes regelmessig. Elever ved steinerskolen har rett til det samme tilbudet som elever i den offentlige skole. Steinerskolen samarbeider med andre offentlige instanser som sosialkontor, Pedagogisk- psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatri (Bøhn 1997:121).

## 4. Barnets lese og skriveutvikling – ulike undervisningsmetoder i lese- og skriveopplæringen

I dagens kompliserte og teknologiske virkelighet er det mer enn tidligere påkrevd at man har gode lese- og skriveferdigheter. Omfanget av den muntlige overleverte informasjonen er mindre og erstattet med skriftlige overføringer (Halaas Lyster 1998:13). Samtidig er det å kunne lese en spesiell måte å komme i kontakt med omgivelsene på og en mulighet til å tilegne seg kunnskap (Stanovich m.fl. 1996). Lesing og skriving er kompliserte prosesser og disse ferdighetene er avhengige av mange komponenter som på ulike måter påvirker hverandre. Noe som kan påvirke utviklingen av slike ferdigheter er store individuelle variasjoner hos elevene og et innviklet samspill av ulike faktorer. Faktorer som barnets fonologiske utvikling og evne til å behandle og manipulere språkets lydstruktur vil være med å påvirke leseutviklingsprosessen (Halaas Lyster 1998:17).

En rekke forskningsresultater de siste 20-30 årene viser en klar sammenheng mellom fonologisk bevissthet og tilegnelsen av skriftspråket. Det foreligger dokumentasjon på at dyslektikere og barn med lese- og skrivevansker ofte scorer dårligere på oppgaver som krever kjennskap og bevissthet rundt fonemnivået i talespråket (Hekneby 2004:4). Sosiale forhold og litterære aktiviteter i hjemmet, forholdet som barnet har til skolen og lærere, barnets tilpasning til skolemiljøet og skolemiljøets tilpasning til barnet er også viktige faktorer som er uavhengige av spesifikke medfødte dysfunksjoner; og er dermed med på å påvirke barns lese- og skriveutvikling. Barnets egne ressurser vil i tillegg gi muligheter for å godtgjøre for eventuelle vansker med tilegnelse av skriftspråket (Halaas Lyster 1998:17).

### 4.1 Hva er lesing?

Ifølge automaticity theory må to prosesser være til stede for at leser skal forstå budskapet. Først må ordet avkodes og deretter forstås (Pressely 2006:149, Gought m.fl.1996, Stothard og Hulme 1996,). Denne definisjonen har en formel som sier at lesing = avkoding x forståelse. Dersom en av faktorene (avkodingen eller forståelsen) er lik null, vil også lesingen bli lik null (Høigård 2006:265). Avkodingen er den tekniske siden, der man bruker

---

skriftspråkets prinsipper for å komme frem til hvilke ord som står skrevet (Høien og Lundberg 1997). En grov kategorisering som viser seg å være gyldig både for lesing og skriving er å skille mellom teknikk og mening. Lesingen har en teknisk side avkodningen, som innebærer å gå fra det skrevne eller trykte til talespråkets ord (Bråten 1994:3-4). Det er vanlig å skille mellom ortografisk avkodningsstrategi (direkte) og fonologisk avkodningsstrategi (indirekte) (Bråten 1994, Elvemo 2006, Høien og Lundberg 1997, Rygvold 1999). Forskningen viser at det ikke er en enten eller - fremgangsmåte, men at vi bruker begge to parallelt. Dette er for eksempel avhengig av leseoppgavens vanskelighetsgrad både typografisk og innholdsmessig (Elvemo 2006:32). Ortografisk strategi gjør det mulig for leseren å avkode et ord umiddelbart, en forutsetning er at leseren har sett ordet en rekke ganger og etablert en ortografisk identitet for ordet i langtidsminnet. Den fonologiske strategien tas i bruk når leseren skal avkode et ukjent ord eller non ord. Ved bruk av denne strategien blir ordet avkodet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter. Segmentene blir omkodet lydmessig og deretter blir lydene satt sammen til en lydmessig helhet slik at man kan gjenkjenne ordet korrekt (Høien og Lundberg 1997:42-43).

En erfaren og dyktig leser bruker sjeldent fonologisk omkoding, men aktiviserer ordkoder i sitt leksikalske langtidsminne direkte (Bråten 1994:4). Denne optimale avkodningsstrategien er den vi definerer som ortografisk avkoding. Den forutsetter god bokstavkunnskap og kjennskap til hvilken språklyd som tilhører hvilken bokstav (Henkneby 1994). Dette betyr at leseren er i stand til å avkode alle typer ord med samme grad av effektivitet. Lesing er ikke bare avkoding og skriving er ikke bare staving (Bråten 1994:4). Leselæringen opphører heller ikke når barnet kan avkode ord og lese en tekst rimelig riktig eller nøyaktig. Barnet bør også utvikle leseflyt. Dette er en sentral forutsetning for funksjonell leseferdighet, slik at barnet kan lese sammenhengende tekst raskt, automatisk og uanstrengt. Leseflyt er samtidig viktig for forståelsen, dette er målet med å lese (Klinkenberg 2005). Lesingens meningsaspekt, forståelsen, innebærer at leseren aktivt fortolker det skrevne budskapet ut fra de kunnskaper leseren møter teksten med. Forståelse er et resultat av en leserstyrt interaksjon mellom den informasjonen som er lagret i hukommelsen og den informasjonen som er presentert i teksten. Denne interaksjonsprosessen mellom leser og tekst omfatter både en tilpasning av tekstens informasjon til leserens forkunnskaper, i tillegg til en endring av leserens forkunnskaper i forhold til tekstens informasjon. Leseforståelsen kan karakteriseres som en

aktiv meningskonstruerende prosess. Dette kan også være et vesentlig aspekt ved skrivingen. Budskapet formes ut fra skriverens forkunnskaper og eksterne informasjonskilder (Bråten 1994:5).

Barn med lesevansker har to store og beslektede handikap i den normale tilegnelsesprosessen av ortografiske koder. De er lenge unøyaktige lesere samtidig som de får mindre leseøvelse. Unøyaktighet og færre gjennomlesninger av hvert ord fører til langsom tilvekst av ortografiske koder som resulterer i et mangelfullt ortografisk leksikon (Klinkenberg 2005). Dette vil jeg beskrive nærmere i del 5.3.1

#### **4.1.1 Fonologisk bevissthet**

Fonologisk bevissthet har en sentral rolle i utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Anthony og Lonigan 2004, Torgesen 1995). Fonologisk bevissthet hjelper barnet til å lære å lese (Torgesen 1995, Aukrust 2007). Det er det viktigste vi har lært om lesing de siste 20 årene (Torgesen 1995). Ordet fonologi kommer fra gresk *phone* som betyr ”lyd, stemme” og *logos* som betyr ”lære”. Den fonologiske utviklingen omfatter både at barnet oppdager systemet av språklyder i tillegg til at det greier å produsere de aktuelle språklydene slik at det får fram de ulike ordbetydninger (Høigård 2006).

Fonologisk bevissthet defineres ofte som bevisstheten om og evnen til å manipulere ords fonologiske struktur (Hekneby 2004, Torgesen 1995), eller som en bevisst refleksjon av abstrakt fremstilling av tale (Anthony og Lonigan 2004). Ifølge Hekneby (2004) dekker definisjonen av den fonologiske bevisstheten talespråkets lydnivå under ordnivå, dvs. stavelser og lyder (fonemer). Fonologisk bevissthet inngår i en generell språklig bevissthet knyttet til språkets lydstruktur. I noen sammenhenger kalles dette også metaspråklig bevissthet (ordets betydning), syntaktisk bevissthet (kjennskap til hvordan ord settes sammen slik at de danner større enheter som for eksempel en setning) og tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet (språkbruk som er i samsvar med konteksten den inngår i). Fordi fonemene, dvs språklydene, har en så grunnleggende funksjon i vårt alfabetiske skriftspråk, er vi spesielt opptatt av den delferdigheten som dreier seg om å lære og lese automatisert og med sikker ordavkodingsferdighet. Dette er en grunn til at mange forskere legger mest vekt på den fonologiske bevisstheten når de er opptatt av forholdet mellom språklig bevissthet og tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter (Hekneby 2004:3). Når den er fullt utviklet

---

involverer dette evnen til å identifisere, tenke om og manipulere de individuelle lydene i ordet (Torgesen 1995). Det har rådet et mangfold på hvordan man skal utvikle oppgaver som kan måle den fonologiske bevisstheten (Schatschneider m.fl.1999).

En dyslektiker har en svikt i det fonologiske systemet (Snowling 2000), noe jeg vil komme tilbake til i teoridel 5. På en annen side er det viktig å påpeke at den fonologiske bevisstheten ikke er den eneste kunnskapen eller ferdigheten som er nødvendig når man skal lære seg å lese. Undersøkelser viser at det er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. I tillegg trenger man kunnskap om bokstavene, et godt ordforråd, generell kunnskap om verden og god oppfattningsevne for å få god leseforståelse (Torgesen 1995).

### **4.1.2 Utvikling av leseforståelsen**

Høien og Lundberg (1997) deler leseforståelsen inn i følgende stadier som omhandler pseudolesing: det logografisk–visuelle stadium, det alfabetisk–fonologiske stadium og til slutt det ortografisk–morfemiske stadium. Stadiene har ikke klare avgrensninger, men det er glidende overganger mellom dem. Individuelle forskjeller, en gradvis utvikling av skriftspråket og barnets evne til å benytte ferdigheter fra flere utviklingstrinn samtidig, vil være med å påvirke utviklingen av leseforståelsen (Rygvoid 1999).

Pseudolesing ser vi for eksempel hos førskolebarn. Ordet kan leses hvis den karakteristiske logoen er til stede, for eksempel McDonald's, Pepsi eller Lego. Hvis ordene blir presentert i konvensjonell typografi får barnet vanligvis problemer med å lese ordet. På dette utviklingsstadiet foretar barnet seg ingen nærmere analyse av skriften, men de utnytter kontekstuelle ledetråder og leser omgivelsene (Elvemo 2003, Høien og Lundberg 1997, Rygvold 1999). Barnet kan lese kjente ord, men det har ikke bokstavkunnskap eller tilstrekkelig kunnskap om sammenhengen mellom bokstav og språklyd til å kunne avkode ukjente ord, selv om bokstavlæringen øker i denne fasen (Rygvoid 1999:30).

Senere går barnet inn i det logografisk–visuelle stadiet. Det karakteristiske ved dette stadiet er en vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening. Barnet vil i tillegg bli kjent med navnene på de ulike bokstavene. Selv om navnene på bokstavene ikke gir noen eksakt lydmessig informasjon, kan de gi visse ledetråder til noen av lydene. Barnet vil kunne kjenne igjen flere ord selv om det ikke har lært bokstavene. Bruk av

denne strategien vil etter hvert få negative konsekvenser fordi det blir stadig vanskeligere å finne nye visuelle særtrekk, dermed blir lesingen preget av gjetninger og feillesninger (Høien og Lundberg 1997:47-48) og barnet bruker bokstavene for å kunne gjenkjenne ordet. For eksempel ordet Yellow vil bli gjenkjent, fordi ordet har to ll 'er i midten, men det kan også lett forveksles med for eksempel ordet Pillow (Pressely 2006). På dette stadiet kan ikke barnet lese nye ord og lures altså av ordets visuelle trekk (Kamhi og Catts 2005:33).

Neste stadium kalles det alfabetisk – fonologiske stadiet. Når barnet begynner å lese ord som er i samsvar med lyd – bokstav forbindelsen, har barnet beveget seg inn i det alfabetiske – fonologiske stadiet. Det fundamentale i denne fasen er evnen til å ta i bruk bokstav – lyd forbindelsen i ordavkodningen (Kamhi og Catts 2005:33-34). Bokstav- lydlesing innebærer en radikal endring og innsikt i leseutviklingen. Nå settes det krav til analytiske ferdigheter og kunnskap om forbindelsen mellom bokstavens form (grafem) og bokstavens lyd (fonem) (Elvemo 2003, Høien og Lundberg 1997:50).

Barnet begynner å forstå det alfabetiske prinsippet, dets lyder i forhold til bokstavene, men også spesifiserte regler om at bokstavene kan endre uttale hvis de står i en spesiell kontekst. I tillegg må barnet lære seg hvordan bokstav-lyd forholdet blir brukt til å avkode ord, kartlegge individuelle lyder til de ulike bokstavene i et ord og blande lydene (Pressely 2006). Forståelsen om at skriftegnene er symboler for språklyder og innlæringen av sikker kunnskap om disse bokstavlydsamsvarene er grunnpilaren i leseopplæringen. Denne kunnskapen hjelper barnet til å kunne ta i bruk fonologisk avkodningsstrategi, det betyr at barnet setter lyd på bokstavene i det trykte ordet, trekker lydene sammen og oppdager at lyd mønsteret tilsvare et kjent ord. Med den fonologiske strategien kan barnet begynne å avkode ukjente ord på egen hånd (Klinkenberg 2005). For å utvikle en god fonologisk lesing er tilegnelsen av disse ferdighetene viktig. Barnet har nå knekt den alfabetiske koden. Barnets staving av ord er viktig fordi det kan gjøre barnet oppmerksom på at det er en ordnet sekvens av bokstaver i skrift enn fremtredende grafiske trekk (Høien og Lundberg 1997:50).

Det ortografisk–morfemiske stadiet er inntruffet når barnet begynner å oppdage ortografiske strukturer av høyere orden (Høien og Lundberg 1997). På dette stadiet har barnet lært å lese hele ord, eller deler av ord, som helheter uten å lydere (Elvemo 2003). Ortografisk avkodning innebærer at barnet har dannet en hukommelseskode av bokstavrekken i ordet. Dette kalles en ortografisk representasjon eller et ordbilde (Klinkenberg 2005). Det karakteristiske er at

man bruker rekkefølgen av bokstavene og uttalemønsteret til å gjenkjenne ordene visuelt, uten å måtte gå gjennom et fonologisk mønster. Evnen til å ta i bruk direkte visuelle veier uten å gå via den fonologiske strategien sies å være avgjørende for utviklingen av en automatisert ordgjenkjenning. Det påstås at fonologisk avkoding er en nødvendighet for å bli en dyktig ortografisk leser. Hvis den fonologiske avkodingen uteblir, kan barnet få problemer med å avkode alle bokstavene i et ord. I tillegg kan barnet få problemer med å tilegne seg kunnskap om å gjenkjenne bokstavmønsteret som forekommer i de ulike ordene. Det viser seg at barnet først oppdager det ortografiske mønsteret som opptrer hyppigst, et eksempel kan være ord som er i samme ordfamilie (bake, kake). Når leseren begynner å fokusere på felles ortografi tar han/hun samtidig i bruk en strategi for å lese nye ord. En moden leser trenger dermed ikke å stave ordet, men hun/kan sammenligne bokstavsekvensen i det ukjente ordet og deretter sammenligne det med bokstavsekvensen i et kjent ord. Ortografisk kunnskap er avgjørende for å utvikle en automatisert ordgjenkjenningsteknikk. Leserens kan med dette få kunnskap om bokstavsekvensen som gir leseren muligheten til å gjenkjenne ordet og lese det (Catts og Kamhi 2005:35-36). Ordavkodingen er nå bedre og mer viderekommen, der gjenkjenningsprosessen blir fullt automatisert. Avkodingen skjer raskt uten at man bevisst behøver å tenke over hva som står skrevet (Høien og Lundberg 1997: 50-51). Ifølge Elvemo (2003) kan de fleste barn betegnes som innholdslesere mellom 4-6 klasse, men ca 20 % av elevene blir aldri innholdslesere (Elvemo 2003).

### **4.1.3 Utvikling av skriveferdigheter**

Utviklingen av skriveferdighetene deles også inn i ulike stadier. Stadiene er ikke knyttet til en bestemt alder. Både en 6-åring og en 3-åring kan være på samme stadiet (Høigård 2006:236). Pseudoskriving kalles det første stadiet (Elvemo 2003:36). En annen betegnelse er skriverabling (Høigård 2006:236). Barnet kjenner ikke til bokstavene, men leker at de skriver ned bokstavliknende tegn. Deretter inntreffer det Logografisk–visuell skriving. Barnet har ikke forstått det alfabetiske prinsippet, men de ”leser” ordene som bilder og tegner bokstavbilder uten noen nærmere analyse av bokstavene. For eksempel vil barnet kopiere sitt eget navn fra andres skrift. Det neste stadiet er Alfabetisk–fonemisk skriving. Barnet har nå begynt å forstå det alfabetiske prinsippet (Elvemo 2003:36) og barnet forstår at tale består av språklyder som kan omsettes til bokstaver (Høigård 2006:209). Barnet vil analysere ordet og dets språklyder som blir skrevet (Elvemo 2003). Barnet har nå løst

skriftkoden (Høigård 2006:209). Som oftest blir ordene fortsatt skrevet lydrett, fordi barnet ennå ikke har lært skriftspråkets regler. Etter hvert vil barnet forstå at en og samme språklyd kan staves på ulike måter, og barnet vil bli klar over at man ikke alltid kan skrive slik man snakker. For lesesvake elever vil det på dette stadiet oppstå problemer (Elvemo 2003), og det er særlig den fonetiske stavingen av ord med komplisert lydstruktur som blir vanskelig og som stiller store krav til fonologisk bearbeiding (Rygvoid 1999:37).

Det siste stadiet kalles det Ortografisk–morfemisk skriving (Elvemo 2003:36). På dette stadiet bruker barnet ordbaserte stavningsstrategier og det er ikke lenger bare avhengig av forbindelsen mellom språklyd og bokstav ved staving av ord. Barnet har tilegnet seg forståelse rundt det systematiske stavemønsteret av både ord og orddele (Rygvoid 1999:36). Barnet begynner å nærme seg de voksnes skriveferdigheter og skriveferdighetene har blitt en rask, sikker og automatisk prosess, der barnet skriver ordene korrekt uten at de behøver å tenke over det (Elvemo 2003:36). Ifølge Høien og Lundberg (1997) oppnår en dyslektiker praktisk talt aldri dette stadiet i rettskrivningen (Høien og Lundberg 1997:81).

## 4.2 Metoder i skrive og leseopplæringen

I de pedagogiske og norskfaglige miljøer har man utviklet ulike syn på hvilke metoder som er best egnet i leseopplæringen og skriveopplæringen. Metodene som brukes vil indikere hvilken delkomponent innefor lesing en velger å legge mest vekt på (Hekneby 2004:6). Tre metoder i lese- og skriveopplæringen blir mest brukt, disse defineres som syntetiske metoder ("Phonics"), analytiske metoder ("Whole Language") (Asklund 2000, Hekneby 2004), og den såkalte LTG metoden (Läsning på talets grund). LTG metoden er en metode som ble introdusert av lesepedagogen Urika Leimer på 1970 tallet. Målet med LTG metoden er å ta vare på det barnet allerede har med seg og utvikle dette videre, slik at barnet ser sammenhengen mellom det muntlige og skriftlige språket (Asklund 2000). Metoden er først og fremst en analytisk metode, med visse innslag av syntetiske tanker, den forsøker å kombinere disse to (Asklund 2000, Hekneby 2004:10). Derfor velger jeg hovedsakelig å legge vekt på innholdet i den analytiske og syntetiske metoden videre i denne oppgaven.



---

## 4.2.1 Syntetiske metoder (Phonics)

Det finnes ingen magisk grense for når et barn er modent for å lære å lese, men en viss fonologisk modenhet er nødvendig ifølge denne tilnærmingen. Metoden har bakgrunn fra et behavioristisk synspunkt, det betyr at innlæringen må skje gradvis og hvert steg må automatiseres før man kan ta neste steg (Asklund 2000). Syntetiske metoder går også inn under betegnelsen bottom- up-metoder. Opplæringen skjer ved å gå fra mindre språklige enheter til større. Lydmetoden går ut på at man bygger opp en tekst ved å begynne med lyd/bokstav, dette settes sammen til stavelse og ord, ordene settes igjen sammen til større helheter som kan være en setning (Hekneby 2003, Laimer 1976). Undervisningen legger vekt på at man ikke tar for store skritt, det er viktig å begynne med det enkle og deretter øke vanskelighetsgraden i opplæringen. Det er begrenset med skriveundervisning i begynnelsen fordi opplæringen begynner med delene. Den syntetiske tilnærmingen går ut på at det er et stort skille mellom tale og skrift. En viktig grunntanke innenfor denne metoden er derfor at det å lære å lese er som å lære et nytt språk (Asklund 2000). Lese og skriveopplæringen bærer derfor preg av en eksplisitt karakter (Hall og Moats 1999).

Syntetiske metoder baserer seg på en tradisjonell opplæring hvor mye oppmerksomhet blir rettet mot bokstav-lyd relasjonen. Det blir brukt primære leseprogrammer og relaterte bøker. Fonetisk opplæring blir ikke brukt i den aktuelle lesekonteksten, men gjennom teknikker hvor det blir diskutert hvordan man skal bruke fonologien i forhold til teksten. Dagbok, arbeidsbok og nedskrivning fra tavlen er ulike arenaer hvor barna får muligheter til å skrive (Pressely 2006:32).

Denne metoden tar utgangspunkt i at barn skal lære å lese gjennom et bestemt skjema. Lese og skriveopplæringen er styrt av lærer og har et strukturert oppsett. Læreren er den som styrer i hvilken rekkefølge språklydene skal læres og hvilke metoder som skal brukes. Innlæringen skjer for eksempel gjennom et innlærings-skjema som kan bestå av ulike deler, som å lytte etter lyden, etterligning av lyden, observering av bokstavens form, tegning av bokstavens form og å uttale bokstavens lyd samtidig som den tegnes ned. Til slutt, når barnet har lært seg noen lyder, får det mulighet til å sette lydene sammen til enklere ord. Metoden vektlegger også at barnet skal lære seg lyder i en bestemt rekkefølge. Når barnet har lært seg nok lyder vil det være i stand til å sette lydene sammen i ulike bokstavkombinasjoner. Først når barnet har oppnådd en automatisert avkoding, vil forståelsen av selve ordet få en større

betydning. Med andre ord: Avkodingen av de ulike lydene kommer i første rekke. Først når avkodingen har blitt automatisert fokuseres det på tekstens innhold. Målet er at barnet skal bli en teknisk dyktig leser og oppnå en automatisert lesing (Asklund 2000).

#### **4.2.2 Analytiske metoder (The Whole Language)**

The Whole Language er forholdsvis en ny pedagogisk filosofi. Goodmann, en ledende Whole Language tilhenger, karakteriserer denne retningen mer som en filosofi enn en rekke fastsatte aktiviteter (Hempenstall 1997). Denne tilnærmingen springer ut i fra det kognitive kunnskapssyn, der lesing blir sett ut ifra to sider; det fysiske nivået som representerer teksten og et nivå som representerer innholdet i teksten. Det kognitive kunnskapssyn er i tillegg basert på et holistisk grunnsyn (Asklund 2000), og Whole Language består av analytiske metoder (Hekneby 2003, 2004). De går ut fra et ovenfra og ned (top-down) perspektiv. Leseren ser selve ideen (top level) som gir grunnlag for forståelsen for delene i teksten (Pressely 2006). Det vil si at elevene bør lære seg helheten (ordene, meningene og setningene) først og deretter, gjennom analyse, skal elevene lære seg delene (lyden) (Asklund 2000, Laimer 1976).

Elevene lærer fra begynnelsen av bare hele ordet, og av disse ordene lages det nye ord, små setninger og øvningstekster hvor elevene kjenner igjen hvert ord. De enkelte lydene nevnes aldri. Etter hvert begynner elevene å bli oppmerksomme på likheter mellom forskjellige ord. Ved bruk av lydanalyse føres elevene etter hvert frem til å lære seg de enkelte lydene og kan dermed ta disse til hjelp når de skal lese nye ord som de ikke har sett tidligere. Etter hvert oppmykes ordbildemetoden, slik at elevene lærer seg å bruke lydene (Laimer 1976). Whole Language-tilhengere har en formening om at de fleste barn kan lære å lese uten å få en eksplisitt systematisk opplæring (Graham og Harris 1994, Hall og Moats 1999).

I begynneropplæringen legger man mest vekt på mening - og forståelsesaspektet. Barnet lærer to parallelle koder for ordet, dets logografiske og fonologiske identitet. Deretter læres alfabetet og bokstavenes lyd i det talte språk. Det hevdes at det å bli kjent med ordets logografiske identitet er en god start for mestring av skriftspråket (Hekneby 2003:96-97). Avkoding av ord blir ikke sett på som det viktigste, man ønsker heller at barna skal få erfaring med tekster og muligheten til å skrive og dermed selv finne ut av avkodingen ved å stave ordene på egenhånd (Pressely 2006:25). Etersom man bruker barnets egne erfaringer i

---

leseopplæringen har man ingen bestemt bokstavinnlæring, man arbeider med lyden ettersom den dukker opp (Asklund 2000). Barna får minimal og tilfeldig instruksjon om alfabetets bokstav-lyd forhold. Denne metoden har en formening om at et barn lærer å lese på egen hånd (Hall og Moats 1999).

Undervisningen under denne metoden er ikke lærerstyrt. Læreren har som oppgave å ledsage barnet i lese- og skriveopplæringen. Det er elevene som er aktive i klasserommet og læreren skal være der for støtte og hjelpe (Asklund 2000). Whole Language- tilnærmingen mener at språkutviklingen (skriftlig og muntlig) er lettere å tilegne seg, når språket læres som en helhet, i en meningsbærende kontekst. Dersom språkopplæringen forgår abstrahert fra denne konteksten vil det være vanskeligere å lære å lese og skrive (Pressley 2006:21). En oppdeling vil derfor oppleves som unaturlig og merkelig. Barnet opplever språket som en naturlig del. Ord er ikke enkelte ord, men deler av det som barnet er glad i og avhengig av, samtidig som språket blir knyttet til ansikter, stemmer, bevegelser, lukter og lyder (Hekneby 2003:96-97).

Klasserommiljøet blir sett på som en viktig del i barnets opplæring. Det skal motivere barnet til å utvikle dets ferdigheter i eget tempo. Derfor kan det være vanskelig å beskrive hva som egentlig skjer i et klasserom som retter seg mot denne tilnærmingen (Hempenstall 1997). Den analytiske innlæringsmetoden har ingen spesiell innlæringsstrategi, den baserer seg på barnets eget språk. Barna begynner å skrive med en gang, og det er viktig å vise barnet betydningen og funksjonen av det å kunne lese og skrive (Asklund 2000).

Viktige stikkord for denne metoden er et naturlig læringsmiljø, eksponering for mye litteratur, autoritet, ta risiko, valg og empowerment (Hempenstall 1997). I tillegg vektlegger denne tilnærmingen problemløsning, samarbeid, personlig læring og autentisitet (Krashen 2002). Barnets erfaringer og språk er det som er det essensielle i lese- og skriveopplæringen og metoden går ut i fra likheter som finnes mellom det muntlige språk og det skriftlige språk. (Asklund 2000). Fokus på fordypelse i litteratur og skriving er et viktig element i denne metoden. Dette skal være med på å øke barnets forståelse av lese- og skriveferdighetene, samtidig som det stimulerer barnet til å bli lese- og skrivekyndige. Det hevdes at omfangsrik erfaring med litteratur utvider barns kunnskap om verden og gir et bedre ordforråd (Pressley 2006:30-31).

### 4.2.3 Kritikk av de ulike metodene

De ulike metodene har fått en del kritikk. Den syntetiske metoden har blitt kritisert for at den ikke møter barnet hvor det er, men tar utgangspunkt i hvor barnet burde være i læringsprosessen. Den fokuserer altfor lite på barnets tidligere erfaringer og kan oppleves derfor for abstrakt for noen barn (Asklund 2000). Faren ved bruk av denne metoden er at den kan gi barna en oppfatning av at skriftspråket er noe kunstig og fjernt, fordi språket blir delt opp og analysert i mindre deler (Hekneby 2004). På bakgrunn av en lærerstyrt undervisning blir det samtidig lite plass til individualisering og differensiering. Undervisningen blir betraktet som mekanisk og lærerstyrt, og innlæringen av leseteknikken blir sett på som viktigere enn forståelsen (Asklund 2000).

Den analytiske metoden har heller ikke vært foruten kritikk. Den kritiseres for at barna ikke blir sikre lesere, ettersom avkodingen ikke blir automatisert (Asklund 2000). Faren ved vektlegging på helheten er at svake elever kan forbli helordslesere. Det kan bety at de er på det logografiske stadiet, hvilket kan medføre vanskeligheter med avkodingen (Hekneby 2004:9). Det er også en fare for at barnet lett kan gjette seg til hva som står skrevet istedenfor å lese det (Asklund 2000).

Bruk av den analytiske metoden har skapt debatt og fått kritikk for at den ikke er en fullgod opplæringsmetode for barn som har vanskeligheter med å lære seg å lese og skrive fordi denne formen for opplæring er for omfattende, lite eksplisitt og lite strukturert. Samtidig viser flere studier at lærere som bruker denne undervisningsmetoden legger vekt på individuell opplæring og tilrettelegging for den enkelte elev (Graham og Harris 1994). Den analytiske metoden kritiseres også for at barna ikke oppnår en like stor trygghet når det gjelder hvordan vårt alfabetiske system er bygget opp og fungerer i forhold til den syntetiske metoden (Asklund 2000). Denne tilnærmingen kritiseres i tillegg for at barn som opplever det som vanskelig å lære seg å lese, ikke får en systematisk opplæring av bokstav-lyd (letter - sound) i språkopplæringen. De trenger en mer intensiv oppfølging av fonetisk (phonics) opplæring, noe denne metoden ikke vektlegger (Pressely 2006:27-28). Helordsmetoden (Whole Language) egner seg best for å få en generell forståelse av det å kunne lese og skrive, men den er ikke spesielt effektiv i utviklingen av ferdigheter som omfatter ordgjenkjenningen. Dette er viktig når et barn skal oppnå en god leseforståelse (Pressely 2006:29-30).

---

## 5. Dysleksi - et definisjonsproblem

Beretninger om barn med lesevansker var å finne allerede på 1890 tallet. W. Pringle Morgan, en engelsk lege, publiserte en artikkel om utviklingen av lesevansker (Catts og Kamhi 2005:51). Her ble en 14 år gammel gutt med normal intelligens som ikke hadde lært seg å skrive beskrevet. På den tiden antok man at problemer med å lese var en form for medfødt ordblindhet. Forskere ønsket å identifisere forskjellen mellom en dyslektiker og en normal leser og det var et behov for å finne en definisjon på dysleksi (Snowling 2000:14).

Ifølge Lyon (1995) er det av ulike grunner nødvendig med en god definisjon på dysleksi. For det første for å spesifisere symptomer og kjennetegn ved dysleksi, for det andre er en god definisjon nødvendig for å vite hvilke tiltak man kan iverksette for å hjelpe en dyslektiker som har vansker som hemmer leseutviklingen og lesebeherskelsen. En god definisjon er også viktig for å drive videre forskning på dette området (Lyon 1995:3). Det finnes en rekke ulike definisjoner på dysleksi (Catts og Kamhi, 2005). I denne oppgaven velger jeg å rette meg til en nyere definisjon som har blitt utarbeidet av International Dyslexia Association (IDA), en profesjonell organisasjon som har studert fenomenet dysleksi nøye. Valget har falt på denne definisjonen også fordi det er en forholdsvis ny og aktuell definisjon på dette området. Den er omfangsrik i innhold og den forholder seg til mange ulike aspekter på hva som ligger i diagnosen dysleksi.

*“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (Catts og Kamhi 2005:62).*

Denne definisjonen viser en betydelig forbedring i forhold til den tradisjonelle definisjonen av dysleksi utarbeidet av World Federation of Neurology i 1968 som sier at dysleksi er:

*“A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental*

*cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin*” (Høien og Lundberg 1997:18).

Denne definisjonen sier ikke så mye om hva som er typisk for dysleksi, utover at det er spørsmål om vansker med å tilegne seg normal leseferdighet. Det som dominerer denne definisjonen, er eksklusjonskriteriene. Man får mest informasjon om hva dysleksi ikke er. Dysleksi blir de lesevanskene som ikke kan forklares (Høien og Lundberg 1997).

Den nyere definisjonen klassifiserer dysleksi som en spesifikk lærevanske og atskiller den fra andre typer av lærevansker ved å beskrive detaljert dens symptomer og årsaker (Catts og Kamhi 2005:63). Definisjonen fremhever at hovedproblemet hos en dyslektiker hovedsakelig er knyttet til ordavkodning, ordgjenkjenning, rettskrivning, vanskeligheter med presisjon og/eller språkbeherskelse som skyldes en svikt i det fonologiske området.

Diskrepanstenkningen har fortsatt en klar rolle i denne definisjonen. Det kan være et misforhold mellom leseferdigheter og intelligensnivå, men det stilles ikke eksakte krav med hensyn til størrelsen på diskrepansen mellom intelligens og leseferdighet (Catts & Kamhi 2005, Høien og Lundberg 1997). Snowling (2006) uttrykker at bruken av IQ som en del av definisjonen på dysleksi ikke lenger er anerkjent, fordi IQ nødvendigvis ikke er knyttet til det å kunne lese. Mange barn med lav IQ kan være gode lesere, selv om de har dårlig leseforståelse (Snowling 2006:2).

## 5.1 Hva er dysleksi?

Ordet dysleksi kommer fra gresk (Moragne 1997) og betyr (dys=vansker, lexia=ord) (Høien og Lundberg 1997, Scott 2004). Det er bred enighet om at dysleksi er en livslang forstyrrelse som har en biologisk opprinnelse (Frith 1997). Dysleksi er et menneskelig fenomen som eksisterer uavhengig av nasjonalitet, rase, kultur og språk (Scott 2004). Dysleksibegrepet er på mange måter et kontroversielt begrep. Tross definisjonsproblemer av begrepet dysleksi er det i dag bred enighet om at dysleksi refererer til et språkrelatert problem (Halaas Lyster 2003).

Lærevansker kan deles inn i generelle og spesifikke vansker (Ramberg 2007:26). Dysleksi går under betegnelsen spesifikke lærevansker som ansees som et språklig problem med fonologiske vansker som markør. Vanskene med skriftspråket er det primære, og det skal ikke være konsekvensbasert på syn- og hørselsvansker eller sosial og emosjonelle forhold

---

(Rygvoid 1999). Dysleksi har den høyeste forekomsten blant utviklingsforstyrrelser. Ca 4-5 % av den vestlige populasjonen har dysleksi, og 75-80 % av de diagnostiserte er av det mannlige kjønn (Chivers 2006, Nicolson m.fl.1995). Det sistnevnte kan forøvrig ikke forklares (Halaas Lyster 2003). Dysleksi er arvelig, så en dyslektiker har ofte et familiemedlem med samme vansker (Moragne 1997, Scott 2004). Forskningen viser at det er 50 % sjans for at en gutt får dysleksi hvis far er dyslektiker, 40 % hvis mor er det og noe lavere forekomst hvis barnet er en jente (Snowling 2006:6).

Hovedproblemet hos en dyslektiker er en utilstrekkelig evne til å avkode ord og dette skaper leseproblemer (Gough m.fl. 1996). Forskningen har fra 1960-tallet forsøkt å finne mulige forklaringer på dysleksi ut ifra et kognitivt perspektiv. Det ser ut til at dyslektikere har en svikt i det fonologiske systemet, mens andre deler av språkssystemet er relativt intakt (Snowling 2000:34). Denne fonologiske svakheten er meget avgrenset og kan gå parallelt med intakte kognitive evner forøvrig. Det er snakk om en svært begrenset forstyrrelse; en spesiell modul i det kognitive – språklige systemet har en nedsatt funksjon. Denne medfødte modulen skal håndtere talespråkets lydsystem. Ved normal språkanvendelse har ikke den fonologiske forstyrrelsen noen avgjørende betydning, men i skrive- og leseinnlæringen stilles andre fonologiske krav og dette kan oppleves problematisk (Høien og Lundberg 1997:113-114).

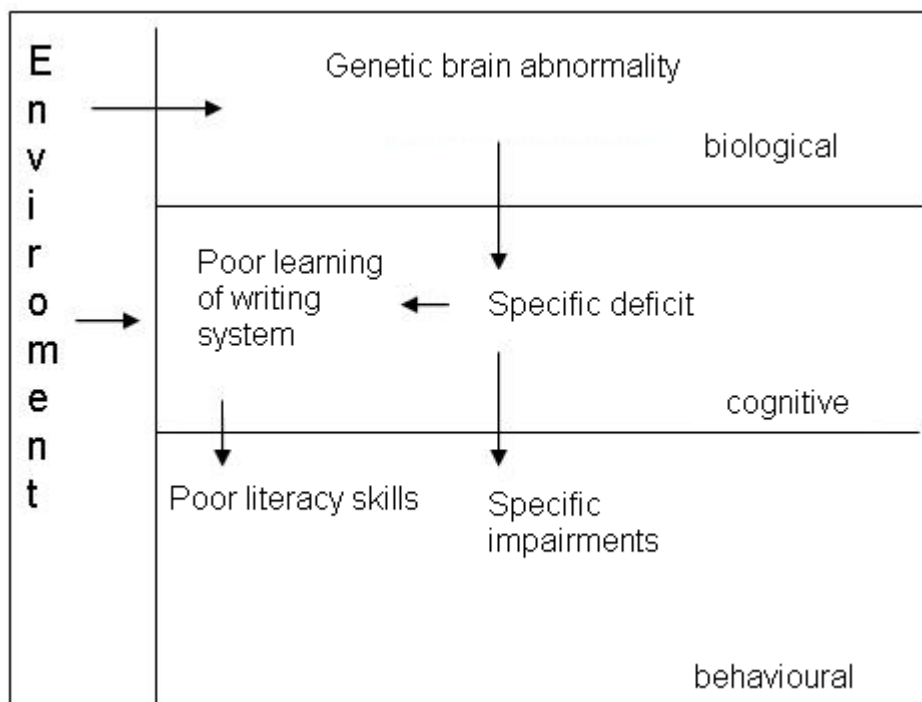
Det kan være vanskelig å skille en dårlig leser fra en dyslektiker, fordi det ikke eksisterer noen særegne symptomer som karakteriserer dysleksi. Hvor man setter grensen for dysleksi kan derfor bli tilfeldig (Høien og Lundberg 1997). Snowling (2006) anmerker at det er individuelle forskjeller blant dyslektikere og man kan snakke om grader av dysleksi, ”mild”, ”moderate” and ”severe” (Snowling 2006:12). I tillegg kan man skille mellom auditiv og visuell form av dysleksi (Høien og Lundberg 1997). Ifølge Ericson (2007) er det ingen enkel sak å sette diagnosen dysleksi, men man går ut ifra noen kriterier som alder, begavelse og språk. Man ser for eksempel om eleven ligger to år etter på standardiserte lese- og skrive prøver og om barnet tross gjennomsnittlig intelligens ikke klarer å lære seg å lese og skrive (Ericson 2007:209). Det siste er omstridt fordi IQ nødvendigvis ikke er knyttet til det å kunne lese (Snowling 2006). Det siste kriteriet går ut på å se om eleven besitter en gjennomsnittlig språklig evne, altså om eleven har et normalt ordforråd, normal tale og kan uttrykke seg normalt (Ericson 2007:209-210). Diagnosen dysleksi kan også være avhengig av hvilken leseferdighet som blir ansett som nødvendig for å kunne fungere i samfunnet. De

som til tross for anstrengelser og god undervisning ikke klarer å tilegne seg et slikt nivå, vil sannsynligvis bli betraktet som dyslektikere (Høien og Lundberg 1997:19-20).

## 5.2 Årsaker til dysleksi

Frith (1997) beskriver en modell som inneholder tre årsaker til dysleksi; det biologiske, det kognitive og det atferdsmessige (behavioural). Det er viktig å finne forklaringer og se sammenhengen ut i fra disse tre årsaksfaktorene for å kunne forstå og utvikle en allsidig teori om dysleksi (Frith 1997, Scott 2004, Snowling 2000). Atferd (behavioural) kan forstås ut i fra en kognitiv dysfunksjon som igjen kan forklares ut i fra en dysfunksjon i hjernen. Dette må sees i forhold til miljøet og kulturelle påvirkninger (Frith 1997). Betydningen av lese og skrive ferdigheter i ulike kulturer er med på å påvirke betydningen av dysleksi, samtidig som det er viktig å merke seg at ulike atferdsmønstre vil endre seg i forhold til barnets alder, evner, motivasjon, erfaring (Snowling 2000), sosiale og psykologiske omstendigheter (Frith 1997) og med tanke på hvilken skrivestrategi de tilegner seg. Siden 1970 tallet har det vært en økende interesse for å forklare dysleksi ut fra disse tre nivåene (Snowling 2000).

Modellen nedenfor viser en oversikt over de ulike årsakene til dysleksi.



Figur 1 En grunnleggende årsaksmodell av dysleksi (Frith 1997:2).



---

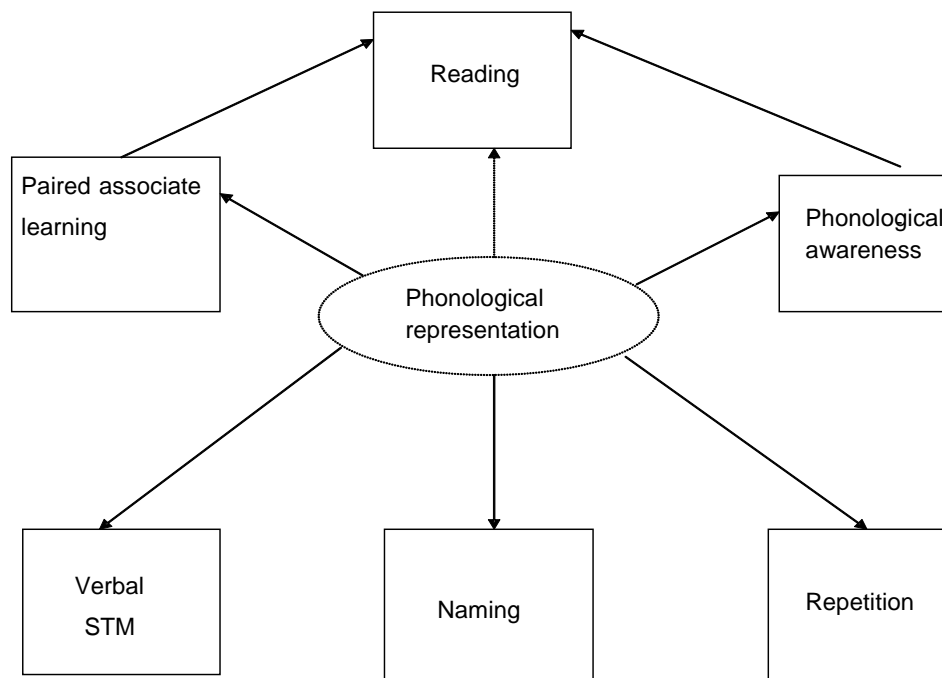
## 5.3 Fonologiske vansker og andre problemområder hos en dyslektiker

Ifølge Snowling (2000), og som tidligere nevnt, har en dyslektikeren svikt i det fonologiske systemet og gjør det som regel dårlig på oppgaver som trenger fonologisk bearbeiding. De fonologiske vanskene gir ulike utslag på utviklingen av lesingen og rettskrivningen, som er et sentralt problem hos en dyslektiker, og gir i tillegg en rekke andre problemer (Snowling 2000).

En gjennomgående svakhet hos en dyslektiker er dårlig verbal korttidshukommelse. En dyslektiker vil huske visuell informasjon på lik linje som en ikke- dyslektiker, men vil ha en begrenset verbal korttidshukommelse. De husker færre ord i forhold til alder, enn en ikke-dyslektiker. Studier viser at en dyslektiker har større vanskeligheter med å huske lyder som ligner på hverandre (for eksempel b, v, p, d, t), enn lyder som er forskjellige (for eksempel b, x, s, w, f). Denne fonologiske forvirringen kan sees både hos barn og voksne (Snowling 2000:35-36).

En dyslektiker har i tillegg problemer å huske verbal benevnelse, som krever eksplisitt gjenhenting fra langtidshukommelsen. De har vanskeligheter med å hente ut kjente ord fra langtidshukommelsen, bruker lange beskrivelser når de skal uttrykke seg og har ofte vanskeligheter med å finne de riktige ordene (Snowling 2000:39-41).

Funn fra studier viser at dyslektikere også har problemer med å benevne ord raskt og automatisert. Barn med dysleksi har ofte problemer med verbal gjentakelse og å uttale visse ord. For eksempel "spagetti" blir uttalt "baskwetti" og "hospital" blir til "hopital". Dyslektikere har også problemer med å gjenta nonord. For å kunne bearbeide nonord kan man ikke bruke den leksikalske mekanismen, men man må ty til en perseptuell prosessering som inkluderer analyse og segmentasjon. Det viser seg at disse fonologiske prosessene er viktig for å kunne gjengi nonord, og dette skal være svekket hos en dyslektiker (Snowling 2000:44-47). Noen dyslektikere kan også ha problemer med å oppfatte riktig tale, dvs. at personen ikke kan skille mellom ulike stavelser, for eksempel (gi) og -(bi). Dette gjelder ikke alle (Snowling 2000:49). En dyslektiker har ofte et mindre variert ordforråd, dårligere taleflyt, vanskeligheter med å bruke og forstå kompleks setningsstruktur og organisere verbale begrep dårligere, enn normaltlesende (Hagtvatn 1996:33).



*Figur 2 Modellen viser ulike sammenhenger mellom forskjellige fonologiske prosesser og lesing (Snowling 2000:59).*

### 5.3.1 Avkodningsvansker - et hovedkjennetegn

Det viser seg at det er en sammenheng mellom dårlig ordavkodningsferdighet og dårlige fonologiske ferdigheter hos en dyslektiker (Høien og Lundberg 1992, Stothard og Hulme 1996). Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, og i følge Høien og Lundberg (1997), er avkodingen og forståelsen to sentrale delferdigheter som leseprosessen bygger på. De er begge nødvendige for en god leseforståelse og et hovedsymptom på dysleksi er dårlig ordavkodning (Høien og Lundberg 1997:42).

#### *Lesestrategier-ortografisk og fonologisk avkoding*

Som redegjort for i del 4.1 er det vanlig å skille mellom ortografisk avkodningsstrategi (direkte) og fonologisk avkodningsstrategi (indirekte) (Bråten 1994, Elvemo 2006, Høien og Lundberg 1997, Rygvold 1999).

---

Dyslektikere har spesielle vansker med å tilegne seg sikker og automatisert ferdighet i ordavkodningen (Høien og Lundberg 1992). Elever som har store vansker på det lydmessige området har ofte problemer med å bruke den indirekte vegs strategi (fonologisk strategi), fordi de ofte ikke klarer å binde lyder i sammen til hele ord. Andre elever kan ha problemer med å lese hele ord og har vanskeligheter med å benytte den direkte vegs strategi (ortografisk strategi) på grunn av en redusert mulighet til å lese hele ord. For å bli en dyktig leser er det nødvendig med innsikt i begge ferdigheter (Elvemo 2006:33).

Disse strategiene kan benyttes uavhengig av om stimulusordet opptrer alene eller i en kontekst. Opptrer ordet i en kontekst, kan avkodingen kunne støttes av ulike holdepunkter som konteksten gir. Disse kan være semantiske holdepunkter (ledetråder som selve innholdet i teksten gir leseren), syntaktiske holdepunkter (gir leseren rettleiding om hvilken type ord som passer inn på et bestemt sted i teksten) og pragmatiske holdepunkter (ledetråder som den ikke-språklige konteksten gir leseren, for eksempel bilder, forhåndsinformasjon og lignende). Forskningen viser at elever med sikre avkodningsferdigheter i liten grad benytter seg av semantiske holdepunkter og syntaktiske holdepunkter. Et særegent trekk ved lesesvake elever er at de benytter seg av semantiske holdepunkter for å erstatte for de svake ortografiske og fonologiske ferdighetene (Høien og Lundberg 1997:43-44).

Forskningen viser at lesesvake ofte er overanalytiske i sitt lesearbeid på grunn av manglende forståelse for leseoppgaven. Dette virker inn på valg av fremgangsmåte og de blir sterkt avhengig av en bestemt måte å arbeide på. En god leser vil være i stand til å velge ut de påvirkninger i teksten som er mest relevante for å oppnå god forståelse på den hurtigste måten. Denne ferdigheten synes å være svakt utviklet hos lesesvake barn. En god leser vil være mer fleksibel i valg av lesefremgangsmåter (Elvemo 2006).

For at et barn skal kunne lære seg å lese må det kunne forbinde bokstavene (grafemene) i ordet og ordets lyd (fonologien). Denne forbindelsen mellom ortografi og fonologien gjør at man kan avkode ukjente ord, og det er også grunnlaget for senere automatisk lesing (Snowling 2006:4). Dyslektikere har et problem med å lære seg samsvaret mellom ortografien og fonologiens deler (Locke m.fl. 1997:73) og har derfor vansker med å binde sammen lyder til et ord (Høien og Lundberg 1997:74).

Ifølge Elvemo (2000) har dyslektikere store vansker med lydsyntesen, de leser i rykk og napp. Eleven tar for seg den enkelte lyd og prøver å dra denne over til neste lyd og videre

over til neste osv, inntil ordet kan uttrykkes, da er ofte første del av ordet glemt når siste del skal lyderes. En dyslektiker vil også ofte nøle på en del lyder og utelate lyder eller orddeler under sammenbindingsprosessen. Størst blir gjerne problemene med konsonantopphopninger, ord som for eksempel ”springe”, ”kratt” og lignende. Vokalopphopninger kan også skape vansker, for eksempel i ord med diftonger som ”haug”, ”høyt” og lignende. For elever som ikke har automatisert forbindelsen mellom alle bokstavene og deres lydekvivalenter, blir lydsyntesen vanskelig å få til. Som oftest greier elever med lydsynteseproblemer å lese en del ord som helord (ordbilder), men når de må ta i bruk lydsammenbinding på grunn av at ordet ikke huskes som en helhet, oppstår det straks problemer. En del dyslektikere kan ha problemer med lydets rekkefølge i et ord, sekvensvansker og feilene for sekvensforvekslinger (reversaler). Dette gir utslag ved at eleven gjerne snur hele ordet på hodet. Eksempler på dette er komplette reversaler, for eksempel ”dem”- ”med”, ”sol” – ”los” eller inkomplette reversaler, for eksempel: ”sol”- ”slo”, ”far”- ”fra”. Disse problemene påstås å være knyttet til den fonologiske sekvensprosesseringen (Elvemo 2000:107).

En dyslektiker kan utvikle en dårlig lesestrategi som går ut på å finne likheter mellom hele ord og ordets uttale. Dette vil ofte føre til at barnet får problemer med å lese ukjente ord. Et barn lærer uttalen på ordet pat, men ser barnet et likt ord for eksempel cap må dette ordet læres på nytt (Snowling 2000).

Ifølge (Elvemo 2000) kan en del elever oppleve det som vanskelig å kunne lese hele ord, da dette krever å kunne etablere helord i hjernens autovisuelle minnesystem. Derfor må eleven bruke lydsyntese i sin lesestrategi. Ordet hviskes gjerne først til det til slutt uttrykkes høyt og lesingen vil som oftest være preget av å gå langsomt. Korte ord som ”den” og ”han” forsøkes å leses som helord, men som oftest blir de feillest. Verre er det for de elevene som sliter med lydsyntesen og helordslesningen, da kan lesearbeidet bli et stort problem som kan føre til at eleven vil gi opp. Leseforståelsen kan i tillegg være et problem for lesesvake, da de bruker mye energi og tid på det grunnleggende avkodningsarbeidet (Elvemo 2000:109-110).

### **5.3.2 Rettskrivningsvansker – et hovedkjennetegn ved dysleksi**

Lesevanskene hos en dyslektiker ledsages alltid av rettskrivningsvansker. Forskningen viser at rettskrivningsvanskene er betydelig mer resistente enn lesevanskene. Selv om god

---

tilrettelagt støtte undervisning i noen tilfeller vil hjelpe lesevanskene hos en dyslektiker, vil rettskrivningsvanskene ofte vedvare. På grunn av en svikt i det fonologiske systemet har en dyslektiker vanskeligheter med å segmentere ord i fonemer (minste lyddel i språket), og de er ofte ubevisste på fonemer i det muntlige og skriftlige språket. Dette kan føre til at stumme bokstaver uteblir, for eksempel kan "god" bli til "go". Slike utelatelser er vanlige. Der er også vanlig med tillegg av lyder, forveksling av lyder, forenklinger (Høien og Lundberg 1997), sammenblandinger av for eksempel k-g, t-d, p-b, f-v, i-y og noen ganger m-n og bokstavforvekslinger som for eksempel med p-b-d, n-u-v og i-j. Når disse bokstavene og lydene skal brukes blir de gjerne til ordforvekslinger som "går"- "kår", "bad"- "pad", "tåre"- "dåre". Forenklinger av ord "kratt" blir til "kt", "kat", eller "krt" og vokalopphopninger kan for eksempel gjøre "haug" til "hg", "hag", "hug", eller "høg" (Elvemo 2000:111-112).

En dyslektiker vil ha problemer med å sette i sammen bokstaver med den rette lyden, høre om lydene er den samme eller forskjellige, dele opp ord i deler og å sette sammen ord (Morange 1997). Sekvensfeil forekommer også i skrivingen, men ikke i like stor grad som i lesingen. Mange med lese- og skrivevansker skriver nærmest lydrett. Dette sees hovedsaklig hos de som har store vansker med helordslesingen men som er relativt flinke i lydsyntese. Dette skyldes at helordsbilder i hjernens minnesystem er mangelfullt eller ikke er lagret, så de tar i bruk lydsyntese under skrivingen. Overkompenseringer forekommer spesielt ofte hos elever som skriver lydrett. De har lært at noen ord skrives med hv men elevens minnesystem har ikke klart å lagre de ordene som skal ha denne lyden. Dermed tillegges også andre ord denne lyden, for eksempel kan vindu bli til hvindu, valg bli til hvalg og lignende (Elvemo 2000). De største vanskene inntreffer når stavemåten avviker mye fra ordenes uttale. Jo mer regulære ordene er, desto enklere blir avkodingsprosessen (Høien og Lundberg 1997). Dette kan kanskje forklare hvorfor engelsktalende land har den største forekomsten av lesevansker (Scott 2004:8).

Selv om fonologiske prosesser viser seg å ha en avgjørende rolle ved ordavkodningen, utelukker man ikke at dysleksi kan skyldes andre årsaker. Det har blitt rettet en del oppmerksomhet på sammenhenger mellom dysleksi og vanskeligheter med ortografien (ordets stavemåte), mellom dysleksi og vanskeligheter med semantikken (forståelsen, syntaksen (setningsoppbygningen) og morfologien (de meningsbærende grunnene) og mellom dysleksi og svikt i evnen til å identifisere sekvensielt presenterte sanseintrykk. Det

kan være problematisk å vite hva som er en følge av de fonologiske vanskene og hva som er uavhengige årsaksfaktorer til dysleksi (Høien og Lundberg 1997). I tillegg har en person med vanskeligheter innefor det språklige området ofte liten språklig bevissthet, dette betyr at personen eksplisitt kan rette oppmerksomheten mot selve språket og manipulere språket som system (Hagtvet 1996:33). Barn med dårlig leseforståelse er i mindre stand til å bruke en konstruktiv bearbeiding av teksten, trekke logiske slutninger og bruke bakgrunnskunnskap når de leser en historie (Stothard og Hulme 1996).

I tillegg har mange elever med dysleksi ofte en dårligere utviklet håndskrift (Høien og Lundberg 1997). Dette er noe som rammer 90 prosent av de som har ADHD og dysleksi, mens mange av de resterende ti prosent har pen, men en svært langsom håndskrift (Dore 2007). Dette kan skyldes en forsinket finmotorisk utvikling som er karakteristisk for mange barn med dysleksi. Emosjoner kan også spille en rolle, fordi barnet opplever bokstaver og skriving som noe negativt som igjen kan føre til mangel på øving i å skrive pent. Barnet vil ofte også skjule sin usikre staving gjennom utydelige skrift (Høien og Lundberg 1997). En dyslektiker opplever ofte det Høien og Lundberg (1997) betegner som sekundære symptomer det vil si problemer med matematikk, lav selv vurdering og sosioemosjonelle tilpasnings- og adferdsvansker (Høien og Lundberg 1997:25). Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på i denne sammenhengen.

## 5.4 Diagnostiseringsarbeid og ulike tiltak som blir brukt i lese og skriveopplæringen av dyslektikere

Selv om dysleksi kan forklares ut i fra en genetisk årsak betyr ikke dette at miljøet er uten betydning. En dyslektiker kan lære å lese ved å ta i bruk ulike strategier som kan kompensere for de svake fonologiske ferdighetene. Studier viser samtidig at barn med dysleksi utvikler ulike lesestrategier avhengig av intelligens (Snowling 2000). Det er viktig å gripe inn så tidlig så mulig for å forhindre at barnet vil oppleve for mye nederlag på skolen (Locke m.fl. 1997:75). Gode sosiale og pedagogiske omstendigheter kan i stor grad kompensere for de genetisk betingede dysfunksjoner som ligger til grunn for dysleksi eller spesifikke lese og skrivevansker (Halaas Lyster 1998:17).

---

Gode pedagogiske omstendigheter er i tillegg lovpålagt i opplæringslovens § 1-2 som slår fast at *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”* (Schultz m.fl. 2004:20). Dette betyr at den tilpassede opplæringen skal gis ved bruk av skolens ordinære timeressurser, og det er en tilpassning alle elever skal ha rett til. Dersom en elev ikke kan få et tilfredsstillende tilpasset opplæringstilbud innefor skolens ordinære rammer, gjelder videre opplæringslovens § 5-1 som handler om retten til spesialundervisning. Det betyr at elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesial undervisning (Schultz m.fl. 2004:20).

Det første som bør gjøres er å gå igjennom et diagnostiseringsarbeid av eleven, som kan få stor betydning for fremtidig undervisningsopplegg. I diagnostiseringsarbeidet av lesingen går man igjennom ulike områder. En av de er bokstav- lydkunnskapen, som går ut på om eleven kjenner igjen språklyden til et bestemt bokstavbilde og om eleven kan uttale lydnavnene hurtig og korrekt eller uten å nøle. I tillegg ser man om eleven har vanker med lydklang, formlikhet, lydsammenbindingen, helordslesning og valg av lesestrategi. Det sistnevnte kan kontrolleres ved høytlesning hvor man ser om eleven bruker den direkte eller indirekte veis strategi, eller en blanding av begge deler. I kartleggingen av skriveingen ser man også på elevens bokstav- lydkunnskap, om eleven forenkler ord, og benytter seg av lydrett skrivemåte, reversaler (*”far – fra”*), overkompenseringer og avskrift (Elvemo 2003).

I tillegg til dette bør også andre områder undersøkes. For eksempel elevens syn, hørsel, motivasjon, emosjonelle stabilitet, selvoppfatning, sosiale forhold, språklig utvikling og eventuelt talevansker i førskolealder og i tidlig skolealder og motorisk utvikling. Alle disse tingene kan danne et grunnlag for leseinnlæringen (Elvemo 2003).

I arbeidet med lesesvake kan man sitere det den verdensberømte lesepedagogen og forskeren Albert J. Harris sa i et foredrag *”Spesialpedagogen som kombinerer fleksibilitet med bruken av tilgjengelige ressurser og med ubegrenset tålmodighet, vil oppnå gode resultater med de fleste lesesvake”* (Elvemo 2003:70).

Ifølge Elvemo (2001) kan man iverksette en rekke tiltak allerede i førskolealder for å forebygge lesevansker. De ulike tiltakene tar sikte på å danne en opplæring som er strukturert, godt planlagt og organisert rundt et opplegg som er tilpasset barnet. Et strukturert opplegg knyttet til leseaktiviteter kan for eksempel være at barna forteller historier og beskriver egne opplevelser, eller de lytter til de voksnes opplesning og fortelling. Deltagelse i

dukketeater, drama og rollespill, rim og regler øves for at barnet skal oppleve språkets rytme. Dette er gjerne i tilknytning til sang og musikk. Tiltak som begynnende helordslesning, er viktig da dette er et første steg på ”leseveien”. Man kan også dele ord inn i stavelser for å styrke den språklige bevisstheten og knytte språklyder og bokstaver sammen i lekpregede aktiviteter. Samtidig er det viktig å ta hensyn til barnets modenhet, læringsstil og at barnet møter en mest mulig kjent begrepsverden i leseopplæringen. Barnet må få muligheten til å behandle ord som gir mening. Dette er ofte et problem hos lesesvake fordi de har lest så mange ukjente og innholdsløse ord at leselysten forsvinner. Det gjelder å kunne gi barnet leselyst og utvikle deres erfaringsbakgrunn. Et rikt miljø er betydningsfullt, det er viktig at barnet får tilgang på alt som er nødvendig for å bli glad i å lese og skrive (Elvemo 2001:63-67).

Ifølge Birkemo (1999) kan man ta i bruk ulike tiltak i leseinnlæringen for å forebygge at elever med svak fonologisk bevissthet og dårlig evne til fonemanalyse utvikler lesevansker. Man kan øve opp den fonologiske bevisstheten før eller i forbindelse med den første leseinnlæringen. Slik øving har også vist seg å ha en positiv virkning på leseprestasjoner. Eksempler kan være: å be barnet nevne ting som begynner med samme lyd, tegne tingene som begynner med samme lyd og så klippe tegningene ut og lime dem på et ark. Eleven kan få som oppgave å erstatte den første lyden i ord og dermed lage nye ord eller rimeord. En kan stave ord og be eleven finne ordet en har stavet. En kan se på hvilke ord som rimer, klappe rytme og lignende (Birkemo 1999:144-145).

Skriveopplæringen går ut på mye av det samme ved å gi økt trening i lydanalyse gjennom å lytte ut lyder i ord, hvilken lyd ordet starter eller ender med, og hvilken lyd som kommer midt i ordet. Økt trening i strukturanalyse av ord er viktig for at eleven skal kunne identifisere stavelsene i ord og lære hvordan man skriver disse (Birkemo 1999:150). Den fonologiske bevisstheten kan også bli stimulert med eksplisitt instruksjon i ”spelling patterns” ved å segmentere og blande aktiviteter hvor bokstaver ikke er involvert, eller i form av aktiviteter som fonem manipulasjon hvor bokstaver skal stå for et fonem (Torgesen 1995). I tillegg finnes det ulike data programmer som kan være hjelpelig med å stimulere den fonologiske bevisstheten (Scott 2004, Torgesen 1995).

Ifølge Scott (2004) kan man bruke noe som kalles strukturert fonetikk (”structured phonics”) som inneholder elementer av multisensorisk læring og overlæring. Strukturert fonetikk går ut



---

på å lære forholdet mellom bokstavkombinasjoner og dens lyder og relatere dette til stavelsemønstre, noe som også gradvis kan øke elevens vokabular. Det er viktig at barnet mottar en systematisk opplæring rettet mot skriving av lyder og symboler, stavelsemønstre, regler og regulasjoner rettet mot skriftspråket. Opplæringen bør tilpasses den enkelte elev og dens vansker (Scott 2004:19-20).

Klinkenberg (2005) presenterer 27 måter å organisere repetert lesing på, etter at barnet har knekt lesekode (Klinkenberg 2005:10,26). I denne oppgaven vil jeg ikke gå videre inn på hvordan dette gjøres, fordi dette ikke er hensiktsmessig og i forhold til oppgavens begrensning. Jeg vil heller se dette ut i fra et overordnet perspektiv på hvorfor dette er viktig i forhold til en elev med dysleksi. Repetert lesing kan hjelpe barnet videre i leseutviklingen men først etter at det har knekt lesekode, altså når barnet kan ta i bruk den fonologiske avkodningsstrategien. Det viser seg at både vanlige lesere og barn med lesevansker har god nytte av repetert lesing (Klinkenberg 2005). Repetert lesning er et tiltak hvor eleven leser den samme teksten flere ganger med vektlegging av en spesiell motivasjonsfaktor. Dette er en lesetrening som går ut på at når man leser en tekst flere ganger vil man mestre den bedre etter hvert. Målet er at den lesesvake skal bli en bedre helordsleser (Elvemo 2003). I tillegg er repetert lesing intensiv og fokusert. Hver treningsøkt er kort og motiverende. Først legger man vekt på tekster med høyfrekvente ord, deretter utvider man til lavfrekvente (Klinkenberg 2005). Lyttelesing eller bok + bånd er en form for repetert lesing (Elvemo 2003, Klinkenberg 2005). Bok og bånd består av en bok og et lyttebånd hvor den tilhørende teksten er lest inn. Her blir tekst og lyd presentert samtidig slik at eleven både kan lytte og lese, eventuelt lese med og samtidig oppleve tekstens innhold. Dette er en nyttig metode for elever som sliter med å tilegne seg innholdet i en tekst. Båndet kan være en støtte når eleven skal lære seg å lese. Dette kan være en god løsning for lesesvake elever til å få muligheten til å lese en bok som eleven ellers aldri ville vært motivert for å lese (Elvemo 2003:111). Gjennom 77 forskningsstudier av repetert lesning publisert mellom 1990 og 2000, konkluderes det med at repetert lesing er den eneste og kjente metoden som i all forskning konsekvent fremmer barns leseflyt. Repetert lesing viser en tydelig framgang på leseflyt, noe mindre på leseforståelse, men aller størst på lesenøyaktighet (Klinkenberg 2005:14). Ifølge Elvemo (2001) viser det seg at høytlesing også kan være viktig i forhold til språkutviklingen. Høytlesing kan styrke områder som blant annet berører lytteferdighet, aktivt ordforråd og leseforståelsen (Elvemo 2001:67).

Andre teknikker som kan brukes i ordopplæringen er å finne ulike lydkombinasjoner som finnes i mange brukte ord. Et eksempel kan være ing (ting, ring, ingen.ol) (Høien 1999). Birkemo (1999) nevner noe lignende som kalles strukturanalyse som innebærer å identifisere ord gjennom å gjenkjenne meningsfulle enheter i ordet. For eksempel roten av et ord som smil i smilende, gå i gående osv (Birkemo 1999:145). Sporing viser seg å være vellykket for elever som har vanskeligheter med å identifisere bokstaver eller ord. Bokstaver og ord lages av sandpapir og eleven fører pekefingeren langs bokstaven eller ordet, samtidig som eleven sier lyden eller ordet (Birkemo 1999, Scott 2004). Eleven kan skrive bokstaven i sand samtidig som han sier bokstavlyden, eller eleven hører læreren si bokstavlyden, eller han ser hvordan fingeren går når han sporer bokstaver og ord. Med denne metoden lærer eleven gjennom flere sanser, hvilke viser seg å bidra til raskere og bedre læring (Birkemo 1999).

Husketeknikker er en annen metode som går ut på å knytte meningsfull forbindelse mellom noe nytt og viktig som skal læres og noe som er kjent fra før (Elvemo 2006). Memoryspill er en velegnet metode, ikke bare for å bli kjent med nye ord, men aktiviteten er preget av lek som igjen kan styrke elevens motivasjon (Høien 1999).

I tillegg finnes ulike programvarer til pc som kan være til stor nytte for en dyslektiker i lese- og skrivearbeidet. Eksempler kan være norsk språk, ordliste på cd-rom, Ordpolen, les og skriv (Elvemo 2001, Elvemo 2006) opplesningsprogrammer som kan lese alle tekster på datamaskinen og digitale stemmer/syntetiske stemmer (Arendal 2006) for å nevne noe.

Generelt i leseundervisningen av barn med lese- og skrivevansker er det viktig å være klar over noen elementer; man må arbeide på elevens nivå, øke utfordringene gradvis med repeterte øvelser hvor fremgang hos eleven kan fremmes i form av ros. I tillegg er det viktig at eleven får innsikt i egne problemer, da dette kan lette problemløsningen. Ikke minst er et godt samarbeid med hjemmet og foreldrenes engasjement i elevens skolearbeid en styrket forutsetning for fremgang (Elvemo 2000:132-133, Elvemo 2001:71).

## 5.5 Pedagogisk profesjonalitet og læringsmiljø

Et avgjørende kriterium på en kvalitativ god skole som gir god opplæring, er at alle elever får et godt læringsutbytte. Skolens overordnede målsetning er at alle elever skal kunne utvikle sine iboende muligheter fullt ut. Elevene har ulike forutsetninger for å lære, og derfor bør

---

undervisningen tilpasses etter elevens læreforutsetninger. Mye tyder på at elever som har vanskeligheter med å lære er særdeles sensitive overfor variasjoner i undervisningens kvalitet. Derfor er særskilt tilrettelagt opplæring viktig for at eleven skal kunne få et fullgodt utbytte av skolegangen (Birkemo 1999). Det er ikke nok å iverksette ulike tiltak som er direkte rettet mot lese- og skriveopplæringen hos en dyslektiker. Det er viktig å se på den pedagogiske profesjonalitet som styrer undervisningen og det læringsmiljøet hvor eleven befinner seg. Dette påvirker ikke bare den faglige utviklingen hos eleven, men det påvirker i tillegg motivasjonen og forventningene barnet har til egen læring. Et godt læringsmiljø vil kunne opprettholde motivasjonen når den faglige utviklingen ikke utvikler seg som ønsket. I denne sammenhengen er det av betydning at undervisningen er godt tilrettelagt for den enkelte elev, slik at elevens behov og muligheter blir styrket. Eleven må hjelpes til å fokusere på egen læring, fremgang og utvikling. Det å mestre lese- og skriveferdighetene er igjen et redskap for faglig vekst. Uten dette verktøyet har eleven liten mulighet til å få innsikt og kunnskap gjennom bøkens verden. Derfor er det viktig at skolen følger utviklingen til eleven nøye og er seg bevisst sin profesjonalitet, sitt læringsmiljø og sine metoder. Dette berører ikke bare hvilke metoder man bruker for å fremme lese- og skriveferdighetene, men også konteksten av undervisningsforløpet. Denne konteksten legger grunnlaget for at undervisningen skal kunne støtte og fremme lærings- og utviklingsprosessene (Halaas Lyster 1998:24-25).

En tilpasset undervisning i et læringsmiljø som ivaretar elevens selvbilde kan forhindre at vansker får utvikle seg. Samtidig vil det kunne hindre at den forventede utviklingsprosessen stopper opp og at elevene utvikler emosjonelle problemer som følge av lære- og fagvansker (Halaas Lyster 1998:27). Elevens opplevelse av læringsmiljøet påvirker elevens motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Halaas Lyster 1998:33).

## 6. Metodedel

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for metodebruk og gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg kommer til å ta for meg valg av metode, valg av informanter, betydningen av etikk og taushetsplikt i forhold til gjennomføring av et studie, utforming av intervjuguide og semi-strukturerte intervju som omhandler gjennomføringen av denne kvalitative undersøkelsen, utføringen av transkriberingen, valg av analyseform. Til slutt vil jeg se mitt case opp til validitet og se om mine funn kan generaliseres.

### 6.1 Valg av metode

Metoden jeg valgte i denne masteroppgaven er kvalitativ. Kvalitativ forskning baserer seg på observasjon, intervju og samtaler (Alveson & Skoldberg 1994). Jeg tar for meg tre case ved å intervju tre lærere på tre forskjellige steinerskoler. Casestudiet kan bli definert og forstått på mange ulike måter (Berg 2007). Hensikten med casene er å samle omfattende og systematisk dybdeinformasjon på et spesielt område (Patton 1980). Ifølge Larsen (2007) er det noen fordeler ved å bruke den kvalitative tilnæringsmåten. For det første har forskeren muligheten til å gå i dybden når dette er nødvendig, samtidig som man har muligheten til å få en bedre helhetsforståelse av det som skal undersøkes (Larsen 2007:26) For det andre tar et kvalitativ studie høyde for menneskers subjektive erfaringer (Langdridge 2006, Fog 1995), noe som jeg ser på som sentralt i denne oppgaven, da jeg er interessert i å høre hva ulike lærere på steinerskolen faktisk gjør i forhold til opplæringen av elever med dysleksi. For det tredje muliggjør et kvalitativt studie å se de forskjellige sosiale verdener fra innsiden (Langdridge 2006), noe som kan belyse hvilke forskjeller de ulike skolene og informantene opplever i hverdagen og undervisningen av elever med dysleksi på steinerskolen. For det fjerde kan et kvalitativt studie gi oss uventet innsikt i hvordan mennesker er ved at forskningen ikke bare vil besvare spørsmål som er definert på forhånd (Langdridge 2006). Det kan bety at man kan ha muligheten til å se ulike perspektiver, synspunkter, opplevelser, tanker og meninger som man som forsker på forhånd ikke var klar over. Et kvalitativt studie har også sine ulemper. Larsen (2007) påpeker at i et kvalitativt studie er det ikke enkelt å tilfredsstillende en høy reliabilitet, fordi mange forskjellige tolkninger kan forekomme gjennom observasjoner. Forskere legger ikke merke til de samme tingene og de kan oppfatte ting

---

forskjellig. Det er i tillegg en mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen og av den som intervjuer, noe som kan ha betydning for utfallet. Disse elementene har jeg forsøkt å være meg bevisst i arbeidet med denne oppgaven. I tillegg er det vanskeligere og mer tidskrevende å behandle dataene i ettertid, fordi det ikke er ferdige svarkategorier som er krysset av, noe som kan bety at det kan være et mer omfattende arbeid å forenkle datamengden og klassifisere materialet (Larsen 2007:26,27,80,81). Dette har vært en utfordring og har tatt mye tid i arbeidet med denne oppgaven.

## 6.2 Valg av informanter

Jeg kontaktet steinerskoleforbundet og forskjellige steinerskoler direkte, og fikk på den måten hjelp til å finne informanter til studiet. Alle intervjuene foregikk på de forskjellige steinerskolene til de ulike informantene. Intervjuene hadde ulik lengde. Det første intervjuet varte i 1 time og 12 min og 36 sekunder, det andre i 1 time 17 min og 36 sekunder og det tredje i 48 min og 36 sekunder.

## 6.3 Etikk og taushetsplikt

Ifølge Befring (2007) fikk Norge lov om personregister 9. Juni 1978. Her ble det fastsatt normer og regler som skulle være med på å verne om forsøkspersonenes personlige integritet. Det er et krav om informert samtykke, om anonymisering og oppbevaring av opplysninger, om innsynsrett fra deltakeren og om taushetsplikt (Befring 2007, Befring 1998:92). I tillegg er man som forsker underlagt taushetsplikt etter § 13 i forvaltningsloven. Dette går ut på at informantene skal gi sitt samtykke til å være med i undersøkelsen, at de kan trekke seg når som helst og at deltagelsen er frivillig (Granlund 2003, Kvale 1997). Dette er viktig for at informanten ikke skal føle utilbørlig påvirkning og tvang (Kvale 1997). Det var derfor naturlig at jeg satte meg inn i regelverket og utformet et skriv som alle informantene fikk tildelt før intervjuet. Her ga jeg opplysninger om meg selv i forhold til studiested, studieretning og hva formålet med studiet var. Samtidig forsikret jeg alle informantene om at jeg hadde satt meg inn i lovverket og at intervjuet ville forbli anonymt.

## 6.4 Utforming av intervjuguide og semistrukturerte intervju

Ifølge Johannessen og Tufte (2002) er det visse fallgruver som forskeren bør være klar over før man lager forskningsspørsmål. Det kan være at forskeren ikke er tilstrekkelig oppdatert innenfor feltet, eller at visse forskningsspørsmål ikke lar seg belyse (Johannessen og Tufte 2002). For å minimalisere disse fallgruvene valgte jeg å skrive teoridelen først slik at jeg var oppdatert på fagfeltet. Mesteparten av spørsmålene valgte jeg å lage ut ifra teorien som jeg mente var viktig i forhold til teorigrunnet og oppgavens problemstilling. Noen av spørsmålene jeg stilte hentet jeg også ut fra Granlunds hovedoppgave (2003) *”Skolens mange verdiverdener. Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole”*. I tillegg har Granlunds hovedoppgave (2003) vært en inspirasjonskilde i arbeidet med denne oppgaven. Intervjuguiden ble så delt inn i ulike bolker eller temaer med flere relaterte underspørsmål. Jeg laget også noen utsagn som var rettet direkte mot steinerpedagogikken. Jeg startet med bakgrunnsspørsmål for å få en ”myk” innledning sammen med informantene. Deretter stilte jeg spørsmål ut fra de ulike hovedkategoriene.

Jeg gjennomførte et samtaleintervju med hver av informantene på de forskjellige skolene. Det er et type intervju som er langvarig og intensivt hvor man er interessert i en dypere forståelse av personens atferd, handlinger, motiver, erfaringer og opplevelser (Larsen 2007). Jeg stilte spørsmålene ut fra intervjuguiden, men samtidig ble det stilt oppfølgingsspørsmål, der det var nødvendig. Spørsmålene var åpne slik at den som ble intervjuet kunne utbrodere svarene sine. Fokuset ble derfor holdt på informanten og det vedkommende sa og mente. Dette ser jeg på som viktig og tror det vil være med på å få mest mulig tyngde i den informasjonen som skal hentes og tolkes. Gjennom samtalen hadde jeg også muligheten til å observere hvordan personen reagerte på de ulike spørsmålene være seg med usikkerhet, redsel for å si noe galt, glede, begeistring eller med lav hviskende stemme hvis informanten ikke var helt tilfreds med noe på skolen.

Gjennom utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på ulike feilkilder som kan oppstå på grunn av undersøkelseseffekter. Her skiller man mellom tre ulike typer av feilkilder: Intervjueffekt (intervjueren påvirker informanten gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn), spørsmåls-effekt (her er spørsmålsformuleringen sentral, man bør unngå å stille ledende) og kontekst-effekt (med dette menes at svaret på spørsmålet blir påvirket av andre spørsmål som er stilt tidligere i intervjuet) (Larsen

---

2007:104-105). For å få et mest mulig vellykket intervju forsøkte jeg i tillegg å være bevisst på ulike faktorer som kan påvirke intervjuet. Ifølge Langdridge (2006) bør man være bevisst på å gi informantene tid til å snakke, være komfortabel med stillhet, vite når man skal tie, gi informantene tid til å tenke og finne ut hvordan de skal formulere seg og snakke, ikke avfeie svar som er trivielle, ikke dominere og vise interesse (Langdridge 2006:59-60). Samtidig er det av betydning at intervjueren gir oppmuntrende og anerkjennende reaksjoner for å motivere informantene i løpet av intervjuet (Johannessen og Tufte 2002). Noe jeg forsøkte gjennom hele intervjuet å være meg bevisst. På en annen side synes jeg det er viktig å nevne at jeg har liten erfaring med gjennomføring av kvalitative intervju og arbeid med kvalitativ forskning. Disse faktorene kan muligens være med på å påvirke intervjuets utfall og ”resultater”.

## 6.5 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon, fordi det skulle være lettere å få med seg nøyaktig hva de forskjellige informantene svarte. Deretter ble intervjuene transkribert. Det betyr at materialet må gjøres om til tekst etter at innsamlingen av kvalitativ data er gjort og før analysen kan utføres (Larsen 2007). Transkribering av intervjuer er en oversettelse fra et muntlig språk til et skriftlig språk med helt andre regler (Kvale 1997), og det er også den første delen av analyseprosessen. Det finnes heller ikke noe universelt transkriberingssystem (Langdridge 2006), men i transkriberingen brukte jeg en enkel form for transkripsjon fordi jeg bare var interessert i å analysere intervjuets mening (Langdridge 2006:259). I transkripsjonen ble alle gjengivelsene mine normalisert til bokmål fordi dette er med på å sikre anonymitet da miljøene hos mine informanter er ganske små. Alle navn på personer er blitt byttet ut med 1, 2 og 3 og skoler har blitt erstattet med symbolet xxx, for å begrense muligheten for å kunne finne ut hvem som stilte seg til intervju.

## 6.6 Analyse av meningsinnhold

I analysedelen valgte jeg å bruke analysemetoden ”analyse av meningsinnhold”, den mest brukte metoden til å analysere kvalitativt materiale. Hensikten med denne analyseformen er å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk og forskjeller (Johannessen og Tufte 2002,

Larsen 2007). Dette mener jeg vil kunne belyse oppgavens problemstillinger på en best mulig måte. Det er viktig å merke seg i et så lite studie som jeg har gjennomført at den har liten overførbar verdi, men casene kan allikevel være av interesse, fordi den kan gi en mulighet til å få et innblikk i hvordan steinerskolen tilrettelegger for barn med spesifikke lese- og skrivevansker og hvilken innvirkning denne pedagogikken kan ha på disse barna. I denne sammenhengen synes jeg det er viktig å merke seg at det ikke finnes en standard metode for å tolke og finne en essensiell og dypere betydning i et intervju. Kvaliteten på analysen kommer an på faglig dyktighet, kunnskap om undersøkelsens emne, følsomheten ovenfor det medium forskeren arbeider med, språk og evne til å analysere det uttrykte språk (Kvale 2007).

Jeg har i tillegg forsøkt å ha en bevisst holdning til ulike faktorer som kan forstyrre utfallet i arbeidet med analysen, man må kunne tolke uten å overtolke. Det er viktig å finne balansegangen mellom tolkningen av det en har studert og den faktiske informasjonen fra informanten. Det er også av betydning å se på det som blir sagt, hvilken emosjonell tilstand personen var i da det ble sagt, og selve intervjusituasjonen, da dette kan være med på å påvirke svarene. Det er også viktig at informanten kjenner seg igjen i tolkningen (Larsen 2007:103).

Kvale (1997) skiller mellom en partisk og en perspektivisk subjektivitet ved tolkningsforskjeller. Partisk subjektivitet betyr ganske enkelt dårlig eller upålitelig arbeid, hvor forskeren bare ser bevis som støtter deres egne meninger, velger tolkninger og rapporterer det som bare kan begrunne deres egne konklusjoner, og i tillegg ignorerer alt som kan gi andre tolkninger (Kvale 1997:143). I denne oppgaven har jeg forsøkt etter beste evne å rette meg i mot en perspektivisk subjektivitet i tolkningsprosessen. Dette betyr at forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten og gjennom stringent tolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner eller tolkninger. Subjektiviteten vil være rettet mot et mangfold av perspektiviske tolkninger, og dette er nettopp intervjuforskningens styrke (Kvale 1997:143). Jeg har forsøkt i hele arbeidet med analysen og drøftingen å være kritisk til meg selv og forsøke å se ting fra ulike vinkler. En svakhet i denne oppgaven er at det bare er jeg som har tolket intervjuene.



---

## 6.7 Validitet

Ifølge Kvale (1997) har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet innen den moderne samfunnsvitenskapen. Fra et kvalitativt ståsted ignoreres ofte disse begrepene fordi man regner dem som en arv fra en positivistisk tradisjon som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Enkelte kvalitative forskere har derfor tatt i bruk andre språkuttrykk for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Begreper som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet blir brukt, mens andre har forsøkt å rekonseptualisere dem slik at de blir relevante for intervjuforskningen (Kvale 1997:207-208).

I denne oppgaven gis validitet en bred tolkning hvor det har å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Jeg velger derfor å støtte meg til Kvale (1997) og hans utsagn om validitet som håndverksmessig kvalitet. Dette betyr at valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene bør kontinuerlig sjekkes, utprøves og tolkes teoretisk (Kvale 1997:167). Ifølge Silvermann (2006) kan man også foreta en triangulering og det han kaller responsvaliditet, selv om det er omdiskutert (Silvermann 2006: 290-293).

I oppgaven har jeg forsøkt å ivareta den håndverksmessige kvaliteten gjennom å gi klarhet i argumentasjonen for de ulike tolkningene jeg har kommet fram til, samtidig som jeg har forsøkt å være kritisk til egne tolkninger. I tillegg har jeg forsøkt å redegjøre for forskningsprosessens valg og forløp på en oversiktlig måte. På en annen side er en svakhet i denne masteroppgaven at jeg hverken har foretatt meg noen form for triangulering eller respons validitet som bør tas i betraktning på bakgrunn av funnene som har blitt gjort og presentert i denne masteroppgaven.

## 6.8 Er mine funn generaliserbare?

En ulempe med et kvalitativt studie er at de tradisjonelle begrepene som validitet og reliabilitet ikke kan brukes på samme måte som i et kvantitativ studie (Langdridge 2006:28). Samtidig er det ikke riktig, eller en gang mulig, å generalisere eller predikere på grunnlag av funnene (Langdridge 2006, Larsen 2007). På en annen side er det hensiktsmessig å påpeke at

man kan skille mellom substansiell og statistisk generalisering. I kvalitativ forskning legger man vekt på den substansielle generaliseringen (Galtung 1970). Det er denne typen generalisering som ligger til grunn for denne oppgaven.

Med tre intervjuer fra tre skoler er datagrunnlaget for lite til å være generaliserbare og har liten grad av representativitet. Det betyr ikke at funnene ikke kan være interessante eller ikke kan ha noen form for interesse, men jeg kan ikke ut fra mine intervjuer og tolkninger generalisere. Intervjuene vil bare kunne gi en viss innsikt i hvordan noen lærere takler og opplever opplæringen og undervisningen av elever med dysleksi på steinerskolen. Samtidig som datamaterialet kan gi nok informasjon til å belyse forskningsspørsmålene og gi grunnlag for interessante fortolkninger i samspill med teorien.

## **7. Analyse og drøfting av dybdeintervjuer med tre lærere på tre forskjellige steinerskoler**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det empiriske materialet fra de ulike intervjuene på de forskjellige steinerskolene, og drøfte dette opp mot teorien jeg har presentert med innspill fra relevante studier i forskningen. Som beskrevet i metoddelen lagde jeg ulike hovedtemaer med ulike spørsmål. Derfor stiller jeg hovedsakelig ett forskningsspørsmål som knyttet opp mot hvert av hovedtemaene. Disse blir brukt som overskrifter for presentasjonen og drøftingen av datamaterialet, samtidig som oppgavens oppbygging blir mer oversiktlig og ryddig slik.

### **7.1 Litt om informantene**

Alle informantene jeg har intervjuet har fullført høyere utdanning fra høyskole eller universitet. Informant 1 har studert spesialpedagogikk på høyskolen (første og andre avdeling), har studier fra steinerhøyskolen, i tillegg til å ha helsepedagogikk fra steinerhøyskolen. Hun har mange års arbeidserfaring fra steinerskolen, samt at hun var med å opprette skolen hun nå jobber på. Informant 2 har en Bachelor i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Denne informanten har ikke mange års arbeidserfaring som spesialpedagog, men hun har ett år fra den offentlige skolen. Nå jobber hun på steinerskolen som spesialpedagog. Informant 3 har studert på lærerskolen, har studier fra spesiallærerhøyskolen (første avdeling) i tillegg til å ha fullført et pedagogisk terapeutisk kurs i regi av steinerskolen. Hun har mange års arbeidserfaring fra steinerskolen, i tillegg har hun jobbet både på spesial skole og i den offentlige skolen.

## 7.2 Hva slags kunnskap har de ulike informantene om dysleksi og hvordan kartlegges elever med dysleksi på steinerskolen?

### 7.2.1 Kunnskap om dysleksi

Her ønsket jeg å finne ut hva slags kunnskap de ulike informantene på de forskjellige steinerskolene hadde om dysleksi og hvordan elever med lese og skrivevansker på steinerskolen kartlegges. Alle informantene ga uttrykk for at de har generell og god kunnskap og innsikt på dette fagområdet. Informant 1 ga uttrykk for at hun har tilegnet seg mye kunnskap om dysleksi under studietiden og at hun ser dette som et omfattende område. I tillegg har hun en del erfaring med kartlegging av denne type elever. Informant 2 var derimot mer konkret i sin beskrivelse av egen kunnskap ”dysleksi er en dysfunksjon i nervesystemet og i den fonologiske prosessen, samtidig som dyslektikere kan ha problemer blant annet med avkodingen”. Hun beskriver at dysleksi kan forekomme i ulike grader; både visuelt og auditivt. Elementer som jeg også har redegjort for i teoridelen. I likhet med de andre informantene mener informant 3 også at hun har en del kunnskap om dysleksi, men hun ønsker å oppdatere seg på dette fagfeltet etter en lang periode i en stilling hvor hun ikke har fungert som spesialpedagog.

Sett i forhold til hvordan deres kunnskap om dysleksi kan bidra til å hjelpe en elev med skrive- og lesevansker uttrykker informantene seg noe ulikt, men felles har de et bevisst ønske om å hjelpe barnet på best mulig måte. Informant 1 kartlegger barnet først. Hun ser på barnets alder og kunnskapen barnet har i forhold til lydene, bokstavene, bokstavkombinasjoner og fonem/grafem kombinasjoner. Veldig ofte kan ikke disse elevene dette. Hun har erfaring med at eldre elever har kommet til hennes spesialundervisning og ikke har kunnet alle bokstavene.

*”Jobb med lydene. Selv om det er en steinerskole må det tekniske inn ... i en steinerskole så får de utrolig mye både i barnehagene og i de første årene, som støtter opp om hvordan man går inn i det abstrakte og inn i bokstavene... så er det noen barn som er ... som tar alt dette, men som ikke klarer å gå inn i det abstrakte, eller inn i det tekniske. Og det står jeg på, og vil ha de til å skjønne teknikken. Foruten den... får de ikke innhold i det de leser og de kan heller ikke skrive. Så det er det viktigste.” (Informant 1)*

Ifølge henne må man begynne på dette stadiet, eleven må skjønne teknikken før elevene presses til å lese. Dette er et synspunkt som den syntetiske metoden i lese- og skriveopplæringen vektlegger. Avkodingen av de ulike lydene kommer i første rekke, først når avkodingen har blitt automatisert fokuseres det på tekstens innhold (Asklund 2000). Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven, i del 7.5.1 i analyse- og drøftingsdelen. Det virker som om informant 1 er bevisst og legger vekt på den tekniske siden i sine spesialpedagogiske timer. Til sammenligning ønsker informant 2 at hennes kunnskap skal kunne være med å bidra til å hjelpe eleven å bli bevisst sine vanskeligheter. Hvilket teorien også vektlegger; at elevens innsikt i egne problemer kan være med på å lette problemløsningen (Elvemo 2000, 2001). Samme informant ønsker samtidig å hjelpe eleven til å bli en bedre leser og skribent. Informant 3 uttrykker derimot at hennes kunnskap og erfaring faktisk kan bidra til å hjelpe elever med dysleksi.

## 7.2.2 Kartleggingen av elever med dysleksi

Slik jeg har redegjort for i teoridelen og ifølge Locke m.fl. (1997) er det viktig å gripe inn så tidlig så mulig for å forhindre at barnet vil oppleve for mye nederlag på skolen (Locke m.fl. 1997:75). Gode sosiale og pedagogiske omstendigheter kan i stor grad kompensere for de genetisk betingede dysfunksjoner som ligger til grunn for dysleksi (Halaas Lyster 1998). I denne delen ønsker jeg hovedsakelig å beskrive hvordan kartleggingen foregår på de ulike steinerskolene hvor intervjuene ble gjennomført, men også diskutere kartleggingen av språkutviklingen i barnehagen, da en av informantene omtalte dette. Dette kan være hensiktsmessig og interessant å belyse, fordi språk er avgjørende for en rekke utviklingsområder, og tidlig igangsetting av tiltak kan være en fordel (Aamodt 2007).

### *TRAS som verktøy i kartleggingen av barn i en steinerbarnehage*

Ifølge informant 1 kan kartleggingen av barna begynne i barnehagen ved bruk av TRAS skjema (Tidlig Registrering Av Språkutvikling). TRAS tar for seg de tradisjonelle områdene som er av relevans når det gjelder språk. Dette omfatter blant annet språkforståelse, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon og språklig bevissthet. Samtidig som man fokuserer på hvordan barnet bruker språket sitt, altså på det kommunikative aspektet ved språket som innbefatter samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet (Horn m.fl. 2003). Utarbeidelsen av TRAS som observasjonsverktøy kom i stand på bakgrunn av erfaring som viser at man

ofte kommer sent i gang med tiltak ved forsinket språkutvikling. Hensikten med å utvikle TRAS var å lage et sikkerhetsnett for å kunne fange opp barn som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Språk er avgjørende for en rekke utviklingsområder, derfor kan det være fordelaktig å komme tidlig i gang med tiltak. Språklig bevisstgjøring i barnehagen og tidlig skolealder kan redusere nederlag i forbindelse med lesing og skriving (Aamodt 2007).

Allerede i barnehagen kan man bruke tester som går ut på å måle den fonologiske bevisstheten. Dette kan være viktig i forhold til kartleggingen av dysleksi hos barn, det kan gi muligheten til å gripe inn før den første leseopplæringen begynner (Torgesen 1995). Barnehagen kan derfor være en viktig arena for kartlegging av barns språkutvikling. Den kan fungere som tilrettelegger av gode aktiviteter og være til god støtte til foreldre/foresatte (Aamodt 2007). Slik jeg ser det kan det i tillegg hjelpe senere klasselærere til å få muligheten til å bli mer oppmerksomme og bevisste på barnets svake og sterke sider i forhold til språkutviklingen, noe som kan være med på å hjelpe og støtte barnet videre når barnet begynner på skolen. I følge informant 1 liker ikke steinerbarnehagen som hun referer til, å ta i bruk TRAS skjema i kartleggingen.

*”Den kom vel for tre år siden... Det jo at lese og skrivevansker, det er liksom... noe som et resultat av... hele språk utviklingen... og det kan man egentlig se ganske tidlig, hvis barnet ikke følger den normale utviklingen i lek og kan ta imot beskjeder, kan de lytte til eventyr. Så kan man veldig tidlig se... og eventuelt måter å stimulere de på i gruppen. Men det er jo veldig vanskelig å få barnehagen til å gå inn i dette. Alle barnehagene på XXX er også skolert i dette materiellet, men steinerbarnehager spesielt kanskje, er ikke så glad i sånne skjemaer. Å fylle barn inn i slike skjemaer... det kvier de seg for.” (Informant 1)*

Det er viktig å være klar over at dette ikke nødvendigvis gjelder alle steinerbarnehager. Jeg har ikke nok data, teori eller empirisk grunnlag for å kunne generalisere dette til andre steinerbarnehager. Hvor ofte TRAS skjemaer blir tatt i bruk som hjelpemiddel for kartlegging av barnets språkutvikling er usikkert. På en annen side forteller informant 1 at hvis barnehagen kontakter henne, vil barnehagen sammen med foreldrene fylle ut et TRAS skjema. Til sammenligning synes jeg det er interessant å nevne at det i barnehager generelt, viser seg å være mangel på systematisk vurdering av barnets språk (Horn m.fl.2003). Altså ikke bare i steinerbarnehagene hvis dette er tilfelle. En undersøkelse som ble igangsatt høsten 2000 viser dette. Et utvalg av landets barnehager fikk delta i en spørreundersøkelse. Forskerne ønsket å finne svar på hvordan man på et tidlig tidspunkt i barnets liv kan bli

oppmerksom på barn som strever med sin språktilegnelse, hvem som har ansvaret for å registrere de barna som har behov for ekstra hjelp og hvordan denne oppgaven kan mestres. Det ble sendt ut spørreskjemaer til et representativt utvalg på 10 % av landets barnehager med spørsmål om hvordan de vurderte barns språk og tale på ulike alderstrinn. Forskningsgruppen ønsket informasjon om: hvilke observasjonsmetoder de benyttet, erfaringer med og behov for samarbeid med andre faggrupper og om det var behov for et systematisk observasjonsmaterieell for å vurdere barnas språk. De ble bedt om å redegjøre for deres måte å vurdere barns språkutvikling på følgende alderstrinn; 2-3, 3-4 og 4-5 år, og hvilke kartleggingsmaterieell de eventuelt benyttet på de ulike alderstrinnene. Resultatet viste at det blant førskolelærerne er stor mangel på systematiske tilnæringsmåter når det gjelder observasjon av barns språk i barnehagen. Spørreundersøkelsen avdekket i tillegg at det råder en svært ulik praksis med hensyn til hvordan man observerer barns språk i barnehagen (Horn m.fl. 2003:11).

### *Kartlegging av elever på steinerskolen*

Ut ifra kartleggingen på de steinerskolene hvor jeg avholdt intervjuene, gir informant 1 uttrykk for at skolen forsøker å tilrettelegge allerede i andreklasse, når barna begynner på skolen, ved bruk av assistenter for å fange opp ”svake” elever. Hun mener man kan stå på ”sidelinjen” og lett se hvilke barn som faller av, samtidig som det vektlegges på tilstedeværelse av lærere i arbeidsstunden som elevene har hver dag. Hun påpeker at elever med lese- og skrivevansker følger med, men de er svake i uttrykksmåten sin. Det kan vise seg i aktiviteter som tegning, nedskrivning fra tavla og måten de går inn i arbeidet sitt på, eller hvis barnet aldri rekker opp hånden, forteller eller sier noe. Man observerer også uro og hvordan eleven følger med i timen. Informant 3 forteller at de har formtegning de første årene på skolen. Her tegner eleven ulike former, ofte er det speilinger horisontalt og vertikalt. Det viser seg at elever som strever i dette faget, også som regel strever med bokstavene.

Informant 3 bemerker at de gjerne skulle gått inn og sett på barn tidligere, samtidig som hun gir uttrykk for at de har hatt folk inne på steinerskolen som har sett på barna veldig tidlig. I tillegg mener samme informant at observasjon av elevens blyantgrep, evne til å gruppere ting i riktig rekkefølge og analysering av elevens barnetegninger kan fortelle noe om barnets modenhet. Hun forteller at klasselæreren ofte vet hvilke barn som kommer til å slite uten å se

mye etter. Alle informantene ønsker og synes at det er viktig å plukke elevene opp tidlig, slik at elevene ikke ”faller” av og utvikler kompleksser.

Informant 1 gir også uttrykk for at det kan være en utfordring å kartlegge elevenes lese- og skrivevansker før i slutten av tredje-, fjerdeklasse, fordi man ikke forventer at elevene skal kunne lese før på dette tidspunktet i steinerskolen.

*”Det er jo ikke så lett å vite hvorfor om elever har lese og skrive vansker, før de liksom går i tredje, slutten av tredje fjerdeklasse, før de begynner å lese, fordi vi ikke krever det av de da. De skal ikke begynne å lese mange kan lese før de begynner på skolen hos oss også men...” (Informant 1)*

Ifølge informantene bruker ikke steinerskolen Carlstens lesetest før i fjerde klasse. Denne testen som har til hensikt å vurdere elevenes lese- og skriveferdigheter. Testene er konstruert blant annet for 1, 2, 3, 4, 5, og 6 klasseelever (Institutt for spesialpedagogikk UIO). Først i slutten av fjerde klasse kartlegges elevene på steinerskolen ved bruk av denne testen. Dette har blitt besluttet på møter hvor lærere fra alle steinerskolene i Norge treffes. På disse samlingene ønsker de ansatte i steinerskolen blant annet å finne ut hvordan de bedre kan samarbeide, og hvordan de kan kartlegge og eventuelt hindre at deres elever får skrive- og lesevansker. Det viser seg at informantene også kan ta i bruk andre tester. Informant 1 opplyser at hun i tillegg til Carlstens lesetest kan bruke Ringerikemateriellet i tredje klasse, eller begynnelsen av fjerde klasse, i kartleggingen av elever med lese- og skrivevansker. Hun bruker også denne når hun henviser elever til PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste).

Informant 2 forteller at hun bruker Carlstens lesetest for å kartlegge elevens lesehastighet, leseforståelse og ulike feil eleven gjør. Deretter foretar hun en sammenligning hvor hun ser på forventet resultat ut fra andre prestasjoner i lesing og skrivning, om det er nye feil, gjennomgående feil eller gjennomsnittlige feil fra hele klassen. Hvis foreldre eller lærere er bekymret, kontakter de henne. Hvis det er ønskelig med en utredning av eleven kan hun i tillegg utføre en alminnelig Stas. Som spesialpedagog kan hun ikke alltid påvise at eleven er dyslektiker, hun vil derfor kontakte PPT (Pedagogiske–psykologiske tjeneste) som vil utrede eleven videre for å avgjøre om det er en spesifikk eller generell lærevanske. Sammenlignet med informant 3 er det som regel klasselæreren som gir bekymringsmelding om eleven. Fra fjerde, femte klasse pleier de å ta en screening av elevens lese- og skriveferdigheter med hjelp av Carlstens lesetest. Dette blir gjort hvert år oppover på denne skolen. Denne skolen er



---

i tillegg den eneste som eksplisitt uttrykker at de ønsker å orientere seg om det finnes andre tester, som er dekkende for samme formål.

Carlstens lesetest blir ikke brukt i kartleggingen av elevens lese- og skriveferdigheter før i slutten av fjerde klasse på steinerskolen. Slik jeg ser det vil muligens sen kartlegging av disse ferdighetene ikke nødvendigvis ha noe særlig betydning for elever med normale lese og skriveferdigheter. På en annen side stiller jeg spørsmål ved om dette kan ha betydning for elever som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker, og for elever med dysleksi. Ut fra mitt synspunkt kan dette føre til at barnets lese- og skriveferdigheter kartlegges sent, slik at tiltak ikke blir iverksatt på et tidlig tidspunkt hvis dette er nødvendig. På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmål ved om det muligens kan gå utover retten til en tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger. Opplæringsloven § 1-2 (Schultz m.fl. 2004:20).

Som beskrevet tidligere i teoridelen er det viktig å gripe inn så tidlig som mulig for å forhindre at eleven vil oppleve for mye nederlag på skolen (Locke m.fl. 1997:75). På bakgrunn av definisjonen fra International Dyslexia Association (IDA) ligger hovedproblemet hos en dyslektiker hovedsakelig knyttet til ordavkodning, ordgjenkjenning, rettskrivning og vanskeligheter med presisjon og /eller språkbeherskelse som skyldes en svikt i det fonologiske området (Catts & Kamhi 2005, Høien og Lundberg 1997). På bakgrunn av denne kunnskapen bør man komme i gang med ulike tiltak i leseinnlæringen for å forebygge at elever med svak fonologisk bevissthet og dårlig evne til fonemanalyse utvikler lesevansker (Birkemo 1999).

Ifølge teorien lærer de fleste barn å lese av seg selv, et synspunkt som man blant annet finner hos Whole Language tilhengere som har en formening om at de fleste barn kan lære å lese uten å få en eksplisitt systematisk opplæring (Hall og Moats 1999, Graham og Harris 1994). Dette gjelder muligens ikke en dyslektiker eller barn som er disponert for å utvikle lese- og skrivevansker, disse barna trenger en systematisk skrive- og leseopplæring (Rasmussen 2003, Torgesen 2005). Både Klinkenberg (2005) og Torgesen (2005) påpeker at svak fonologisk bevissthet kan føre til at elever med lesevansker lærer fonologisk avkodning senere enn andre. Lesingen preges av ufullstendig og unøyaktig fonologisk ordavkodning som kan bety at barnet får flere avkodningsfeil på enkeltord. Det kan også hemme evnen til å utvikle en ortografisk strategi/ kode av ordet. Det kan bety at elevene kommer senere i gang med selvstendig lesing og får dermed langt mindre lesetrening enn barn uten vansker (Klinkenberg 2005:16,

Torgesen 2005). Betydningen av leseøvelse i forhold til elever med dysleksi vil jeg komme tilbake til i punkt 7.6 i analysedelen.

På en annen side uttrykker en av informantene at steinerskolen er bra for en elev med dysleksi, som hun begrunner på følgende måte:

*”Og måten de liksom går inn i arbeidet sitt på ... vi har jo masse rim og regler hver eneste dag... De forteller hver eneste dag så egentlig så det beste utgangspunktet, hvis man har lese og skrivevansker i familien er å gå på en Steinerskole altså. Både barnehagene og skolen er jo veldig muntlig. De lytter til eventyr og de må på en måte følge en tankegang... i eventyrene.. og så gjenforteller de jo litt, de tegner bearbeider i tegninger, men det er det er allikevel alltid barn nesten i hver klasse hos oss også, som har lese- og skrivevansker.” (Informant 1)*

Undervisningen består av ulike aktiviteter som for eksempel rim, regler, fortellinger, maling og tegning, lytting til eventyr og gjenfortelling. Vektleggingen av disse aktivitetene kan anses som positivt i steinerpedagogikken, samtidig som jeg ikke betviler at en dyslektiker vil finne seg til rette i en undervisning som består av slike aktiviteter, da dette kan virke blant annet berikende, skapende og motiverende på eleven. Slik jeg ser det kan man muligens gjennom disse aktivitetene ”kartlegge” eller ”observere” elever som sliter. Hvor stor vitenskapelig ballast og betydning dette kan ha for en grundig kartlegging av barnets lese- og skriveferdigheter stiller jeg meg kritisk til, men jeg kan anmode at det kan være en supplerende form til andre tradisjonelle metoder som blant annet Carstens lesetest, Stas og Ringeriksmateriellett som informantene bruker i kartleggingen av elevene på Steinerskolen.

### 7.3 Hvilke tiltak gis til barn med dysleksi på en steinerskole og hvordan samsvarer disse tiltakene med steinerskolens pedagogiske ide?

Her ønsket jeg å vite hvilke tiltak de ulike steinerskolene tilbyr i opplæringen av elever med dysleksi. Ifølge informant 1 prøver skolen å tilrettelegge med assistent allerede fra andreklasse for å hjelpe og fange opp de svake elevene, i tillegg til å hjelpe elevene generelt i arbeidsstunden. Til sammenligning ga informant 2 uttrykk for at de har jevnlige informasjonsrunder hvor ulike temaer blir diskutert. Da har man muligheten til å stille ulike spørsmål blant annet angående dysleksi og dysleksiens kjennetegn som skrivefeil, lesefeil,

---

lav faglig selvtilitt, annerledes opptreden i klasserommet og om eleven har lært seg strategier for å unngå å svare på spørsmål. I tillegg blir det lagt vekt på å ha jevnlig samtaler med klasselærer, samtidig som klasselærer skal tilrettelegge og være oppmerksom på eleven etter at hun/han er kartlagt. Som nevnt i teoridelen kommer dysleksi i ulike grader, ”mild”, ”moderate” og ”severe” (Snowling 2006:12).

Ifølge informanten 2 er graden av dysleksi med på å avgjøre hva læreren kan forvente av elevens skriftlige arbeid. Det blir fortalt at hvis en elev har en sterk form for dysleksi, fokuserer læreren bare på ett problemområde i elevens skriftlige arbeid. Det kan dreie seg om bare retting av enkelt- og dobbeltkonsonanter og lignende. Hensikten er at det ikke skal bli ”et blodbad” av retting, som informanten beskrev det. Dette betrakter jeg som en hensiktsmessig og god måte å forholde seg til elevens problemområde på. Det kan bety at man ønsker å opprettholde barnets selvtilitt og egenverd, noe jeg tror steinerskolen er gode på. Samtidig virker det som man vektlegger og ønsker å begrense at eleven utvikler det Høien og Lundberg (1997) betegner som sekundære problemer hos en dyslektiker; som lav selvvurdering og sosioemosjonelle tilpasningsvansker (Høien og Lundberg:25). Jeg tolker det dit hen at lærerne ønsker å sette inn strategier som beskytter eleven fra å føle nederlag, samtidig som steinerskolen har et ønske om å legge vekt på faglig forbedring hos eleven.

Videre tiltak som iverksettes i opplæringen av elever med dysleksi på steinerskolen kan i følge informant 3 være at elevene kan få komme ut av timen og øve seg på de områdene hvor han /hun sliter, i tillegg til at spesialpedagogen forsøker å veilede klasselærer. På de laveste klassetrinn, forteller informant 3 i likhet med informant 1 kan de ha assistent inne i klassene som hjelper til. Samtidig gir informant 3 uttrykk for at skolen ikke får timer til eneundervisning, men at de har pleid å ta ut elever i en liten gruppe, noe som viser seg å være godt mottatt av elevene.

Som redegjort i for teorien kan ulike programvarer til pc være et godt tiltak og til stor nytte for en dyslektiker i lese- og skrivearbeidet (Elvemo 2001). Ifølge Kvalvaag (2004) får man ta i bruk pc på de høyere klassetrinn på steinerskolen når læreren vurderer det som gunstig, men de har ingen plass til pc i undervisningen på steinerskolens barnetrinn (Kvalvaag 2004: 29). Alle informantene gir uttrykk for at elevene får ta i bruk pc, men at det kan være litt forskjellig praktisering på de ulike skolene. Informant 2 gir uttrykk for at ved egenprodusert tekst kan elever med dysleksi få anvende pc med retteprogram i undervisningen, i tillegg til

at de har andre rettigheter, blant annet lengre tid på prøver og lignende. Hun gir i tillegg uttrykk for at skolen er åpen for bruk av pc hvis eleven selv ønsker det, men det virker som om det kan være litt vanskelig i forhold til hvordan undervisningen er lagt opp.

*”Ja, absolutt men det er jo en litt sånn for eksempel de driver tavleundervisning eller skriver av tavla, da er det... ikke sikkert de får så mye feil, men som i egenprodusert tekst, så kan det være mer hensiktsmessig å bruke pc med retteprogram. Så det er jo alt etter hvordan undervisningen er lagt opp. Om hvordan det passer seg. Men det er altså ut i fra elevens ønske.”*  
(Informant 2)

Samtidig er hun usikker på om alle elevene får benytte seg av pc på alle klassetrinnene, men i sjette klasse og i åttende klasse benytter elevene seg av pc. Til sammenligning med informant 1 virker det som om bruk av data er et stort skritt å ta, samtidig som hun tilføyer at elevene bruker pc på ungdomsskolen med samtykke fra foreldrene.

*”Så akkurat nå når man skal begynne med å bruke pc for å løse oppgaver og skrive hovedfagsbøker, tegne og skrive og sånn: Det er liksom det vet jeg ikke helt. Det har vi jobbet for lite med i fellskap på skolen. Fordi det er noe man ikke kan bestemme selv her i teamet, det må man være enige om med lærere og foreldre. Det er liksom et stort skritt det med data her, ser du.”* (Informant 1)

Ifølge informant 3 benytter elevene pc på høyere klassetrinn. Hun mener at pc er et fantastisk godt hjelpemiddel for dyslektikere, samtidig som det kan brukes på mange måter. Hun mener samtidig at eleven ikke skal begynne med pc for tidlig. Fra sjette klasse har de elever som trener på pc. Det har vært det laveste trinnet hvor elevene har fått tatt i bruk pc. Hun forteller at en elev som skal begynne i fjerde klasse på denne skolen har sendt inn søknad om å bruke pc. Det er ikke sikkert eleven vil bruke den på skolen, men i sitt hjemmearbeid og i spesialundervisningen.

Sett i forhold til tiltak tolker jeg det dit hen at en godt tilrettelagt og planlagt undervisning vil være fornuftig. I lys av dette ville jeg vite hvordan informantene tilrettela og planla undervisningen for barn med dysleksi i sine spesialundervisningstimer. Informant 1 gir uttrykk for at hun kan bruke Witting metoden på elever etter at de er kartlagt. Dette har hun har gått på kurs for å lære. Ifølge henne er det en metode som legger vekt på at det som leses og skrives har en teknisk side og en innholdsside. Denne metoden synes hun også er i samsvar med steinerpedagogikkens pedagogiske ide, noe som utdypes nærmere i neste avsnitt, del 7.3.1.

---

I tillegg bruker samme informant Språkspillet og Ringeriksmateriellet. I hennes undervisningstimer legger hun vekt på høytlesing og veksellesing. Som redegjort for i teorien viser det seg at høytlesing er viktig i forhold til språkutviklingen. Undersøkelser viser at lærere som legger opp til ca 10 minutter med høytlesning hverdag, vil bidra til at barna leser bedre enn i klasser der det ikke foregår høytlesning. Det sies at høytlesning styrker elevens lytteferdighet som er viktig for leseprestasjonene. Høytlesning gir elevene samtidig større aktivt ordforråd, stimulerer elevene til å lese selv, forbedrer elevens leseforståelse og gir generell bedre språkkompetanse. Det hevdes at høytlesning gir elevene bedre kompetanse i skriftlig setningskonstruksjon og svake lesere kan forbedre sin egen leseferdighet ved å lese høyt (Elvemo 2001:67-70). Det er samtidig viktig at eleven får lese en tekst selv med tilpasset vanskegrad (Birkemo 1999:146, Bråten 2007:76), uten å bli avbrutt eller forstyrret. Forskningen viser at lærere har en tendens til å avbryte dårlige lesere oftere enn gode lesere og dette kan bidra til at elevene utvikler manglende leseflyt (Birkemo 1999:146).

Hvor mye høytlesing og veksellesing som blir utført i den ordinære undervisningen i lese- og skriveopplæringen på steinerskolen har jeg liten informasjon om, men ifølge Kvalvaag (2004) er høytlesing og korlesing en del av lese- og skriveopplæringen på steinerskolen (Kvalvaag 2004). I tillegg forsøker informant 1 å finne emner som interesserer eleven. Samtidig som hun fokuserer på å øke barnets motivasjon og selvtillitt. Dette er elementer som jeg har beskrevet i teoridelen punkt 5.4. og som viser seg å være viktig i forhold til tiltak.

Informant 2 tilrettelegger og planlegger undervisningen i det hun fokuserer på en del av gangen. Hun legger vekt på at eleven skal se helheten, ikke bare detaljene, samtidig som eleven skal forstå nødvendigheten av det de øver på. Hun underviser elever på ungdomsskolen med sterk grad av dysleksi. De har øvd i mange år på den alfabetiske avkodingen, men elevene ønsker allikevel å lære fordi de er motivert og funksjonsnivået er generelt godt. I tillegg er elevene lette å undervise fordi de er så sterke muntlig. Derfor legger hun mest vekt på mestring og det muntlige. Elevene trener også på rettskrivning, enkel- og dobbeltkonsonanter, de øver på lyder og endelser, de løser oppgaver, de deler opp ord, øver på sammensatte ord, sylletter og staving. Som redegjort for i teoridelen punkt 5.4 nevner Birkemo (1999) lignende elementer som kan være av betydning i skriveopplæringen, dvs. øvelser som vil gi økt trening i lydanalyse gjennom å lytte ut lyder i ord, hvilke lyd ordet starter eller ender med, og hvilken lyd som kommer midt i ordet (Birkemo 1999:150).

Samtidig forteller hun at de leser mye i hennes timer, noe elevene er svært motivert for. Elevene får alltid utføre besvarelsene sine på pc med retteprogram i hennes timer. I tillegg øver hun mye med dyslektiske elever i avgangsklassene, fordi de skal vurderes på lik linje med resten av klassen. Informant 3 jobber for tiden ikke som spesialpedagog, men hun referer til hvordan man kan tilrettelegge for disse elevene i den ordinære undervisningen, samt i spesialundervisningen. På steinerskolen skriver elevene mye fra tavlen og løkkeskrift blir benyttet. Tiltak som blir gitt i klassen kan være at elever som sliter får et ark hvor teksten er skrevet ned med store eller små bokstaver, slik at eleven kan klare å lese det, i tillegg til at eleven har færre bokstavtyper å forholde seg til. Noen elever får også benytte seg av pc, samtidig som de forsøker å bruke ulike metoder som er hensiktsmessig i det faget det undervises i. Tidligere i hennes spesialundervisningstimer tok hun i bruk metoder som hun så fungerte på den enkelte elev. Hun ønsket ikke at eleven skulle bli stående på ting hvor barnet bare slet og ikke kom videre. Hun ønsket at eleven skulle lykkes i hver time de var hos henne.

I forhold til tiltak ønsket jeg å vite begrunnelsen for avgjørelsen om hva slags tiltak elevene blir gitt, sett i forhold til pedagogiske tanker/filosofi og økonomi. Informant 1 forteller at på steinerskolen har man hatt en tendens til å vente og se. Barnet skal få utvikle seg i sitt eget tempo. Dette er noe hun mener kan være litt vanskelig. Hun har sett elever gått ut av skolen og ikke fått den hjelpen de burde hatt, og det er gjerne foreldrene som har sagt nei til PPT (Pedagogisk - psykologisk tjeneste), fordi de ønsket at deres barn skulle få muligheten til å utvikle seg i sitt eget tempo. Dette syntes hun er veldig trist.

*”Disse elevene har jo vist lenge, at de tror de er dumme... og det har vi nok på de store samlingene i steinerskolens helsepedagogiske sammenhenger fått til at sånn gjør man ikke lenger. Man må sette grenser for hvor langt foreldre og eventuelt lærere skal få lov å dille og dalle med dem.” (Informant 1)*

Ifølge denne uttalelsen virker det som om dette opptar steinerskolene da de har diskutert denne problematikken på steinerskolens helsepedagogiske samlinger. Dette kan tyde på en viss bevisstgjøring på hva som lar seg og ikke lar seg gjøre i forhold til elever med dysleksi.

Som nevnt tidligere bruker steinerskolen ikke Carlstens lesetest i kartleggingen av elevene før i slutten av fjerde klasse, selv om informant 1 gir uttrykk for at hun kan ta i bruk Ringeriksmateriellet i tredje klasse hvis læreren viser bekymring for eleven, til sammenligning kan informant 2 ta i bruk Stas. Slik jeg tolker det, og ut ifra informant 1s

---

uttalelser, kan det bety at eleven ikke blir henvist før i femte klasse til PPT (Pedagogisk – psykologisk tjeneste).

Ifølge informant 1 henvises en elev med utilstrekkelige leseferdigheter til PPT (Pedagogisk - psykologisk tjeneste), og utredningen vil ta ett år. Det betyr at skolen ikke vil motta noen form for økonomisk støtte før eleven går i sjette klasse, noe som informant 1 mener er for sent. Til sammenligning utdypet ikke informant 2 dette noe særlig, men hun nevnte at svake lesere får tilbud om lesekurs, noe som de kan se ut i fra Carlstens lesetest, samtidig som en dyslektiker vil få ekstra oppfølging. Igjen henviser informant 3 til økonomien og sier den spiller en rolle, men at det er steinerpedagogikken de legger vekt på. Hun gir uttrykk for at det er viktig å finne metoder for å støtte eleven og bygge på elevens sterke sider.

*”Vi prøver hele tiden å finne elevens sterke sider og bygger på det, og prøver å la det flyte over på de områdene hvor de sliter. Noen kan jo være veldig flinke til å skrive, men ikke til å lese, da prøver man å bygge det ut i fra skrivingen. At de leser mer og mer, de leser selv, har skrevet eller at man skriver noe i fellesskap, også leser de det.” (Informant 3)*

Den samme informant 1 gir uttrykk for at hun har brukt en del tradisjonelle metoder i sine støttetimer. Hvis det var perioder med mye skriving i den ordinære undervisningen, fikk barna bruke silkebøkene sine i spesialundervisningen. I tillegg har hun brukt små lettleste bøker, men dette brukte hun bare i hennes timer. Det er noe elevene syntes er moro å jobbe med, da de selv ikke bruker vanlige lærebøker i den ordinære undervisningen. Da informant 3 arbeidet som spesialpedagog brukte hun ofte bilder som hun prøvde å få elevene til å visualisere. De kunne blant annet skrive noe om et bilde, lage et kort, spille memory eller andre spill. Dette er noe Høien (1999) for eksempel anser som en velegnet metode, ikke bare for å bli kjent med nye ord, men fordi aktiviteten er preget av lek som igjen kan styrke elevens motivasjon (Høien 1999). For elever i høyere klasser har hun brukt noe som heter Våle, der man skal lytte ut lydene i et ord. Dette syntes hun har vært til hjelp for flere elever.

I forhold til om tiltakene som gjennomføres er til hjelp for elever med dysleksi uttrykte alle informantene seg positivt. Informant 1 la vekt på at elevene bør få systematisk hjelp og støtte og ikke bli utsatt i den store klassen for at de har vanskeligheter. Informant 2 derimot ser forbedring ved at hun kartlegger eleven på forhånd og i etterkant. Det tydeligste er at eleven blir tryggere og aksepterer sine svakheter, samtidig som eleven forstår at hun/han er faglig adekvat. Hun ønsker at elevene skal få tilbake motivasjonen, at de blir mer mottakelig

for læring, samtidig som det er viktig at de blir sett og hørt. Det sistnevnte mener hun kan være et problem da det er store klasser på steinerskolen. Disse elevene kan synes det er vanskelig å spørre etter mye hjelp. Samtidig har hun et ønske om at de skal få være i mindre grupper og få tettere oppfølging.

Informant 3 ser en forbedring; det hjelper på selvtilliten. Hun forteller om elever med sterk grad av dysleksi, som allikevel har gått ut med ”løftet hode”. Ut ifra opplysningene fra de ulike informantene tyder det på at elever med dysleksi blir noe flinkere til å lese og skrive i steinerskolen, men det virker som om hovedvekten blir lagt på at elevene skal bli trygge, lære å akseptere sine vansker, få et styrket selvbilde og en økt motivasjon. I denne sammenhengen ser jeg det som hensiktsmessig å finne ut av hvordan tiltakene lar seg forene i den ordinære undervisningen. Informant 1 sammenligner steinerskolen med den offentlige skolen. Hun tror at mye av undervisningen i den offentlige skolen er basert på at barnet leser og løser oppgaver. På steinerskolen derimot, er det læreren som står for å formidle stoffet muntlig, noe som betyr at eleven må lytte til læreren. Dermed kan hun ikke være i klasserommet og hjelpe eleven med konkrete oppgaver.

Informant 2 har tidligere jobbet på en offentlig skole og gir uttrykk for at hun lett kan sammenligne de to systemene, som hun opplever som svært forskjellige. Hun forteller at det å gi konkret informasjon om elevens vansker til klasselærer fungerer bra, men at det oppleves som vanskelig å tilpasse undervisningen til eleven da det ikke legges vekt på mye gruppeundervisning. Klassene har opptil 30 elever og undervisningen er lærerstyrt. På en annen side uttrykker hun at mange dyslektikere kan være auditivt sterke, og dette er et område hvor eleven får muligheten til å hevde seg. I tillegg til kan de være gode til å gjenfortelle.

Informant 3 opplever det også som vanskelig, å få tiltakene forent i den ordinære undervisningen.

*”Ja, det er det der. Vi må ha en del møter med klasselærer og assistenter og prøver å veilede dem. De synes det ofte er vanskelig og gjøre dette her i timene, og det er klart at det er av og til er problemer med det.”(Informant 3)*

Slik jeg tolker det kan det tyde på at det kan være vanskelig å forene tiltakene i den ordinære undervisningen på grunn av store klasser, periodeundervisning, lærerstyrt undervisning, mye muntlig undervisning og for lite gruppeundervisning. På en annen side legger steinerskolen vekt på at barnet skal utvikle selvtillitt, motivasjon og trygghet. Dette er selvfølgelig viktige elementer som bør være tilstede i læringen, men på en annen side stiller jeg spørsmål til hvor



---

mye kontinuitet det blir i gjennomføringen av tiltakene, slik at elever med dysleksi kan få en intensiv og gjennomgående øvelse i lese- og skriveopplæringen.

### **7.3.1 Hvordan samsvarer tiltakene med steinerskolens pedagogiske ide?**

Her gir informant 1 spesielt uttrykk for at Wittingmetoden er i samsvar med steinerskolens pedagogiske ide. Den tar for seg både det tekniske og det skapende; at barna skal få lov til å lage fortellinger, det fokuseres på å få frem selve barnet og få frem barnets egen aktivitet slik at det ikke blir passivt. Samtidig legges det hele tiden vekt på å møte barnet der hvor det er slik at det skal lære å stole på seg selv.

Etter at informanten 1 har kartlagt eleven for å se hva han/hun kan av bokstaver, bokstavkombinasjoner og lyder, noe som er viktig i diagnostiseringsarbeidet av elever med dysleksi (Elvemo 2003), øver hun på lyder og kombinasjoner av lyder, konsonanter og vokaler sammen med eleven, slik at det blir en automatikk i det. Etter å ha jobbet med den tekniske delen er det fantasien som skal få lov til å utfolde seg, man skal ikke trenge det tekniske. De lager bilder på hver bokstav for å hjelpe eleven til å få bokstaven inn visuelt. De tegner og lager sine egne setninger og fortellinger med ordene. Deretter tegner de historien som i følge informanten, vil føre til at eleven merker seg bokstaven. Ulike lyder som for eksempel kj, gj vil bli satt opp til ulike ord som for eksempel kjøkken, kjerring og kjevle. Kj vil for eksempel bli symbolet på ordet kjerring. Informanten mener at de barna som ikke klarer det tekniske, ofte er visuelle, så hun forsøker å få de abstrakte symbolene inn i bilder.

Slik jeg tolker det forsøker informant 1 å samsvare steinerpedagogikken med den syntetiske metoden (Phonics) som kan brukes i lese- og skriveopplæringen. I teoridelen har jeg redegjort for lydmetoden. Den går ut på at man bygger opp en tekst ved å begynne med lyd/bokstav, som igjen settes sammen til stavelse og ord. Ordene settes sammen til større helheter som kan være en setning (Hekneby 2003, Laimer 1976). Innlæringen bør skje gradvis og hvert steg må automatiseres før man tar neste steg. Innlæringen kan bestå av ulike deler, som å lytte etter lyden, etterligning av lyden, observering av bokstavens form, å tegne bokstavens form og å uttale bokstavens lyd samtidig som den tegnes ned (Asklund 2000).

Slik jeg tolker det og ut i fra informantens uttalelser viser hun til at hun bruker disse elementene i lese- og skriveopplæringen av elevene. Informanten viser til at hun går ut ifra

mindre språklige enheter til større i sin undervisning, samtidig som hun begynner med lydene. I tillegg forsøker hun å sette lydene opp til et bilde. Hun øver sammen med eleven på lyder og kombinasjoner av lyder som eleven skriver ned. Informanten legger vekt på at eleven skal lære seg det tekniske, men i tillegg forsøker hun å forene undervisningen med mange av elementene fra steinerpedagogikken. Eleven skal få lov å bruke fantasien og kreativiteten, og det fokuseres mindre på det tekniske. Eleven får muligheten til å lage setninger, og fortellinger som de tegner. Det lages bilder på hver bokstav for at eleven også skal få muligheten til å tilegne seg kunnskapen visuelt.

Slik jeg tolker det viser hun dette gjennom at steinerpedagogikken ønsker å skape en læreprosess hvor hele barnet kan være virksomt. Samtidig som læring blir sett på som en kunstnerisk prosess, og barnet vil ha muligheten til å bearbeide stoffet kunstnerisk ut i fra et indre bilde barnet har dannet seg (Bøhn 1997:13). De andre informantene kom ikke med noen konkret metode i forhold til hvordan tiltakene gjennomføres i samsvar med steinerpedagogikkens pedagogiske ide. Men de uttrykte at elever som strever i lesing og skriving får den støtte og hjelp de trenger. Samtidig gir informant 3 gir uttrykk for at man må finne andre veier hvis steinerskolens lese- og skriveinnlæring ikke viser seg å være tilfredsstillende for en elev. Det settes inn tiltak som prøves ut og evalueres.

### **7.3.2 Ulike ønsker for hva som kan gjøres for elever med dysleksi**

Selv om dette ikke er noen overordnet problemstilling i denne oppgaven velger jeg allikevel og påpeke noen ønsker de ulike informantene har på de forskjellige steinerskolene. Dette kan være av interesse og med på å bevisstgjøre i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi. De ulike lærerne ga uttrykk for at de har ulike ønsker om hva som kunne ha blitt gjort i forhold til disse elevene, men at det er ulike faktorer som hindrer dem i å gjøre det de skulle ønske. Ifølge informant 1 er elevene på ulike stadier. Noen elever kan ikke engang ikke alle lydene. Derfor bør man ha elevene alene og ikke i grupper, fordi de er så forskjellige. Dette kan bli vanskelig. Hun ønsker også at elevene kan få øve hver dag, men det er ikke alle klasselærere som forstår dette.

---

*”Det er det vi holder på å stri med, egentlig... så poenget er at det må øves hver eneste dag, så kommer de inn i det, men det er det ikke alle som skjønner... både på skolen og timeplaner. De må ut av hovedfag, kanskje en halvtime hver dag i to måneder, så hadde det vært inne. Det får vi liksom ikke til. Det blir vanskelig og få klasselæreren til å skjønne hvor viktig det er.”*  
(Informant 1)

Samtidig uttrykker hun at foreldrene er redde for at barna skal ut av klassen og skal føle seg annerledes.

Informant 2 forteller at hun jobber med å minne klasselæreren på de elevene som har dysleksi, samtidig mener hun at store klasser kan føre til at man gjerne glemmer dyslektikeren. En elev med lese- og skrivevansker må ofte utføre oppgaver som kan oppleves som vanskelig. Det kan for eksempel forekomme hvis man har diktat i klassen. Eleven vil bli bedt om å bytte diktaten med sidemannen, noe som kan oppleves som vanskelig for en elev med dysleksi. Eleven vil mest sannsynlig ha mange feil og ha vanskeligheter med å rette. Hun bruker derfor mye tid på å minne klasselæreren om eleven, i tillegg til at hun viser interesse for elevens fremgang. Hun ønsker at det generelt skulle ha vært flere lesekurs fordi dette gir gode resultater. Hun mener det leses for lite, ikke bare blant dyslektikere, men generelt blant alle elevene på steinerskolen. Som beskrevet i teoridelen foregår undervisningen på steinerskolen i perioder som kan ha en varighet på 2-5 uker (Mathisen 2004:12). Det undervises da i ett emne før man går videre på noe nytt (Granlund 2003:14). I denne sammenhengen trekker informant 2 fram periodeundervisningen. I løpet av perioden med norsk vil man gå i dybden i grammatikk, lesing, historie og lignende. Deretter vil det gå mellom fire og åtte uker til neste norskperiode. Dette kan føre til at det er vanskelig og tungt for eleven å hente frem opplært kunnskap som eleven tilegnet seg for flere uker siden. Når periodeundervisningen tar for seg andre fag, kan det bli fokusert mer på selvet faget enn på norsken. Hun skulle ønske det var mer fokus på lesing og skriving, hun mener det er for lite, av det utenom i de to fagtimene i norsk hver uke. I tillegg har hun et ønske om at elevene kunne få jobbe i mindre grupper slik at de skal få tettere oppfølging.

På en annen side tror jeg at periodeundervisningen kan være en god innlæringsform spesielt blant dyslektikere. Fortellingen har en sentral plass i undervisningen og eleven vil få inn fagstoffet auditivt. Dette vil kanskje ikke være optimalt hos eleven som sliter med en auditiv form for dysleksi, hvor de har vanskeligheter med å skille fra hverandre språklyder som ligner hverandre og lydbindinger (Høien og Lundberg 1997:30), eller hos elever som er

sterkere visuelt enn auditivt. Periodeundervisningen kan gi eleven muligheten til å gå faglig i dybden, samtidig som eleven har tid til å bearbeide og konsentrere seg om ett tema over en lengre periode. Dette kan være berikende og samtidig være en god læringsmetode når det handler om å tilegne seg fagstoffet. Spørsmålet blir da om dette kan gå på bekostning av en jevn øvelse i lesing og skriving, noe som kan være av betydning for en dyslektiker. Elever med dysleksi trenger en mer intensiv lese- og skriveopplæring (Rasmussen 2003, Torgesen 2005, 1995). Videre diskusjon og drøfting av betydningen av leseøvelse hos dyslektikere, men også hos normalt lesende barn vil jeg komme tilbake til senere i analysedel punkt 7.6.

Et annet problemområde viser seg å være økonomien i skolene, noe både informant 1 og 3 bemerker. Informant 3 mener at økonomien spiller en rolle, det hindrer dem i å sette inn tilstrekkelige med tiltak for elevene. Dårlig økonomi betyr at elevene ikke får tildelt enetimer, elevene må sitte i grupper. Som nevnt tidligere er elevene fornøyd med å bli tatt ut i grupper, men på en annen side sitter elever fra ulike klasser i samme gruppe. Konsekvensen kan bli at spranget mellom elevene er for stort.

## 7.4 Hvordan fungerer eurytmi som tiltak for elever med dysleksi?

Som nevnt tidligere i teoridelen er fagområdet eurytmi noe særegent med steinerskolen. Denne formen for undervisning hører hjemme inn under bevegelsens fag, sammen med dans og kroppsøving (Bøhn 1997:114). Eurytmi er bevegelseskunst og har sitt utgangspunkt i musikk eller poesi. Eleven beveger seg samtidig som de lytter til språk og toner (Mathisen 2004:27). Ifølge alle informantene får alle elevene eurytmiundervisning gjennom hele skolegangen, men ikke helseeurytmi. To av skolene gir helseeurytmi til elever for eksempel med dysleksi. Informant 3 forteller at det snart ansettes en helseeurytmist på skolen og hun ønsker at elevene skal få mulighet til å benytte seg av dette tilbudet.

I følge informant 1 inneholder eurytmiundervisningen mye musikk og lytting og hver bokstav og lyd i alfabetet har sine bevegelser.

*”Og det er eventyr det er bokstaver det er alfabetet hver bokstav og lyd i alfabetet har sine bevegelser”. (Informant 1)*

---

Eurytmilæreren forteller eventyr med bevegelser og barna etterligner lærerens bevegelser, hver bokstav har i tillegg en bevegelse. Hun beskriver at konsonantene er det konkrete og vokalene fører mye mer et sjelsliv. Gjennom eurytmien kan man på en måte inderliggjøre språket, språket blir lært gjennom kroppen og ikke bare gjennom hodet.

Til sammenligning forteller informant 3 at eurytmi er et fag som krever en enorm konsentrasjon. Det mener hun kan være bra for en dyslektiker, fordi de ofte har vanskeligheter med rom og retning. Eurytmi er et fag som fokuserer på disse områdene. I tillegg får man kjennskap til egen kropp og dets bevegelser og en skjerpet konsentrasjonen. Det er et fag som innbefatter synliggjøring av lyder, musikk og dikt som man beveger seg til.

En av skolene har to helsepedagoger (helseeurytmister) der en gruppe på tre eller fire elever får helseeurytmi. Høyere opp i klassene er dette en del av terapien eller spesialundervisningen. Barn med alle mulige vansker får øvelser av en helseeurytmist; det kan brukes på mange måter i mange fag, både alene eller i grupper. Hvilke bevegelser og øvelser barnet skal utføre, skal som regel være godkjent av en antroposofisk lege. Elevene som får helseeurytmi kan være dyslektikere, elever med konsentrasjonsvansker, elever med emosjonelle vansker eller elever med atferdsvansker. Konsentrasjonsøvelse, romfølelse og forskjell på høyre og venstre er områder som blir vektlagt i forhold til for eksempel dyslektikere.

Om denne formen for undervisning viser seg å ha noen funksjon kunne ingen av informantene gi noen sikre svar på, utenom at helseeurytmistene kunne fortelle at de så en forbedring hos elevene.

*”De ser at det skjer noe med selve personen, altså eleven. Kanskje de åpner seg mer. Blir tryggere kanskje de får en dominant høyre eller venstre hånd ja, bedre balanse så det er vel mye teorier hva kroppen gjør med psyken og omvendt.” (Informant 2)*

Om helseeurytmi har noen formen for virkning skal ikke jeg bedømme i og med at jeg har alt for liten kunnskap og innsikt i denne formen for terapi, men jeg stiller allikevel spørsmål til hvor effektivt helseeurytmi kan være for barn som har dysleksi i forhold til barnets manglende lese- og skriveferdigheter. Observasjonen som foretas kan være preget og ”farget” av en subjektiv innstilling, noe som kan bety at man observerer noe man ønsker å se. På en annen side skal man ikke utelukke virkningen av denne terapiformen. Sett ut i fra

årsaksmodellen til Frith (1997) som jeg har redegjort for i teorien, er en av årsakene til dysleksi biologisk (Frith 1997:2).

Ifølge Dore (2007) kan man gjennom målrettede øvelser utvikle nye nervebaner i en bestemt del av lillehjernen, og et lite område av lillehjernen er muligens knyttet til leseevnen. Øvelsene består gjerne av en bestemt kombinasjon av koordinasjonsøvelser. Gjennom bruk av disse øvelsene kan man se en forbedring i for eksempel leseferdigheter og skriveevner (Dore 2007). Hvor mye vitenskapelig ballast dette kan ha for en dyslektiker stiller jeg meg kritisk til, men på en annen side er det interessant, fordi det ligner mye på eurytmien som til sammenligning er en bevegelseskunst (Mathisen 2004:27). Ifølge informantene fokuserer man på lignende områder som koordinasjon og konsentrasjon. I tillegg tolker jeg det dit hen at eurytmiundervisningen kan ha stor betydning for elevene og gi dem muligheten til å oppleve glede, fornøyelse og lek. Noe som kan motivere og gi følelse av mestring og selvtillit.

## 7.5 Hvilken plass har den syntetiske og analytiske metoden i lese og skriveopplæringen i forhold til lese og skrive opplæringen på steinerskolen?

I denne delen vil jeg hovedsakelig ta for meg lese- og skriveopplæringen på steinerskolen sett i forhold til den analytiske og syntetiske metoden, for å kunne besvare denne problemstillingen på best mulig måte. På bakgrunn av at seksåringene ikke går på steinerskolen, men i steinerbarnehagen, vil jeg i tillegg kort diskutere språkstimulering av barn i en steinerbarnehage som kan ha videre betydning for barn som er disponert for å utvikle lese- og skrivevansker.

Som jeg har redegjort for i teoridelen er tredelingen av stadier hos mennesket en grunn til at barn ikke lærer å lese og skrive så tidlig på steinerskolen, som i den offentlige skolen (Granlund 2003:13). Stadiene er delt i 7-års perioder som omhandler viljen, følelsene og tenkningen (Christensen 1996). Ifølge en av informantene er seksåringene fortsatt i barnehagen og første klasse er fortsatt preget av lek og fortelling. Barnet er fortsatt dominert av viljen i denne livsfasen (Granlund 2003:12), pedagogikken er rettet mot viljen og grunntanken er at barnet skal bli kjent med verdens fenomener gjennom egen aktivitet

---

(Mathisen 2004:18). Dette kan man se i sammenheng til informant 1s beskrivelser av steinerbarnehagen.

*”Det er jo faktisk at de har vært en del i barnehagen før skolen hos oss og de bruker en masse språkleker. Det brukes ingen bøker, men det er jo muntlig, det er jo sangleker og det er frilek. Fri leken er jo veldig viktig hos oss. At de utvikler det sosiale og at de klarer å samarbeide om lekene de driver med. Det er kjempe viktig.” (Informant 1)*

Denne steinerbarnehagen legger vekt på bruk av språkleker, det legges vekt på det muntlige, ingen bøker blir brukt, og sangleker og frilek har en sentral plass. Leken blir sett på som en viktig del i steinerbarnehagen, barnet skal få muligheten til å utvikle sosiale evner og evnen til å lære seg samarbeid i leken. De ulike aktivitetene som blir brukt i steinerbarnehagene og vektleggingen av barnets mulighet til å utfolde seg i frilek, utvikle det sosiale og vektleggingen på samarbeid, tolker jeg som gode aktiviteter som kan være med å påvirke barns utvikling på en god og tilfredsstillende måte. Allikevel stiller jeg spørsmål til informantens uttalelse om at de ikke bruker bøker i steinerbarnehagen. Om dette gjelder alle steinerbarnehagene kan jeg ikke si noe om, da jeg bare har uttalelse fra en informant. Men jeg velger allikevel å diskutere betydningen av bøker for barn på bakgrunnen av at dokumentasjon fra forskningen viser til at språklig bevisstgjøring i barnehage og tidlig skolealder, ser ut til å forebygge nederlag i forhold til lesing og skriving (Horn m. fl. 2003). I tillegg har man i de senere år vært opptatt av å se på skriftspråkutviklingen i et sosialpsykologisk perspektiv. Det vil si at skriftspråkutviklingen betraktes som parallell til muntlig språkutvikling der man er opptatt av å se på hvordan voksne i naturlig samspill med barn formidler kunnskap som danner grunnlag for å lykkes med leseinnlæringen. Leseutviklingen anses å starte lenge før barnet får formell instruksjon på skolen. I USA har man lenge antatt at det å lese for barna er av betydning for å utvikle gode lesere. Barn som ble lest for får sjeldnere problemer med lese- og skriveinnlæringen (Olaussen 1996).

Ifølge Olaussen (1996) har det blitt utført en rekke studier på dette området. I denne oppgaven velger jeg å ta for meg bare et av disse studiene for å belyse hvor viktig det kan være at barn blir lest for fra de er ganske små, selv om et eksempel ikke er tilstrekkelig i sin helhet. Olaussen refererer til korrelasjons- og regresjonsstudier som har blitt utført av Wells (1985). Han/hun har studert sammenhengen mellom forskjellige aktiviteter i førskolealder og senere leseferdighet. Funnene støtter opp under at barn oppnår tidligere egenferdighet i lesing, hvis de blir lest for i førskolealder. Dataene bygger på båndopptak av 32 barns

naturlige kommunikasjon hjemme, som er gjort med 3 måneders mellomrom. Undersøkelsen ble gjort mens barna var mellom ca 1 ¼- 3 ½ år og barna hadde ulike familiebakgrunn. Barn av ikke-engelsktalende foreldre og barn med handikap var ikke en del av utvalget. Under opptakene var det ingen forsker tilstede, men båndene ble etterpå gjennomgått sammen med mor, for å få informasjon om hvilke aktiviteter barnet hadde holdt på med. Funn som Wells (1985) finner indikerer at jo mer barna var blitt lest for og fortalt historier for (Olaussen 1996:97) dvs. lytting til historier som ble lest eller fortalt med utgangspunkt i bøker (Wold 1996:77), desto bedre kunnskap hadde de ved 5 års- alder til forhold som er viktig ved den første leseinnlæringen. Det gjelder blant annet kjennskap til bokstaver, evne til – høyre – og ovenfra ned – orientering på sidene i bøkene. De samme barna hadde best leseforståelse ved 7 år og korrelasjonen viste seg å være signifikant (Olaussen 1996:97).

Ifølge informant 1 tegner og maler man mye i steinerbarnehagen og alle informantene gir uttrykk for at man også tegner og maler mye på steinerskolen, men sett i lys til Wells studie (1985) som Olaussen (1996) referer til, gir verken aktiviteter som tegning og maling, eller barnas egeninteresse for å se på bøker signifikante korrelasjoner til senere leseferdighet (Olaussen 1996:97). Men ut ifra dette studiet finner man en videre sammenheng mellom leseferdighet ved 7 år og ved 10 år. Det påpekes at selv om utvalget ikke var stort (32 barn), støtter analysene en forbindelse mellom at barnet blir lest for i førskolealder og senere tilegning av lesing. Det betydningsfulle i denne sammenhengen er at boklesingen i førskolealder ser ut til å ha betydning ikke bare for senere leseforståelse, men også for den første leseinnlæringen, hvor avkodingen er av betydning (Olaussen 1996, Wold 1996).

Sett ut fra et annet perspektiv legger man vekt på det muntlige i steinerbarnehagen og på steinerskolen for øvrig, hvor fortellingene har en sentral plass (Mathisen 2004). Sett i lys av dette, og i følge Wold (1996), tyder det på at erfaring med fortellinger også kan forbedre barn til å bli gode lesere fordi det er flere forbindelseslinjer mellom den muntlige fortelling og lesing. Flere forskere legger vekt på at barna gjennom erfaring med muntlige fortellinger får muligheten til å bygge opp et ”fortellingskjema”. Det betyr at barna utvikler forventninger om hvordan en fortelling vil være strukturert, for eksempel om hvilke typer av informasjon som vil inngå, og i hvilken rekkefølge denne vil bli presentert. Etersom barnet blir mer språklig kompetent, vil det selv kunne fortelle uten en aktiv støtte av en annen. Når et fortellingskjema først er etablert kan det virke styrende og organiserende ikke bare når barnet selv skal fortelle, men også når barnet skal forstå fortellinger. Det letter dermed



---

forståelsen i slike situasjoner. Barn møter imidlertid ikke bare fortellinger muntlig. En del av lesestoffet de møter på skolen kan også karakteriseres som fortellinger, og fortellingsskjema kan derfor direkte lette leseforståelsen av bestemte typer tekst. Hvor sentral en slik direkte overføring av et fortellingsskjema vil være for barns leseprestasjoner, vil sannsynligvis henge sammen med hvilke typer tekster barnet blir presentert for i den innledende leseopplæringen og i senere oppgaver som krever lesing. På dette området er det mangelfull forskning (Wold 1996:74-75).

Sett i lys av steinerskolen og fortellingenes sentrale plass, er dette et interessant tema, men på bakgrunn av informantens uttalelser, og i følge Kvalvaag (2004), fokuseres det mer på det skriftlige enn selve lesingen de første årene i lese- og skriveopplæringen på steinerskolen (Kvalvaag 2004:35). På bakgrunn av dette er jeg usikker på hvilket utbytte den sterke vektleggingen av det muntlige, og fortellingens sentrale plass i undervisningen, vil ha for senere lesing, spesielt blant dyslektikere, på steinerskolen.

### **7.5.1 Analytiske og syntetiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring**

Lese- og skriveopplæringen på steinerskolen begynner først i andre klasse når barnet er 7 år. Som nevnt tidligere er tredelingen i stadier hos mennesket en grunn til at barn ikke lærer å skrive og lese så tidlig på steinerskolen, til sammenligning med den offentlige skolen (Granlund 2003:13). Hvor mye dette påvirker elevens evne til å lære seg å lese og skrive skal ikke jeg vurdere, men denne teoretiske bakgrunnen og pedagogiske forståelsen sies å være en del av begrunnelsen for at barn ikke skal få lese- og skriveopplæring før i andre klasse.

Det er vanskelig og en utfordrende å sammenligne den analytiske og syntetiske metoden i lese- og skriveopplæringen som jeg har redegjort for i teoridelen med steinerpedagogikken. Ifølge Kvalvaag (2004) bruker man elementer fra den syntetiske og analytiske metoden i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på steinerskolen (Kvalvaag 2004:34). Selv om en av informantene gir uttrykk for at ingen av disse metodene blir direkte brukt, men at man i stedet bruker steinerpedagogikk. Informant 1 uttrykker det slik:

*”Jeg tror man ikke bruker sånne metoder i det hele tatt. Man bruker steinerpedagogikk, det er fra bilde til bokstav. Altså forteller man et eventyr om en konge og lager et vers om en konge, så kommer kå`en frem, altså så tegner man kongen og ser at det blir en K, så det er fortellingen. Det er sånn språket har oppstått en gang. Bokstaven har oppstått, fordi de er abstrakte som leder de fra eventyret og inn i en bokstav. Så hver bokstav har på sin, måte sitt eventyr... Ja fra bilde til bokstav.” (Informant 1)*

Slik jeg ser det inneholder steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring ulike innslag fra de ulike metodene.

### *Analytiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikken*

Som beskrevet i teoridel 4.2.2, sett i forhold til den analytiske metodens innhold, kan steinerpedagogikken ha en rekke likhetstrekk med denne metoden, selv om de også er forskjellige. Slik jeg ser det finner man likhetstrekkene gjennom blant annet det at det fokuseres på barnets erfaringer i leseopplæringen. Barnets erfaringer og språk er det essensielle i lese- og skriveopplæringen i følge Whole Language tilnærmingen (Asklund 2000). Dette kan jeg se i forhold til informantene, som uttrykker at elevene bruker sine egne opplevelser i skriveopplæringen. Sett i lys av Whole Language tilnærmingen har klasseromsmiljøet en viktig betydning i barns opplæring, som skal bidra til å motivere barnet til å utvikle dets ferdigheter i eget tempo (Hempenstall 1997). Til likhet har klasseromsmiljøet på steinerskolen også en viktig betydning, det skal appellere til læring hos den enkelte elev (Lindenberg 1996). På en annen side er det vanskelig å beskrive hva som egentlig skjer i et klasserom som retter seg i mot Whole Language (Hempenstall 1997). Samtidig har denne metoden ikke noen spesiell innlæringsstrategi, den baserer seg på barnets språk. Barna begynner å skrive med en gang og det er viktig å vise barnet betydningen og funksjonen av det å kunne lese og skrive. Læreren skal ledsage barnet i lese- og skriveopplæringen (Asklund 2000). Slik jeg ser det er dette elementer som man også kan kjenne igjen i steinerpedagogikken, men i motsetning har steinerpedagogikken en spesiell innlæringsstrategi i lese- og skrive opplæringen. Sett i lys av steinerpedagogikkens teoretisk bakgrunn og informantens uttalelser, er det rytmiske prinsippet en viktig og sentral del i undervisningen. Dette har til hensikt å skape trygghet og et godt grunnlag for læring (Bøhn 1997:105). I forhold til dette tolker jeg det dit hen at undervisningen bærer preg av en kontinuerlig og fast rekkefølge, noe som kan være av mindre betydning i et klasserom som retter seg mer mot Whole Language. Samtidig som lese- og skriveopplæringen foregår fra bilde til bokstav eller bevegelse til bokstav (Bøhn 1997).

Sett i lys av bruken av analytiske metoder, bør barnet få oppleve språket som en naturlig del som blir knyttet til ansikter, stemmer, bevegelser, lukter og lyder (Hekneby 2003:96-97). Dette er elementer som man muligens kan kjenne igjen fra steinerpedagogikken, blant annet i forhold til eurytmi som har som intensjon å la opplevelsen av ord og tone komme til syne gjennom bevegelser (Bøhn 1997:115). I tillegg legger steinerpedagogikken vekt på sanseerfaringene som blir sett på som en kilde til utvikling, livskraft og trivsel (Mathisen 2004).

Ved bruk av analytiske metoder vektlegger man at barnet skal begynne å skrive med en gang (Asklund 2000). Lignende uttrykker Kvalvaag (2004) at skriveprosessen har sterkere elementer av egen aktivitet enn leseprosessen, samtidig som innholdet av det, eleven selv har skrevet står barna nærmere enn det de leser. Derfor begynner barna med å skrive selv og lese det de har skrevet før de leser andre tekster (Kvalvaag 2004:35). Dette viser i tillegg funnene fra informantene;

*”Det som er vertfall sikkert her, er at de vertfall skriver før de leser. De skriver det de så på turen i dag og da behøver de ikke å kunne lese. Men gjennom det lærer de som regel å lese da.” (Informant 3)*

Til sammenligning:

*”... Hos oss skal de på en måte ikke trenge å lese før de går i fjerde klasse, men de fleste kan det. Og i tredje klasse, hvis det er... selvfølgelig andre klasse er sånn i begynnelsen at de lærer å skrive først. Også i tredje og fjerde klasse begynner de å lese sine egne tekster eller det de har skrevet av tavla. De kan ha godt lært det utenat, så skriften kommer jo før lesingen... men de leser egentlig det de selv har skrevet, de skriver mye fra tavla.” ( Informant 1)*

I likhet med den analytiske metoden begynner barnet å skrive med en gang, men til forskjell virker det som om de kommer senere i gang med lesingen på steinerskolen. Slik jeg ser det finnes det i tillegg en rekke forskjeller mellom analytiske metoder og steinerpedagogikken. Som jeg har nevnt tidligere følger analytiske metoder ingen bestemt bokstavinnlæring i leseopplæringen, men man arbeider med lyden ettersom den dukker opp (Asklund 2000). I tillegg er det minimal instruksjon om alfabetets bokstav- lyd forhold (Hall og Moats 1999).

Ut ifra informantenes uttalelser og steinerpedagogisk teori foregår steinerpedagogikkens bokstavinnlæring i en prosess fra bilde eller bevegelse til bokstav på steinerskolen, og tegning og maling er viktig i arbeidet med bokstavene. Konsonantene læres gjennom bilder

og vokalene gjennom bevegelser i form av eurytmi (Bøhn 1997:31-32). Dette er elementer som jeg ikke kan se ved bruk av verken den analytiske eller syntetiske metoden. Ifølge informant 1 foregår bokstav innlæringen for eksempel ut ifra fortellingen om kongen. Det lages et vers som blir tegnet, dette forbindes med bokstaven K. Slik uttrykker Kvalvaag (2004) det: *”Lydene kan i utgangspunktet fortettes i små allittererende vers som læreren skaper sammen med elevene. Bildene kan hentes både fra eventyrenes og fra naturens, fra virkelighetens verden, poenget er at bildet må være sannferdig i forhold til lydens karakter”* (Kvalvaag 2004:34). Til sammenligning skildrer informant 2 bokstavinnlæringen slik:

*”Den boka her av Andre Bjerke. Andre Bjerke ABC si for eksempel V. Bokstaven V er historien om gjessene som flyr, de flyr i en V, så den er formet som en V. Man får bilde, man danner seg et indre bilde. Si at den historien blir fortalt, så får du et indre bilde og jeg et indre bilde, når jeg ser det. Så det er din opplevelse av den Ven. Starter med bilde, så gjør man det i bevegelse i eurytmi, si at de flyr, hvordan var det? (Informanten viser bevegelse for V). Så tegner de. De tegner gjessene som flyr, ikke sant. Så blir det seende ut som en V. Så oppdager de at det er en V også... jo også er det muntlig til å begynne med. Det man ser det gjør man, det man sier gjør man, de skriver, de lærer på en måte. Men det er ikke på en måte en systematisk skrift innlæring. Jeg vet ikke. Nå er ikke jeg steinerpedagog, dette er min subjektive mening, så jeg vil ikke si noe feil da.” (Informant 2)*

Som redegjort for i teorien består Whole Language av analytiske metoder (Hekneby 2003, 2004). Man går ut fra et ovenfra og ned (top-down) perspektiv (Pressely 2006) dvs. at elevene bør lære seg helheten (ordene, meningene og setningene) først og deretter gjennom analyse skal elevene lære seg delene (lyden) (Asklund 2000, Laimer 1976). Dette vektlegges også i steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring. Ifølge Kvalvaag (2004) kan eleven ved bruk av den analyserende arbeidsmåten, gjennom å se helheten av ord og setninger, få muligheten til å oppdage enkelthetene som ord, stavelser, bokstaver og lyden av bokstaven (Kvalvaag 2004:34-35). På en annen side, og slik jeg tolker det ut i fra informantenes uttalelser, bruker steinerpedagogikken i tillegg andre elementer eller andre metoder i opplæringen blant annet at man går fra verset til tegningen som til slutt forbindes med en lyd. Dette er elementer som jeg ikke kjenner igjen fra et Whole Language perspektiv.

På en annen side skal innlæringen av hver bokstav inneholde en opplevelse (Bøhn 1997:32). Denne sterke fokuseringen på opplevelsen er muligens noe særegent for steinerpedagogikken. Informant 2 forteller om klasselærere som har hatt elever som allerede kunne lese og skrive da de begynte på skolen, men som fikk en opplevelse av å lære

---

bokstavene på ”nytt”, med et annet innhold og kvalitet, enn bokstavene de hadde lært hjemme.

Ifølge Whole Language tilnærmingen skal ikke undervisningen bære preg av å være lærerstyrt (Asklund 2000). Til sammenligning, og i følge informant 2, bærer undervisningen preg av å være lærerstyrt. Det er læreren som bestemmer hvilke rekkefølge bokstavinnlæringen skal skje. Samme informant gir også uttrykk for at det ikke blir tilpasset noen oppgaver, elevene må følge gruppeundervisningen og innlæringen av bokstaven som skal gjennomgås i løpet av den dagen. Man kan stille spørsmål til om dette er positivt i forhold til lese- og skriveopplæringen av barn med dysleksi. Tilfredsstillende kravene om en tilpasset lese- og skriveopplæring etter elevens egne evner og forutsetninger, slik det står i Opplæringslovens § 1-2 (Schultz m.fl. 2004:20), selv om steinerskolen vektlegger å skape en individuell og klassemessig undervisning (Bøhn 1997, Lindenberg 1996, Mathisen 2004).

Den analytiske metoden vektlegger heller ikke avkodingen av ord som det viktigste, barna bør heller få erfaring med tekster, muligheten til å skrive og finne ut selv ved å stave. Eksponering og fordypelse i mye litteratur anses som viktige elementer i denne metoden (Hempenstall 1997, Pressely 2006). Til sammenligning, og sett ut i fra Kvalvaag (2004) og funnene fra de ulike informantene, vektlegges det skriftlige mer enn lesingen på steinerskolen de første årene. Skriveprosessen har sterkere elementer av egenaktivitet enn leseprosessen, og opplevelsen av å kunne skrive er overordnet lesingen (Kvalvaag 2004: 35). Dette stiller jeg spørsmål til om kan gå på bekostning av at elevens lesetrening på bakgrunn av at forskningen viser til at øvelse i lesing viser til gode resultater og kan ha en stor betydning for elever med dysleksi til å oppnå leseflyt (Klinkenberg 2005). Dette vil jeg komme tilbake til i analysedelens punkt 7.6.

### *Syntetiske metoder sett i forhold til steinerpedagogikken*

Ifølge den syntetiske metoden finnes det ingen magisk grense for når et barn er modent for å lære å lese, barnet bør bare ha en viss fonologisk modenhet (Asklund 2000). På steinerskolen derimot, mener man at barnet først etter den andre syvårsperioden skal få lese- og skriveopplæring (Bøhn 1997, Kvalvaag 2004). I teoridelen redegjorde jeg for den syntetiske metoden, hvor opplæringen skjer ved å gå fra mindre språklige enheter til større. Man begynner med lyd/bokstav, dette settes sammen til stavelse og ord, ordene settes igjen sammen til større helheter som kan være en setning (Hekneby 2003, Laimer 1976), og lese

og skriveopplæringen er av en eksplisitt karakter (Hall og Moats 1999) hvor primære leseprogrammer og relaterte bøker blir brukt (Pressely 2006). På steinerskolen derimot bruker man ikke lærebøker, man lager sine egne bøker (Bøhn 1997, Kvalvaag 2004, Steiner 1961) i tillegg til at den første kunnskapstilegnelsen foregår i muntlig og kunstnerisk form. Fagbøker og skjønnlitterære tekster tas først i bruk i takt med behovene på hvert modningstrinn (Kvalvaag 2004). Steiner var av den oppfatning at bøkene var ubruklige og ødeleggende for barnet, lærebøkene tok ting ut fra sammenhengen og situasjonen og ble dermed uvirkelig (Steiner 1961:33). Jeg tolker det dit hen at ved å lage sine egne lærerbøker kan eleven få muligheten til å utfolde kreativiteten sin og få følelsen av å skape noe selv, samtidig som eleven kan få muligheten til å internalisere kunnskapen på en helt annen måte gjennom denne prosessen enn ved bruk av tradisjonelle lærerbøker.

Samtidig som Mathisen (2004) påpeker at målet med selvlagde bøker skal vekke elevens engasjement ved at stoffet blir lagt frem på en kunstnerisk måte, slik at eleven blant annet kan få muligheten til å skape en individuell bok (Mathisen 2004:13). På en annen side stiller jeg spørsmål til om bruk av ingen lærebøker ved den første kunnskapstilegnelsen i den ordinære undervisningen kan føre til at elever med dysleksi ikke får nok lesetrening eller trening på øvelser som kan være hensiktsmessig for disse elevene. Det er for eksempel påvist at lesing, og spesielt repetert lesing, kan være til stor hjelp for barnet videre i leseutviklingen, samtidig som det er stor enighet om at ferdigheter i ortografisk koding og dermed i leseflyt, utvikles ved leseøvelse (Klinkenberg 2005). I tillegg kan lærebøkene inneholde spesifikke oppgaver som kan ha betydning for elever med dysleksi.

Ifølge informant 2 ser det ut til at lese- og skriveopplæringen hovedsakelig er styrt av lærer i steinerskolen. Til likhet er den syntetiske tilnærmingen i lese- og skriveopplæringen også lærerstyrt, samtidig som den bærer preg av et strukturert oppsett. Læreren er den som styrer i hvilken rekkefølge språklydene skal læres, og hvilke metoder som skal brukes. Den syntetiske metoden legger vekt på for eksempel å lytte etter lyden, etterligning av lyden, observering av bokstavens form og tegne bokstavens form som ulike innlæringsmåter. Avkodingen av de ulike lydene kommer i første rekke, først når avkodingen har blitt automatisert fokuseres det på tekstens innhold (Asklund 2000). Ifølge Kvalvaag (2004) og informantene gis det uttrykk for at det jobbes med lydene, observering av bokstavens form og tegning av bokstaven som en del av lese- og skriveopplæringen på steinerskolen (Kvalvaag 2004). På en annen side tolker jeg det dit hen steinerskolen legger mindre vekt på

---

en systematisk lese- og skrive opplæring, slik den syntetiske metoden gjør. Dette er heller ikke så underlig da denne metoden hovedsakelig går under betegnelsen bottom-up metoden hvor hovedtyngden i opplæringen skjer ved å gå fra mindre språklige enheter til større (Hekneby 2003, Laimer 1976). På bakgrunn av teorien og informantenes beskrivelser av steinerskolens lese- og skriveopplæring, ser det ut til at pedagogikken forsøker å blande den analytiske og syntetiske metoden.

*”Målet og metoden for arbeidet med å bli kjent med bokstavene er todelt. Ett mål å gi barna en opplevelse og erfaring med hvordan hver lyd finner sitt karakteristiske uttrykk i en bestemt bokstav, og hvordan kjente bokstaver føyes sammen til stavelser og hele ord, en syntetiserende arbeidsmåte. På den andre side står pleien av en mer analyserende arbeidsmåte, der helheten av ord og setninger gir mulighet for å oppdage enkelthetene: Ord, stavelser, bokstaver, og hvordan lydene ”gjør det” når de ikler seg bokstavene. Begge arbeidsmåtene lever side om side i 2. klasse, også i det muntlige arbeidet med lydene, og intensiveres i 3. klasse i forbindelse med leseinnlæringen” (Kvalvaag 2004:34-35).*

Det kan tolkes dit hen at lese- og skriveopplæringen på steinerskolen er mer i retning av LTG metoden, selv om det også kan være forskjeller her. Målet med LTG metoden er å ta vare på det barnet allerede har med seg og utvikle dette videre, slik at barnet ser sammenhengen mellom det muntlige og skriftlige språket (Asklund 2000, Elvemo 2003). Samtidig som barnet best kan lære seg å lese med utgangspunkt i en tekst som korresponderer med dets eget talespråk (Hekneby 2004, Laimer 1976). Lignende synspunkt finner man igjen i steinerpedagogikken, hvor skriveferdighetene foregår i første omgang ut fra det muntlige, fordi man ønsker å bevare elevenes skaperglede (Kvalvaag 2004).

Som nevnt tidligere er LTG metoden først og fremst en analytisk metode, med visse innslag av syntetiske tanker, som forsøker å kombinere disse to metodene (Asklund 2000, Hekneby 2004), men med et fokus som er mer rettet på det semantiske enn det fonetiske. Man foretar seg de formelle lydanalysene og øvinger med lydsammentreknings. Dette innebærer at leseprosessen er avhengig av evnen til å tale og lytte (Laimer 1976). Til sammenligning, og som redegjort for tidligere, foregår begynneropplæringen på steinerskolen fra bilde eller bevegelse til bokstav og med mange kunstneriske innslag der fortellingene har en sentral plass (Bøhn 1997). Dette er elementer som muligens LTG metoden ikke har. I likhet med LTG metoden vektlegger steinerpedagogikken både analytiske og syntetiske metoder i lese-

og skriveopplæringen (Kvalvaag 2004:34). Hvordan steinerpedagogikkens innlæringsmetode i lese- og skriveopplæring påvirker barn med lese- og skrivevansker, uttrykker både informant 1 og 3 at dette er positivt. Ifølge informant 1 er elevene med lese- og skrivevansker svakere i uttrykksmåten, men de utfører de samme aktivitetene som resten av klassen, som å lage egne ting og skrive fra tavlen. Innlæringsprosessen går sakte og alle får tid til å henge med, og undervisningen består mye av eventyr, tegning og maling. Læreren leser ikke, men forteller noe som skal gi barnet en mulighet til å skape egne bilder, og barnet må følge fortellingen over mange dager. Hun mener at denne formen for undervisning kan hjelpe barnet til å lære å holde konsentrasjonen oppe når barnet senere skal lese. Dette mener hun er en form for leseøvelse, konsentrasjonsøvelse og øvelse i språk. Til sammenligning opplever informant 2 dette annerledes, selv om hun også uttrykker seg positivt til steinerpedagogikkens metodebruk i lese- og skriveopplæringen.

*”Ja, de får altså... det er jo auditivt, visuelt og med bevegelse. De har en arbeidsbok der de tegner ned det de hørte fra eventyrene eller fortellingene. Tegningen på den ene siden og den trykte bokstaven på den andre siden. Så de får jo en opplevelse av å produsere og skape selv, men det kan jo være at det blir mindre repetisjon. Den opplevelsen tror jeg står sterkere enn at man repeterer. Hvis man har en lærebok står det for eksempel, skriv denne bokstaven 20 ganger eller man skal lete på et ark om man finner bokstaven. Men her så tror jeg det ikke er så mye repetisjon, eller at man får en mye inngående øvelse. Så jeg vet ikke helt om det fester seg... Det er vanskelig kanskje det ikke er en fordel for dyslektikere at det blir kanskje for abstrakt for de. Jeg vet ikke.” (Informant 2)*

Ut fra denne informasjonen kan man stille spørsmål ved om elever med lese- og skrivevansker får for lite repetisjon, hvilket nødvendigvis ikke er en fordel for en dyslektiker. Som beskrevet tidligere, viser det seg at repetisjon, blant annet repetert lesing, kan være hensiktsmessig for en elev med dysleksi (Klinkenberg 2005). Flere studier støtter opp under at dette kan være til hjelp for elever som har problemer med leseflyten. På en annen side finnes det ingen bevis for at denne teknikken kan føre til at eleven vil oppnå full normal leseflyt hvis barnet har strevet med lesingen i flere år (Torgesen 2005:535). I tillegg gir informant 2 uttrykk for at hun opplever denne prosessen som lang, noe som kan by på vanskeligheter. Ut fra hennes beskrivelser er første klasse preget av lek og fortelling. Første, andre og tredje blir på en måte denne lange prosessen. Elevene lærer de store bokstavene i andre klasse, og først etter jul i tredje klasse lærer elevene de små bokstavene. I andre klasse skriver elevene det de sier. I tredje klasse går elevene videre inn i skriftspråket, der de skriver



tekst som de skal lese. Plutselig avanseres nivået, og først da oppdager man at en elev ikke har forstått det alfabetiske prinsippet.

*”Det som er vanskelig i og med hele denne prosessen er ferdig i tredje klasse, så når man kommer i fjerde klasse og femte klasse, så avanseres nivået, altså kravet til lesing og skriving avanseres plutselig. Og da oppdager man om det er noen elever som har skjønt eller ikke skjønt det, ikke sant. I løpet av tredje klasse er det ikke så synelig, fordi at har man et indre bilde eller man kan kanskje skrive bokstaven, men selve leseprosessen. At det blir synlig, at det for eksempel hos en dyslektiker som har vansker med lesing og skriving, det kommer såpass seint at ja eller jeg skulle ønske at man kunne sette inn tiltak tidlig og oppdage det tidligere.” (Informant 2)*

Videre sier samme informant:

*”Jo, i fjor da jeg var i en offentlig skole, hvis man merket at det var noen som hadde vansker hele tiden, så fulgte man opp eleven individuelt, det var ikke store elev grupper. Det var ingen felles læring, den enkelte lærte så hvis det var noen elever som, hva skal man si? Var det noen elever som avvikte så satt man inn ekstra tiltak inn på dette umiddelbart egentlig. Men her... Det er det jeg tenker egentlig, det hopper seg opp en del vansker, si i fjerde klasse, femte. Når den lange leseinnlæringen, prosessen som har gått over så lang tid. Plutselig så avanseres kravene, ikke sant. Så skal man lese et lengre stykke også mister eleven motet, også kanskje et sjokk for noen elever. Da blir det tydeligere, da. Jeg skulle ønske at det som måtte ha skjedd her er det at denne prosessen tar kortere tid. Men selvfølgelig å inneholde det samme, men at man ikke bruker hele tredje og andre klasse. Altså hele andreklasse blir å lære de store bokstavene og hele tredje klasse lærer man de små. Men at man komprimerer det.” (Informant 2)*

Ut fra denne informasjonen stiller jeg spørsmål ved om dette kan få konsekvenser for en dyslektiker, fordi lese- og skriveopplæringen er en lang prosess. Ut fra informantens uttalelser kan dette bety at vanskene hopper seg opp, kravene avanseres og det kan komme som et sjokk på noen elever. Eleven kan skrive/ tegne bokstavene, men selve leseprosessen kan være mangelfull. Slik jeg ser det kan dette føre til at elevens problemer ikke blir oppdaget tidsnok, slik at tiltak ikke blir iverksatt tidlig nok. Dette kan føre til at eleven ikke får et passende undervisningstilbud, som igjen kan gå på bekostning av en tilpasset lese- og skriveopplæring etter elevens egne evner og forutsetninger etter Opplæringsloven § 1-2 (Schultz m.fl. 2004:20). I tillegg påpeker hun at hun opplever undervisningen på steinerskolen som lærerstyrt, elevene får oppgaver som løses individuelt og det er store grupper. Hun har et ønske om at elevene skal kunne få jobbe i mindre grupper, slik at de kan få tettere oppfølging. I den offentlige skolen opplevde hun at elevene jobbet mer sammen i

mindre klasser slik at læreren kunne følge opp den enkelte elev bedre, samtidig som læreren fikk bedre oversikt over elevene. På en annen side synes hun det er positivt at man kan formidle kunnskap muntlig og allikevel lære. Slik jeg tolker det kan steinerpedagogikkens metoder i lese- og skriveopplæringen vekke fantasien og begeistringen gjennom den kunstneriske, muntlige og fortellende undervisningen, samtidig som den forsøker å gi elevene kunnskap om skriftspråket. Gjennom denne prosessen kan fortellingen og verset forbindes med det billedlige i bokstaven, noe som kan føre til at barnet får det abstrakte ned til et mer konkret nivå. Innlæringen av bokstavene kan oppleves enklere og mer forståelig for barnet i denne livsfasen, samtidig som innlevelse og billedgjøring av bokstaven kan virke berikende på elevene og øke læringsutbyttet. Bokstavene blir ikke bare ulike ”tegn” med hver sin lyd, men samtidig en historie, et bilde, noe mer konkret som kan være lettere å begripe.

På en annen side er det berikende å se at eleven kan tilegne seg skriftspråket på mange ulike måter; gjennom fortellingen, gjennom ”kunstneriske sanser” ved maling og tegning, men også gjennom eurytmi som er et fag som inneholder rytme, dans og bevegelse (Bøhn 1997, Mathisen 2004, Kvalvaag 2004). På en annen side kan det være av betydning at steinerpedagogikken forsøker å skape en syntese mellom teorilæring og den praktisk skapende virksomhet (Mathisen 2004:11), den beste læringen skjer når barnets sanser stimuleres og når man kan skape en læreprosess hvor hele barnet kan være virksomt. Det er bildene i barnet som skal få leve (Bøhn 1997:13).

Ifølge informantene bruker de mange praktiske innslag i innlæringen, for eksempel maling tegning og bevegelse. Dette kan være positivt for en dyslektiker, da eleven får muligheten til å oppleve en følelse av mestring gjennom kunstnerisk kreativitet. Barnet blir sett som en helhet, samtidig som barnet får brukt flere sider av seg selv i læringsprosessen. Ifølge informant 1 kan tegning og maling betraktes som et språk, gjennom at tegneprosessen kan hjelpe barnet til å få uttrykt mer enn hva det ville fått uttrykt gjennom muntlig tale. Barnet lager bilder som senere kan bli omdannet til et indre bilde språk som barnet mer og mer kan sette ord på, både muntlig og skriftlig. Dette tror jeg kan ha en positiv innvirkning på elevene, men sett fra en annen synsvinkel, og på bakgrunn av funnene og steinerpedagogikkens teoretiske ståsted, får jeg inntrykk av at det ikke er en systematisk skriftinnlæring eller en systematisk lese- og skriveopplæring. Som jeg har redegjort for tidligere synes jeg steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring er mer tilnærmet LTG

---

metoden, selv om de har ulik metodebruk i undervisningen. Dette får meg til å stille spørsmål ved hvor mye den systematiske fonologiske opplæringen vektlegges, da jeg tolker det dit hen at undervisningen består av mange aktiviteter som ikke direkte berører disse områdene. Dette anser jeg som et viktig spørsmål på bakgrunn av forskningen som tilsier at en fonologisk basert opplæring er nødvendig for barn med lesevansker, hvor årsaken ligger i det fonologiske (Pressely 2006, Rasmussen 2003, Torgesen 2005, 1995), noe som er tilfelle hos en dyslektiker (Snowling 2000). Som redegjort for i teoridelen kan man se årsakene til dysleksi ut fra biologiske, kognitive og atferdsmessige sammenhenger (Frith 1997:2). En dyslektiker har en svikt i det fonologiske systemet, mens andre deler av språkssystemet er relativt intakt. Disse fonologiske vanskene gir utslag på utviklingen av lesingen og rettskrivningen (Snowling 2000). Blant annet har dyslektikeren en utilstrekkelig evne til å avkode ord, noe som skaper leseproblemer (Gough m.fl.1996).

Hvis det nå er tilfelle at steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring er mer rettet mot LTG metoden er dette interessant fordi LTG metoden har blitt utsatt for kritikk og fordi det er en metode som viser seg å ikke være tilfredsstillende for barn med dysleksi (Rasmussen 2003). Slik jeg ser det kan faren ligge i at de analytiske innslagene blir overrepresentert i forhold til de syntetiske, noe tilhengere av den syntetiske metoden har kritisert LTG metoden for (Asklund 2000). Dette kan føre til at det ikke jobbes godt nok med lydene og det fonologiske. Som jeg har redegjort for i teorien dreier den fonologiske bevisstheten seg om talespråkets lydnivå under ordnivå, dvs. stavelser og lyder (fonemer), samtidig som fonologisk bevissthet inngår i en generell språklig bevissthet knyttet til språkets lydstruktur (Hekneby 2004).

På en annen side er det interessant å lese at denne metoden har vært dominerende i Norge siden 80-tallet i lese- og skriveopplæringen (Hekneby 2004), noe som kan tyde på at dette nødvendigvis ikke er særegent bare for steinerskolen. Dette påviser også en kartlegging av lese- og skriveopplæringen i Norge, utført av Jay Beck Rasmussen (2003), han viste i tillegg til at lærebøker som er basert på en Whole Language filosofi kan ha en for dominerende plass i det første året på den offentlige skolen i Norge (Rasmussen 2003:438), noe som kan gå på bekostning av en systematisk fonologisk opplæring i undervisningen (Pressely 2006, Rasmussen 2003). Den mulige sammenhengen mellom fonetisk bevissthet og tilegnelse av lese- og skriveferdigheter har blitt forsøkt dokumentert i de siste 25 årene. Direkte bevis på at fonologisk bevissthet er en nødvendig forløper til vellykket oppnåelse av det alfabetiske

prinsippet er imidlertid bare å finne i noen grundige kontrollerte studier (Castle m.fl. 1994). Studier viser til at barn som allerede i førskolealder fikk fonologisk trening kombinert med skrift (Olson 2002), segmentering og blanding av lyder og relatering av lydene til de ulike bokstavene viste å ha effekt på senere lesing og skriving (Castle m.fl. 1994). Torgesen (2005) viser til flere studier som indikerer at barn med vanskeligheter på det fonologiske området kan tilegne seg produktive og generative fonologiske avkodningsferdigheter, hvis de får en intensiv opplæring. Han viser også til hvor viktig det kan være for elever som strever med å tilegne seg lese- og skriveferdighetene gjennom en tilrettelagt og eksplisitt undervisning basert på individuell fonologi og en eksplisitt instruksjon i fonologiske øvelser. Dette kan føre til en raskere læring av lesing (Torgesen 2005). Lesenøyaktighet og leseforståelse kan øke dramatisk ved å gi eleven en intensiv undervisning (Olson 2002, Torgesen 2005). Den aktuelle lesevansken som eleven har vil som oftest være et resultat av interaksjonen mellom barnets grad av vanskeligheter og undervisningens form (Torgesen 2005:532). Torgesen (2005) viser samtidig til at barn med moderat eller sterk grad av lesevansker kan få betraktelig eller fullstendig styrket fonetisk koding, lesepresisjon/nøyaktighet og forståelse hvis man griper inn. På en annen side ser det ut til at leseflyten ikke er så lett å håndtere eller gjøre noe med, hos de barna som har moderat eller sterk grad av lesevansker (Torgesen 2005:529,532).

Castle m.fl. (1994) referer til et studie som hadde som mål å undersøke om et fonologisk basert opplæringsprogram hadde bedre effekt på å lære å stave (ortografien), enn regulære skriveprogrammer. Studiet viser til at gjennom et fonologisk basert opplæringsprogram styrkes den fonologiske bevisstheten til elevene, samtidig som at studiet styrker oppunder antagelsen om at fonologisk bevissthet har en sammenheng med tilegnelsen av å kunne stave, i tillegg til å styrke den. Funnene foreslår at fonologisk trening styrker utviklingen av rettskrivingen og får barnet til å bli i stand til å bruke fonem – grafem korresponderende regler. Vektleggingen på den fonologiske bevisstheten viser seg ikke bare å legge til rette for tilegnelsen av ortografien eller rettskrivingen, men det er en formening om at man bør starte tidlig med øvelse av den fonologiske bevisstheten (Castle m.fl. 1994:350-353). På en annen side er det viktig å være klar over at fokuset på opplæringen av den fonologiske bevisstheten ikke er hele årsaken til at barn kan ha problemer med rettskrivningen (Castle m.fl. 1994, Torgesen 1995) eller lesingen (Torgesen 1995). I tillegg kan arbeidet med den fonologiske bevisstheten ha en ”snøballeffekt” på senere lese progresjon (Castle m.fl. 1994). Det viser

---

seg at barn som begynner i første klasse med mangelfull utviklet fonologisk bevissthet ikke profeterer på tidlig leseinnlæring, de lærer seg ikke lesing og ferdigheter som stimulerer til videre utvikling av den fonologiske bevisstheten (Torgesen 1995). I praksis betyr dette at barn som begynner på skolen med liten fonologisk bevissthet vil ha fordel av ekstra fonologisk instruksjon, i tillegg til klassens regulære arbeid (Castle m.fl.1994). I tillegg gir Torgesen (1995) uttrykk for at en eksplisitt opplæring i fonologisk bevissthet bør være en del av et hvert leseprogram for barn med dysleksi. På en annen side er det viktig å være klar over at det er mulig for alle barn å kunne lære det alfabetiske prinsippet, å kunne kode ukjente ord, selv om de har strevd med å tilegne seg disse ferdighetene i løpet av de 3- 4 første årene på skolen. I denne sammenhengen er det viktig å være klar over at forskningen fortsatt har behov for å undersøke videre hvilke elementer i undervisningen som fungerer best på barn med lesevansker som skylders en svikt i det fonologiske systemet (Torgesen 2005:537).

Selv om jeg i denne oppgaven ikke forsøker å sammenligne den offentlige skolen med steinerskolen, synes jeg det allikevel er på sin rette plass å nevne at den manglende eksplisitte lese- og skriveopplæring muligens ikke bare gjelder steinerskolen, men også den offentlige skolen. L97 har hatt som intensjon å forberede barns leseferdigheter, spesielt gjennom instruksjon av fonologisk bevissthet. Det viser seg at lærere som underviser i første klasse har manglende kunnskap om fonologisk instruksjon; dens viktige betydning og hvordan og når dette skal stilles til rådighet. I tillegg har lærere på den offentlige skolen for liten kunnskap om leseutvikling og hvordan man skal lære barna å lese (Rasmussen 2003:436).

*”they can use books and ask them to read but in many of the teacher training schools they received little training in how to teach reading. Several academics pointed out that the college professors responsible for reading education often had a background in Norwegian language and not in formal reading instruction. One raised the question “do people who have written master’s thesis about Ibsen know much about teaching reading?” (Rasmussen 2003:436).*

Dette synes jeg er interessant på bakgrunn av den kunnskapen vi har om lese- og skriveutvikling, tiltak, årsaker og den generelle kunnskapen forskningen har om dysleksi som jeg har redegjort for i oppgavens teoridel punkt 4 og 5. Det kan derfor være underlig at det fortsatt viser seg å være tilfelle at lærere som underviser i norsk på den offentlige skolen

fortsatt har liten kunnskap om grunnleggende formel lese instruksjon. Dette får meg igjen til å stille spørsmål ved hvordan opplæringen av studenter i forhold til formel lese instruksjon foregår på steinerhøyskolen, noe som hadde vært interessant å belyse i videre arbeid.

## 7.6 Hvilken betydning kan den fortellende undervisningsmetoden ha i barns leseopplæring på steinerskolen?

Ifølge Mathisen (2004) har fortellingene fra de første skoleårene en sentral plass i undervisningen på steinerskolen. Fortellingene skal være en inspirasjon til å forstå dypere sjelelige og åndelige aspekter ved tilværelsen, samtidig som de formidler faglig informasjon. Opplevelsenes friskhet er i denne alderens fremste ressurs. Gjennom den fortellende undervisningen skal lærerens beretninger føre til at elevene blir følelsesmessig engasjert. Både barna og de voksne skal gå sammen på oppdagelsesferd (Mathisen 2004:19). Den fortellende undervisningen, gjenfortellingen og bruk av det kunstneriske står sterkt i steinerpedagogikken, noe som muligens kan være til hjelp for en dyslektiker på ulike områder. Hvordan dette påvirker barn med lese- og skrivevansker i forhold til øvelse av å lese og skrive fagstoffet har informantene delte meninger om. Gjennom det å lytte til fortellingene mener informant 1 at det er en slags form for lesing.

*”De må jo bruke en slags vilje kraft for å følge med konsentrerer seg, de elsker eventyr... alle hører etter. Nei, nei så skal man fortelle resten neste dag å nei... det er jo noe som gjør sånn at de etter hvert vil få lyst til å begynne å lese. Da kan de finne det ut av seg selv. Jeg tror det bare stimulerer, jeg. At de får det fortalt det sånn. Jeg er veldig positiv til steinerskolen jeg, vet du. Det er det... så, men hos oss skal de på en måte ikke trenge å kunne lese før de går i fjerde klasse, men de fleste kan det. I andre klasse i begynnelsen lærer de å skrive først. Også i tredje og i fjerde klasse begynner de å lese sine egne tekster eller det de har skrevet ned fra tavla. De kan godt ha lært det utenat, så skriften kommer før lesingen... men de leser egentlig det de selv har skrevet, de skriver mye fra tavla.” (Informant 1)*

Informant 2 opplever dette annerledes.

*”Ja, jeg det er vel det jeg egentlig prøver å si at jeg er enig i det. At de får mindre trening og de tilegner seg kunnskap, evnen er det ikke noe i veien med, og de kan jo fortelle videre, gjenfortelle. Kunnskapen setter seg, men akkurat lese og skrive den. De får mindre trening, ja.” (Informant 2)*

Informant 3 uttrykker at elevene opp igjennom skoleårene ikke får mindre øvelse i å skrive, de skriver mye på steinerskolen. Hun påpeker at det er en utfordring å få dem til å lese mye.

*”De får vertfall ikke mindre trening å skrive her. De skriver ufattelig mye oppover årene. Men vi har jo elever som har hatt såpass store lese og skrivevansker at de stort sett har illustrert og skrevet en liten tekst under. Også tegnet et eller annet historisk, ikke sant og skrevet under. Vi har en utfordring til å få dem til å lese mye. For det i og med at vi ikke har lærebøker hvor de skal sitte og lese hjemme, men at det muntlige som skal bearbeides i egen skriftlig form. Men jeg tror nok at de lærer seg nok da og å skrive hele fortellinger, ordentlige setninger, det tror jeg de lærer seg bedre her, enn i den offentlige skolen.” (Informant 3)*

Slik jeg tolker det kan muligens den fortellende undervisningsformen være positivt for en dyslektiker for ervervelse og forståelse av det faglige innholdet i undervisningen, samt øvelse i konsentrasjon. Som redegjort for i teoridelen blir lesing sett på som en prosess hvor to komponenter må være til stede for at leseren skal forstå budskapet. Ordet må avkodes, deretter forstås (Pressely 2006, Stothard og Humle 1996, Hoover og Peterson 1996). Dersom en av faktorene er lik null vil også lesingen bli null (Høigård 2006:265). Dette betyr at avkodingen er viktig for å kunne oppnå leseforståelse. På bakgrunn av at det leses lite på steinerskolen de første årene, og at fortellerkunsten har en dominerende plass i undervisningen, kan man stille spørsmål ved hvordan dette påvirker en dyslektiker i lese- og skriveopplæringen, om eleven får tilfredsstillende øvelse med det tekniske i forhold til det å lære seg å lese. Dette er et spørsmål man også kan stille den offentlige skolen. ”*One academic said, the national curriculum is full of many good intentions but we may have lost focus on the most important thing in Grade 1-3, this is reading*” (Rasmussen 2003:438).

Leseinnlæringen opphører ikke når barnet kan avkode ord og lese en tekst rimelig riktig eller nøyaktig. Barnet må i tillegg få muligheten til å utvikle leseflyt, det vil si evnen til å lese sammenhengende tekst raskt, automatisk, uanstrengt og uten at for mye oppmerksomhet blir lagt på det mekaniske. Dette er en sentral forutsetning for funksjonell leseferdighet. Leseflyt er i tillegg betydningsfullt i forhold til leseforståelsen som er den egentlige hensikten og målet for å kunne lese (Klinkenberg 2005:10). Leseforståelse er ikke bare en viktig ferdighet, men den får også en større betydning til senere kunnskapstilegnelse i alle fag (Graham og Bellert 2004). Vitenskapelige undersøkelser viser at det er en høy korrelasjon mellom mål på leseflyt og mål på leseforståelse, den ligger på mellom.80 og.91, noe som tilsier en høy sammenheng. Stort sett betyr det at barn som leser en tekst raskt og uanstrengt, vanligvis

forstår hva de leser. I motsetning vil barn som leser en tekst langsomt, nølende og anstrengt streve med tekstforståelsen (Klinkenberg 2005:10). Det er særlig de siste 40-50 årene at forskere har begynt å vise interesse for den tidlige skriftspråksutviklingen (Elsness 2003:174). Som beskrevet i teoridelen begynner egentlig lesingen når barnet har nådd det fonologiske stadiet. Barnet forstår det skrevne ord som skal analyseres i språklyder, som igjen trekkes sammen til ord. Barnet vil gjennom økende leseferdighet begynne å kjenne igjen de vanligste bokstavkombinasjonene og oppfatte dem som en enhet. Barnet vil i tillegg kunne gjenkjenne vanlige småord uten å måtte detaljinspisere dem, noe som er et tegn på en begynnende overgang til et ortografisk stadium (Elsness 2003:175-176). På det ortografiske stadiet har barnet lært å lese hele ord eller deler av ord som helheter uten å lydere (Elvemo 2003). Ortografisk kunnskap er avgjørende for å utvikle en automatisert ordgjenkjenningsteknikk (Catts og Kamhi 2005).

Ifølge Elsness (2003) vil en nøye planlagt og strukturert leseopplæring påskynde denne utviklingen (Elsness 2003:176). Torgesen (2005) viser til at det finnes noen kjennetegn på dyslektikere som har gått på skolen i tre eller fire år, uten å få en tilstrekkelig forbyggende instruksjon i lese- og skriveopplæringen. To utpregede vanskeligheter man lett kan observere hos eleven når han/hun skal lese en tekst på sitt nivå, er følgende: for det første vil eleven ha problemer med å kjenne igjen mange av ordene. Han/hun vil stotre, gjette eller forsøke å lydere. For det andre kan eleven gjøre mange feil når han/hun forsøker å identifisere ordene (Torgesen 2005:522). Da steinerskolen muligens legger lite vekt på lesing de første årene i lese- og skriveopplæringen, stiller jeg spørsmål ved om dette kan gå utover elevens leseutvikling og en tilfredsstillende leseøvelse. Selv om Kvalvaag (2004) uttrykker at høytlesing og korlesing er en del av lese- og skriveopplæringen på steinerskolen. Elevene leser tekstene fra bøkene sine i kor, eventuelt i grupper, men bare unntaksvis enkeltvis (Kvalvaag 2004:38). Da kan man stille spørsmål ved om en lærer klarer å kvalitetssikre undervisningen slik at eleven virkelig leser og har forstått teknikken når eleven leser i klassen. I tillegg kan man lure på om det er mulig å observere de kjennetegnene som Torgesen (2005) henviser til.

Man har samtidig kommet med ulike forklaringer på hvorfor eldre barn kan ha vanskeligheter med å forbedre eller øke leseflyten etter mange år med lesetrening. Den viktigste faktoren tyder på at manglende leseøvelse hos disse barna de første årene på skolen har en sammenheng med hvilken grad av lesevaner barnet har. Manglende leseøvelse tidlig



---

i leseopplæringen kan bli tydeligere jo høyere opp i klassene elevene kommer. Denne begrensningen til å kjenne igjen ord eller ”sight words” er karakteristisk etter begynneropplæringen for barn med lesevansker. Høyere opp i klassen vil forekomsten av mindre frekvente ord øke, noe som i tillegg blir et problem for barn med lesevansker. Eleven skal ikke bare kunne forholde seg til de frekvente ordene, men også til en rekke av mindre frekvente ord. På bakgrunn av dette kan det være vanskelig for barn som har slitt med lesevansker de første tre/ fire årene på skolen, til å bli en like god leser som sine jevnaldrende (Torgesen 2005:534-535). Det kan bety at barn som knekker lesekoden til vanlig tid har tilegnet seg et betydelig forråd av ortografiske koder når barn med lesevansker har kommet i gang med egen lesingen. Når barn med lesevansker endelig kommer i gang med fonologisk avkoding og kan begynne å tilegne seg ortografiske koder ved selvstendig lesing, fortsetter normallesere i høyt tempo å tilegne seg et stadig større leksikon av nye koder. Barn med lesevansker ønsker å ta igjen forspranget, noe som betyr at de må lese mye mer enn normale lesere. Dette kan bli en enorm oppgave for barnet (Klinkenberg 2005, Torgesen 2005).

Elever kan også slite med å knekke lesekoden eller blir hengende etter resten av klassen hvis utredningen av eleven ikke kommer tidsnok i gang. Verdifull tid i mellomtiden kan ha gått tapt og eleven kan ha mistet motivasjonen, selvtilliten og troen på egne evner (Hekneby 2004). For barn som leser flytende kan det oppleves som mer lystbetont og belønnende å lese, hvilket igjen øker leselysten, i motsetning til at det hos barn med liten leseflyt kan oppleves som anstrengende og frustrerende å lese, hvilket igjen kan føre til redusert motivasjon og en redusert leselyst (Klinkenberg 2005). Dette kan føre til at normaltlesende barn, gjennom øvelse, vil bli eksponert for nye ord og ideer. Samtidig som det viser seg at elever som leser mye tilegner seg et større vokabular som kan ha betydning for leseforståelsen (Birkemo 1999, Graham og Bellert 2004).

Det tyder på at elever som har problemer med å lære seg å lese de første årene på skolen, tenderer til å bli dårlige lesere også i framtiden (Scarborough 1998:115). Dette kan igjen føre til det man kaller Matteus effekten (Graham og Bellert 2004, Scott 2004) ”*the rich get richer, and the poor get poorer*” (Graham og Bellert 2004:257-258). Med andre ord kan barn uten et solid fundament av fonologiske ferdigheter, ikke like lett oppnå de ferdighetene som trengs for å lære seg å lese godt. Det viser seg at hvis en dyslektiker får fonologisk opplæring kan dette være med på å redusere Matteus effekten (Scott 2004:19). Studier viser

også til at elever med dysleksi som ikke får hjelp, gjorde en gjennomsnittlig progresjon på fem måneder hvert år i lesing og tre måneder på rettskrivningen. De vil henge etter i begge ferdigheter i forhold til sine klassekamerater. Uten eksplisitt opplæring vil eleven bli stående på samme sted og ikke vise fremgang (Scott 2004).

På en annen side slik jeg ser det kan den fortellende undervisningen være med å styrke den dyslektiske elevens faglige prestasjoner, da kunnskapstilegnelsen ikke hovedsakelig foregår gjennom at eleven skal tilegne seg kunnskapen gjennom lærebøker, men gjennom en muntlig undervisning. Dette kan blant annet virke berikende på eleven, øke motivasjonen og opplevelsen av mestring. For en dyslektiker som er auditivt sterk kan dette være et område hvor eleven kan hevde seg, i tillegg til å lettere kunne tilegne seg det faglige stoffet. Hvis undervisningen hovedsakelig er basert på at kunnskapen oppnås gjennom lærebøker ved å lese selv, kan dette være en lang og vanskelig prosess for en dyslektiker. Da dyslektikere sliter med å avkode og kjenne igjen ordene, kan dette få betydning for forståelsen av innholdet fordi fokuset kun rettes mot avkodingen; når eleven har kommet til slutten av setningen har den glemt begynnelsen (Graham og Bellert 2004, Scott 2004).

I tillegg har dyslektikere gjerne problemer med verbal ressonering. Når den verbale ressoneringen svikter kan dette føre til manglende evne til å kunne lese mellom linjene, manglende variasjon i måten å beskrive på, lite ordforråd og en lite tilfredsstillende syntaks (Scott 2004). Eleven strever ikke bare med å lese og skrive innholdet, men tilegnelsen av den faglige kunnskapen kan også bli redusert. Gjennom den fortellende og muntlige undervisningen vil det være større sannsynlighet for at eleven tilegner seg det faglige innholdet og ikke blir hengende etter sine medelever på dette området. Som redegjort for i teoridelen punkt 5, er en gjennomgående svakhet hos en dyslektiker dårlig verbal korttidshukommelse (Scott 2004, Snowling 2000). En dyslektiker vil huske visuell informasjon på lik linje som en ikke- dyslektiker, men vil ha en begrenset verbal korttidshukommelse (Snowling 2000).

Sett i forhold til steinerpedagogikken som bruker mange visuelle innslag i undervisningen, vil jeg anse dette som positivt i forhold til elevens læring. Dårlig korttidshukommelse kan påvirke oppgaver som å ta imot beskjeder og huske instruksjoner, noe som kan by på problemer når eleven skal erverve seg kunnskap (Scott 2004). På bakgrunn av denne informasjonen kan man stille spørsmål ved hvordan dette påvirker en elev med dysleksi, når

---

det meste av undervisningen foregår i muntlig form. På en annen side, og slik jeg tolker det, er ikke dette et av hovedproblemene, da de ulike informantene gir uttrykk for at dyslektiske elever ofte er veldig gode i muntlig og flinke til å gjenfortelle. Informant 3 gir uttrykk for at gjennom anekdoter og biografier med anekdoter får elevene mange ”knagger” å henge fagstoffet på. Selv om den muntlige og fortellende undervisningen tilsynelatende kan ha positiv innvirkning på elever med dysleksi, er det i tillegg viktig at eleven får muligheten til å tilegne seg nok kunnskap og forståelse om språkets tekniske side. Vi vet gjennom forskningen at eksplisitt undervisning er en forutsetning for at en dyslektiker skal tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Olson 2002, Rasmussen 2003, Scott 2004, Torgesen 2005, 1995).

## 7.7 Hvordan fungerer steinerskolens samarbeid med foreldre, tverrfaglig samarbeid og samarbeid med de ulike instanser i forhold til elever med dysleksi?

Som redegjort for i teoridelen er det et avgjørende kriterium på en kvalitativ god skole som gir god opplæring, at alle elevene får et godt læringsutbytte. Skolens målsetning bør være at alle elever skal kunne utvikle sine iboende muligheter fullt ut, i tillegg til at undervisningen bør tilpasses elevens forutsetninger (Birkemo 1999). På bakgrunn av denne kunnskapen kan et godt samarbeid mellom lærerne og andre involverte instanser være av betydning. Ifølge informant 1 har de ukentlige møter hvor lærere som jobber med de samme elevene kommer sammen og diskuterer. Hun samarbeider mest med klasselæreren til de elevene hun underviser. Lærerne forsøker å hjelpe og stimulere hverandre, men de har ingen felles strategier. Hun lytter heller til sin elev og går ut fra dette. Det er også viktig at en elev ikke har for mange hjelpelærere, da det er viktig å bli kjent med eleven. Hver torsdag har de et ukentlig teammøte, som først varer i et par timer med hele skolen, deretter deler de seg opp i barnetrinn og ungdomstrinn.

Informant 2 har til likhet med informant 1 heller ingen felles strategier, men hun uttrykker at det er hun som sitter med ekspertisen. Derfor har hun som oftest kontakt med foreldrene til disse elevene, samtidig som hun tror det ville bli for mye for klasselæreren alene. I tillegg opplever hun at klasselærerne ikke alltid har nok kunnskap om elevens vanskeligheter og at

hun som spesialpedagog må gjøre klasselærer oppmerksom på dette, noe hun synes kan være tungvindt.

*”Jeg tror det er for mye for læreren alene. Å hva var den vansken nå igjen? Jeg skjønner ikke helt? Kan ikke du ta deg av det? Det er ganske delt den informasjonen er på en måte, det er jo tungvindt. Det er en del arbeid for meg når jeg går til hver enkelt klasselærer og skal minne på, husk denne eleven.”(Informant 2)*

I tillegg samarbeider hun mye med skolens spesialpedagogiske gruppe. Gruppen består av henne, en sosial rådgiver på ungdomstrinnet og videregående trinn og en på barnetrinnet. Her diskuteres det blant annet om ulike metoder, oppgaver, studietekniker, organisering med ulike støttelærere og lignende. Hun arbeider mye individuelt med kartlegging av elever, organisering av lesekurs eller grupper, i tillegg til å ha mye administrerende arbeid.

Ifølge informant 3 forsøker de å samarbeide, men det er ikke alltid de får det til i en travel hverdag. De har møter med klasselærer og faglærer. Faglærer blir orientert om eleven og om hvordan læreren bør forholde seg til eleven i undervisningen. Hun samarbeider også mye med klasselærere og den spesialpedagogiske gruppen på skolen. Hun forsøker også å bruke helsesøster en del, da barna ofte sliter på områder der helsesøster kan være til større hjelp.

Det virker som om samarbeidet med for eksempel PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) eller andre instanser kan være litt varierende. Informant 1 uttrykker at mange av de ansatte i PPT (Pedagogisk- psykologisk tjeneste) har sine barn på steinerskolen. De kjenner derfor godt til pedagogikken. Lederen av PPT (Pedagogisk- psykologisk tjeneste) besøker skolen hver tredje uke, hvilket er mye, og de har et godt samarbeid.

Informant 2 gir også uttrykk for at de har et veldig godt samarbeid med PPT (Pedagogisk – psykologisk tjeneste). Den samme PP- rådgiveren har vært ansvarlig for skolen i snart to år. På en annen side uttrykker hun at det ikke alltid fungerer slik det burde ha gjort i forhold til gjennomføringen av tiltakene.

*”Men ofte i den sakkyndige vurderingen så kommer det jo tiltak som man bare ser fungerer i det offentlige system. Man må prøve å gjøre dette om til å passe her, og det er vanskelig å samarbeide med klasselæreren da om den IOP'en, fordi det ikke fungerer her. Det er ikke sånn vi gjør det. Så det er en slags konf... det er en konflikt. Det er vanskelig å møtes på midten med den steinerpedagogen og en spesialpedagog som får restriksjoner utenfra om å møtes på midten. Men samarbeidet er godt, samarbeidet med andre instanser er bra og jeg tror at PPT kontakten har satt seg godt inn og skjønner og forstår systemet her, men det er vanskelig å tilpasse det. I praksis ser man at de tiltakene som PPT foreslår i en IOP kan være gode tiltak som man ser lar seg gjøre, men ikke her.”(Informant 2)*

I forhold til hvilke tiltak som ikke lar seg gjøre, uttrykker hun at dette kan være direkte oppgaver som eleven skal få, øving på lesestrategier og lesing. De har heller ikke noe fag på skolen, hvor de kan arbeide direkte med tiltakene. I tillegg har steinerskolen en fast rytme som de følger fra første skoleår helt til gymnasiet. Det er også en fast rytme i hovedfag; dag en forteller lærer, dag to gjenforteller eleven, dag tre skriver eleven innholdet ned i sin bok. Hun tror at man må gjøre noe med dette systemet. Dette systemet mener hun gjør det vanskelig å gjennomføre tiltak som er ment for lærebøker. Hun synes det er vanskelig å få lærer til å forstå.

*”Ja, så det kan hende at det er en del tiltak som ikke blir gjennomført... det vet jeg ikke om jeg kan si uff.” (Informant 2)*

Samtidig er det et spørsmål om ressurser, hvordan man skal organisere klassen på tretti elever og hvordan en steinerpedagog kan omstille seg for en elev. Det ser ut til å være vanskelig, men steinerskolelærere ønsker også å hjelpe.

Informant 3 synes hun tidligere fikk god støtte, i tillegg til å ha et godt samarbeid med PPT (Pedagogisk- psykologisk tjeneste). Dette har forandret seg etter at skolen fikk en ny PPT rådgiver å forholde seg til. Før hadde skolen PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) fast hver fjortende dag, men det er det ikke lenger kapasitet til. Nå har skolen bare kontakt med PPT (Pedagogisk- psykologisk tjeneste) ved behov. Skolen samarbeider også med BUP (Barne- og ungdomspsykiatri) og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) fra andre nærliggende kommuner. Skolen forsøker å ta del i alt, samtidig som de alltid ønsker en tilbakemelding fra de ulike instansene. Informanten 3 gir uttrykk for at det er viktig at alle samarbeider, det er barnet det dreier seg om.

Tidligere i teoridelen nevnte jeg at et godt samarbeid med hjemmet, og foreldrenes engasjement i elevens skolearbeid, er en styrket forutsetning for fremgang (Elvemo 2000:132-133, Elvemo 2001:71). Ifølge Porche (2001) har det blitt utført en rekke studier som påviser en sammenheng mellom foreldrenes engasjement av barn i grunnskolen og barnas skoleprestasjoner. I tillegg viser det seg at der foreldre støtter barna hjemme og involverer seg på skolen gjør elevene det bedre, sammenlignet med barn med samme forutsetninger og familiebakgrunn, men med foreldre som engasjerer seg lite (Poche 2001:291- 292 ).

Dermed var det av betydning å vite hvordan informantene opplevde samarbeidet med foreldrene og hvordan dette samarbeidet fungerer. Informant 1 forteller at skolen har to til tre foreldremøter hvert semester og at foreldrene har ganske nær kontakt med skolen. Foreldrene er som oftest engasjert i hva som foregår. Informant 2 derimot opplever at foreldrene er mye mer fornøyd etter at skolen fikk ansatt en logoped, etter å ha vært uten logoped i mange år. Systemet var tungrodd, logopeden utførte et pionerarbeid som gikk ut på å sette inn rutiner på kartlegging av elever. Foreldre begynte å merke at ting forandret seg og at det tok kortere tid fra en bekymringsmelding var gitt, til eleven ble henvist videre til spesialpedagogen. Hun gir uttrykk for at foreldrene viser stor interesse for barns læring og skolegang, de er engasjerte i blant annet organisering av julemarked og høstmarked på skolen.

Informant 3 forteller at hun har en del samtaler med foreldre, og kvaliteten på samarbeidet kan variere. Hun ser på seg selv som den profesjonelle, det er hennes fagfelt og hun bør mestre alle typer foreldre. Det er viktig at foreldrene hele tiden vet hva skolen og elevene foretar seg, samt hvordan ting fungerer hjemme og barnets oppfatning av situasjonen. Ut fra intervjuene tyder det på at samarbeidet mellom lærere og foreldre generelt er godt, i tillegg til at foreldrene følger opp og viser engasjement i forhold til barna og skolen.

## 8. Hvilke fordeler og ulemper kan steinerpedagogikken ha for elever med dysleksi?

De fordelene og ulempene som jeg her berører er sett ut ifra mine tolkninger ut ifra caset av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler og steinerpedagogikkens teoretiske bakgrunn slik jeg oppfatter den. Det er viktig å nevne at de ulempene og fordelene som jeg legger frem ikke bør tolkes som uttømmende. Undersøkelsen har et lite utvalg av informanter og erfaringene og synspunktene betraktes ut i fra et subjektivt ståsted, også når det gjelder mine tolkninger.

### 8.1 Kunnskap om dysleksi

Fra casene kommer det fram at spesialpedagogene på de forskjellige steinerskolene har god kunnskap og kompetanse om hva dysleksi innebærer. I tillegg til at de viser kunnskap om hvordan de kan kartlegge elever med dysleksi gjennom bruk av tester og observasjon. Dette ses ikke bare ut ifra hvordan spørsmålene ble besvart, men også ut ifra erfaring, kompetanse og utdanningsnivå. Alle informantene har høyere utdanning fra universitet eller høyskole. På en annen side har muligens steinerskolelærerne mindre kunnskap på området som omhandler dysleksi. Slik jeg ser det gjenspeiles dette i forhold til at klasselærere kan ha liten forståelse for å ta eleven ut av hovedfagstimen, noe som kan føre til at elever med dysleksi ikke får en kontinuerlig, eksplisitt og systematisk lese- og skriveopplæring. I denne sammenhengen forteller en av informantene at hun bruker mye tid på å minne klasselæreren om de elevene som har dysleksi, store klasser kan føre til at man muligens glemmer dyslektikeren. Det kan også forekomme at en elev med dysleksi må utføre oppgaver i klassen som kan være vanskelig.

### 8.2 Sen kartlegging med bruk av Carlstens lesetest

På bakgrunn av den informasjonen som jeg har fått, viser det seg at kartleggingen av barnets språkutvikling kan foregå allerede i barnehagen ved bruk av TRAS skjema. Dette blir ikke

nødvendigvis fulgt opp fordi steinerbarnehagene ikke liker å ”fille” barn inn i slike skjemaer.

På den ene skolen bruker spesialpedagogen Ringeriksmateriellet og Carlstens lesetest, på den andre skolen Stas og Carlstens lesetest. På den tredje skolen brukes Carlstens lesetest i kartleggingen, men de ønsker å orientere seg om det finnes andre tester for det samme formålet. På bakgrunn av funnene virker det som om steinerskolen ønsker å kartlegge og iverksette tiltak for elever med spesifikke lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt, men at dette kan være vanskelig. Det tyder på at det kan være ulike grunner til dette. På steinerskolen lar man barnet få modnes i sitt eget tempo, man ikke skal presse med lesingen, samtidig som det ikke forventes at elevene skal kunne lese før de går i fjerde klasse. Funn tilsier også at leseinnlæringen beskrives som en lang prosess og at dette muligens kan føre til at vansker hopper seg opp hos eleven. Kravene avanseres plutselig, noe som kan komme som et sjokk på noen elever.

Carlstens lesetest tas heller ikke i bruk før i fjerde klasse, denne kan være med på å oppdage elevens eventuelle manglende lese- og skriveferdigheter på et senere tidspunkt. Dette kan føre til at elever med dysleksi og disposisjon for å utvikle lese- og skrivevansker ikke blir kartlagt på et tidlig nok tidspunkt, og igangsetting av passende tiltak kan komme for sent i gang. Dermed kan man stille seg spørsmål ved om dette kan gå utover retten til en tilpasset opplæring etter elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven § 1-2) (Schultz m.fl. 2004:20). Selv om informantene gir uttrykk for at de kan kartlegge med andre tester som blant annet Stas og Ringeriksmateriellet før fjerde klasse.

Funn tilsier at klasselærerne observerer eleven på andre områder; gjennom uro, tegning, maling, elevens blyantgrep, gruppering av ting i riktig rekkefølge, måten eleven går inn i arbeidet sitt på, hvordan eleven følger med i timen og lignende. Ut ifra disse observasjonene kan man kanskje få kunnskap om elevens læringssituasjon, men dette har muligens liten betydning i forhold til en grundig kartlegging av selve lese- og skriveferdighetene. På en annen side virker det som om lærerne forsøker å være observante og ønsker å hjelpe elever som sliter med å lese og skrive.



---

## 8.3 Ulike tiltak som blir gitt på steinerskolen

Det viser seg at en rekke tiltak blir brukt på steinerskolen. Fra andre klasse har de assistent i klassen for å fange opp de svake, i tillegg til at de hjelper eleven i arbeidsstunden. En av skolene forteller at de har informasjonsrunder hvor ulike temaer blir diskutert. Hensikten er å gi lærerne kunnskap og opplysning. Alle skolene har jevnlig samtaler med klasselærer om hvordan læreren skal tilrettelegge og være oppmerksom på eleven. Elevene kan også få komme ut av timen og øve seg på områder hvor hun/han sliter. Alle steinerskolene viser til at de hele tiden har et ønske om å legge vekt på faglig forbedring hos eleven. Alle skolene bruker pc som tiltak, men dette blir først brukt på de høyere klassetrinn. Bare en skole gir eksplisitt uttrykk for at de vil søke om pc for en av elevene i fjerde klasse, men bruk av pc vil da bare foregå hjemme og i spesialundervisningen.

Funnene tyder på at elevene får en systematisk og eksplisitt undervisning av spesialpedagogen hvor de blant annet utfører skriftlige øvningsoppgaver, arbeider med lesetrening og jobber med konkrete oppgaver. I undervisningen blir ulike oppgaver og metoder brukt, og man forsøker å tilpasse oppgavene til hver enkelt elev. Alle elevene på alle skolene får eurytmiundervisning. To av skolene gir helseeurytmi til elever for eksempel med dysleksi. På en av skolene ansettes snart en helseeurytmist og informantene har et ønske om at elevene skal få mulighet til å benytte seg av dette tilbudet. På en annen side kan man stille spørsmål ved om denne terapiformen kan bedre dyslektiske elevers lese- og skriveferdigheter. Ingen av informantene kunne gi noen sikre svar, men helseeurytmisten på den ene skolen mener å se en forbedring hos elevene. Slik jeg tolker det kan eurytmiundervisningen være med på å skape glede, fornøyelse og lek blant barna, samtidig som det tyder på at de fleste barna liker denne form for undervisning.

Sett i forhold til hvordan tiltak samsvarer med steinerskolens pedagogiske ide var det bare en spesialpedagog som ga uttrykk for at hun brukte en metode som hun synes samsvarer med steinerskolens pedagogiske ide. Metoden kalles Witting-metoden, hvor hun på den ene siden kan fokusere på det tekniske og på den andre siden det skapende, fantasien og det kunstneriske.

### 8.3.1 Tiltak lar seg ikke bestandig gjennomføre

Funn viser til at tiltak som blir forelått av PPT (Pedagogisk- psykologisk rådgivning) ikke bestandig lar seg gjennomføre. Grunnen kan være at steinerskolen har et rytmisk prinsipp, man har en fast rytme og et fast program som gjør det vanskelig å gjennomføre tiltak i den ordinære undervisningen og utføre tiltak som er lærebok basert. Dette kan gå utover tiltak som retter seg i mot direkte oppgaver som eleven bør gjennomgå, lesing og øving på lesestrategier, noe som forskningen bekrefter kan være med å gi elever med dysleksi en bedre leseopplæring (Klinkenberg 2005).

Funn tilsier at det ikke finnes et direkte fag hvor man kan arbeide med tiltakene, selv om det blir fortalt at man forsøker å hjelpe eleven i arbeidsstunden på en av skolene. Samtidig gis det uttrykk for at det på steinerskolen er læreren som står for å formidle det muntlige, noe som betyr at eleven må lytte til læreren. Dermed kan ikke for eksempel spesialpedagogen være tilstede i klassen og hjelpe eleven med å løse konkrete oppgaver. Dette kan muligens få konsekvenser for eleven, slik at eleven ikke får de tiltakene som trengs. To av skolene uttrykker i tillegg at skolens økonomiske stilling har spilt en avgjørende rolle i forhold til gjennomføringen av tiltak og muligheten til å sette inn ekstra lærere. Det tyder på at det kan ha ført til at elever med særskilte behov ikke har fått den hjelpen de trenger eller de ønskelige og beste tiltakene. Skolene gir samtidig uttrykk for at de setter inn tiltak, er bevisst på den uheldige situasjonen og vet at det kan ta for lang tid før tiltak blir iverksatt.

## 8.4 Lite vektlegging av fonologien i skrive og leseopplæringen

Sett i forhold til den syntetiske og analytiske metoden og steinerpedagogikk i lese- og skriveopplæringen, tyder det på at det er forskjeller og likheter mellom disse metodene. Slik jeg tolker det og ser det ut fra teorien og informantens uttalelser, forsøker steinerskolen å blande den analytiske og syntetiske metoden. Ut ifra den teoretiske bakgrunnen og funnene fra de ulike informantene tolker jeg det dit hen at steinerpedagogikkens lese- og skriveopplæring er mer tilnærmet LTG metoden. En metode som har elementer både fra den syntetiske og analytiske metoden, med overvekt av analytiske innslag, den forsøker å kombinere disse to. Det betyr at det jobbes med lydene (fonologien), men ikke tilstrekkelig,

---

noe også tilhengere av den syntetiske metoden kritiserer denne metoden for (Asklund 2000). For de fleste barn som skal lære seg å lese og skrive har ikke dette noen betydning (Hall og Moats 1999, Graham og Harris 1994), men for en dyslektiker kan dette få negative konsekvenser, da de trenger en mer eksplisitt og systematisk lese- og skriveopplæring (Olson 2002, Torgesen 2005, 1995) med en systematisk fonologisk instruksjon (Rasmussen 2003:438).

På en annen side ser jeg det som berikende at barnet får muligheten å lære bokstavene fra bilde til bokstav, samtidig som det kunstneriske og opplevelsen har en sentral plass i bokstavinnlæringen (Bøhn 1997, Kvalvaag 2004). Slik jeg tolker det kan dette føre til at eleven får brukt sider av seg selv som kan være skapende, berikende og motiverende for eleven.

## 8.5 Liten forståelse fra steinerpedagogene/ klasselærer om nødvendigheten av en eksplisitt og intensiv undervisning

På steinerskolen får elever med lese- og skrivevansker eksplisitt, systematisk og intensiv undervisning av en spesialpedagog. Jeg stiller spørsmål ved hvor sammenhengende og kontinuerlig undervisningen blir, med henblikk på at det kan være en form for konflikt eller manglende forståelse mellom spesialpedagogen og klasselærere. Funn tilsier at det ikke alltid er like full forståelse fra klasselærer, og at hun/han ikke alltid skjønner hvor viktig det er å gi eleven spesialundervisning ved å ta elevene ut av hovedfag og klassen.

## 8.6 Den muntlige undervisningen kan gå på bekostning av lesetrening

Som beskrevet tidligere i analysen, og slik jeg tolker det, kan muligens den muntlige undervisningen gå på bekostning av elevens lesetrening, men ikke nødvendigvis på bekostning av faglig kunnskap. På dette området tror jeg at steinerpedagogikken kan være en fordel for dyslektikere, fordi fortellerkunsten har en sentral plass i undervisningen, samt i innlæringen av det faglige. Ifølge informant 3 legger steinerpedagogikken vekt på at elevene får vanvittig mange rike bilder, samtidig som at lærerne på steinerskolen er utrolig flinke til å

fortelle for elevene. Gjennom anekdotene og biografier med anekdoter får elever med dysleksi mange ”knagger” å henge fagstoffet på. Dette kan føre til at elever med dysleksi står på lik linje med de andre elevene når det gjelder å oppnå faglig kunnskap. Dette kan muligens være med på å begrense elevens følelse av faglig nederlag, selv når eleven har problemer med å lese og skrive fag. Slik jeg tolker det kan fortellerkunsten føre til at eleven oppnår god faglig kunnskap, men det kan gå på bekostning av å kunne lese og skrive den. Funn og steinerpedagogikkens teoretiske ståsted tilsier at det legges mer vekt på det skriftlige enn på lesingen de første årene på steinerskolen (Kvalvaag 2004). Man kan stille spørsmål ved hvor mye leseøvelse elevene får, og om dette muligens kan føre til at elever med dysleksi ikke får en tilfredsstillende leseinnlæring og lesetrening som nødvendig. Til sammenligning er dette et spørsmål man også kan stille den offentlige skolen, hvor det viser seg at lesing har blitt mindre prioritert i de første årene (1-3 klasse) (Rasmussen 2003). Dette kan ha negativ betydning for barn med dysleksi, da leseøvelse ser ut til å kunne ha stor betydning for disse elevene. Gjennom leseøvelse kan eleven oppnå leseflyt som er viktig for forståelsen, som igjen er målet med å lese (Klinkenberg 2005).

## 8.7 Har “ikke” lærebøker

Ifølge steinerpedagogikkens teoretiske ståsted i lese- og skriveopplæringen, og ifølge de ulike informantene, brukes det heller ”ikke” lærebøker i den første kunnskapstilegnelsen, elevene lager sine egne (Kvalvaag 2004, Steiner 1961). Det at elevene får mulighet til å lage sine egne bøker betrakter jeg som positivt og berikende gjennom at eleven får mulighet til å skape noe selv og bruke sin kreativitet, noe som muligens kan ha en stor betydning i forhold til læring. Sett fra et annet ståsted kan man stille spørsmål ved om dette kan gå utover en kontinuerlig og tilfredsstillende øvelse i lesing, selv om elevene leser ut fra det de selv har skrevet i bøkene sine. Samtidig som fagbøker kan inneholde eksplisitte og konkrete øvelser som kan ha en viktig betydning for elever med dysleksi.

---

## 8.8 Periodeundervisningen kan gå utover en kontinuerlig repetisjon

Periode undervisningen kan anses som positivt og være en fordel for dyslektikere, i den forstand at elevene får muligheten til å fordype seg i fagstoffet som er dominerende i den perioden. Ifølge en av informantene kan dette føre til at det blir for lite repetisjon utenom de to timene med norsk i uken. Eleven kan også ha vanskeligheter med å hente frem igjen innlært kunnskap, da det går så lenge mellom hver norsk periode.

## 8.9 Det rytmiske prinsippet har til hensikt å skape trygghet, men....

Det rytmiske prinsippet har en sentral plass i steinerpedagogikken og har til hensikt å skape trygghet og tjene som et godt grunnlag for læring (Bøhn 1997). Den gjentakende øvelsen i undervisningen er en viktig del i den andre livsfasen (Kvalvaag 2004). Det er i denne fasen lese- og skriveopplæringen begynner. Det rytmiske prinsippet tolker jeg som positivt, da dette kan være viktig i barns læringssituasjon. Slik Kvalvaag (2004) uttrykker at ”*Skrive og leseundervisningen vokser ut av det daglige rytmiske arbeidet, den daglige fortellingen og den påfølgende gjenfortelling av det som ble fortalt dagen før. Evnen til å uttrykke seg selv og til å lytte til andre pleies som likeverdige kvaliteter, både språklig og sosialt*” (Kvalvaag 2004: 35). Jeg vil ikke utelukke at dette kan være positivt for en elev med dysleksi, men på en annen side tilsier funn at dette kan gå på bekostning av øvelse og repetisjon av lese- og skriveferdighetene, i den forstand at vektleggingen av det rytmiske prinsippet og det gjentakende kan gjøre det vanskelig å sette inn særskilte tiltak for eleven i den ordinære undervisningen. Nettopp fordi klassen og elevene har en rytme som skal følges.

## 8.10 ”Vente og se”

Ifølge informant 3 hadde man tidligere en tendens til å ”vente og se” for lenge, fordi barna modnes ulikt.

*”Vi har nok opp gjennom årene, vertfall tidligere ventet og sett alt for lenge og det har godt under at barnet modnes til ulik tid. Så vi må vente, det kommer kanskje av seg selv. Og hvis det er et problem, blir gapet bare større og større, når man ikke har satt inn tiltak, det tror jeg er det negative, at vi har satt inn tiltak for sent her. Så har vi en utfordring med de barna som ikke har sin styrke i det auditive, men i det visuelle, men vi har veldig mye auditivt hvor de skal danne egne bilder. Og de må nok hjelpes på en annen måte.”*  
(Informant 3)

”Vente og se” har til sammenligning også informant 1 bemerket, men det virker som om steinerskolene har begynt å bli mer bevisst på dette området, noe de også har diskutert på steinerskolens helsepedagogiske samlinger.

## 8.11 Organisering og ressurs

Et annet viktig funn og problemområde som ble nevnt i et av intervjuene handlet om organisering og ressursbruk som dreier seg om hvorvidt man skal organisere alle elevene. I en klasse kan det være opptil 30 elever, og selv om læreren ønsker å hjelpe, kan det være vanskelig for en steinerskolelærer å omstille seg for en elev, i tillegg til at eleven kan synes det er vanskelig å spørre etter mye hjelp. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål ved om dette kan gå utover Opplæringsloven § 1-2 som vektlegger at eleven skal få en tilpasset undervisning etter elevens evner og forutsetninger (Schultz m.fl. 2004:20).

## 8.12 En skapende og kreativ pedagogikk

Steinerpedagogikken har en rekke positive sider. Pedagogikken er skapende og kreativ og prøver hele tiden å få frem det beste i barnet. Steinerpedagogikken ser på hele mennesket i læringsprosessen (Lindenberg 1996). Steinerpedagogikken vektlegger at alle sansene skal virke sammen i en helhet, og man forsøker bevisst og gjennomgående å bruke sammensatte og kombinerte sanseerfaringer (Mathisen 2004). Den beste læringen skjer når barnets sanser stimuleres og hele barnet skal være virksomt. Læringen blir sett på som en kunstnerisk prosess ved at barnet kan bearbeide stoffet gjennom tegning, maling, modellering, bevegelse, samtale, eller skriving av egne tekster (Bøhn 1997).

---

Informantene forteller at undervisningen består av rim, regler, fortellinger, maling, tegning, lytting til eventyr og gjenfortelling. Dette anser jeg som positive og berikende aktiviteter som muligens kan fremme læring og være berikende på elevene. Dette er elementer som jeg tror kan være positivt for en dyslektiker, slik at barnet kan få utvikle seg på flere områder, samtidig som det kan være med på å få en opplevelse av mestring, økt selvtillitt og glede. Det jeg stiller spørsmål ved er hvor mye plass disse elementene har i undervisningen og om det kan gå ut over en eksplisitt og systematisk lese- og skriveopplæring.

I tillegg ser jeg det som positivt at steinerpedagogikken forsøker å forene det teoretiske og det praktiske (Mathisen 2004). Dette kan være med på å styrke eleven faglig, samtidig som eleven kan få muligheten til se forbindelsen mellom det teoretiske og praktiske. Slik jeg oppfatter det forsøker steinerskolen hele tiden å sette barnet i fokus og finne og styrke barnets interesser. Dette gjenspeiler seg også i teorien, eleven blir ikke behandlet likt, de blir behandlet ut ifra personlighetstyper. Læreren må blant annet kunne finne ut av hva eleven kan, hva eleven interesserer seg for og hva som engasjerer eleven (Lindenberg 1996).

Steinerskolen har mange gode intensjoner, men på noen områder bør kanskje steinerskolen revurdere sin egen ideologi. Personlighetstypene kan være et eksempel på dette. Hvor stor betydning dette har i skolehverdagen på en steinerskole kan jeg ikke uttale meg om på bakgrunn av at ingen av informantene ga uttrykk for at elevene blir behandlet ut ifra slike personlighetstyper. Funnene tilsier heller at lærerne forsøker å finne ut av hva elevene kan, engasjerer seg i, og motiveres av, for så å hjelpe, styrke og avdekke elevens interesser.

## 8.13 Ikke vektlegging av karakterer

På steinerskolen ønsker man å skape et miljø hvor konkurranse ikke råder (Lindenberg 1996). Dette er noe som jeg tolker som positivt med steinerskolen og jeg tror at dette kan ha en positiv betydning for elever med dysleksi. Mye fokus på karakterer og konkurranse kan muligens føre til et ytterligere press, lav selvfølelse, prestasjonsangst, redusert motivasjon og lignende. Dette vil jeg påstå at ikke er fordelaktig for en dyslektiker.

## 8.14 Steinerskolen ønsker å styrke elevens selvtillitt og egenverd

Ut i fra funnene og steinerpedagogikkens teoretiske innhold fra ”å tenne en ild” (Bøhn 1997) og ”Ide og innhold” (Kvalvaag 2004), tolker jeg det dit hen at vektleggingen og betydningen av elevens trivsel, ønske om et godt læringsutbytte hos den enkelte elev, fremhevingen av barnets individualitet og styrkingen av elevens egenverd, selvbilde og selvtillit har en sentral plass i steinerpedagogikken. Dette kan være med på å gi eleven en positiv innstilling og erfaring med skolen, selv om han/hun har dysleksi.

## 8.15 Samarbeid med foreldre, tverrfagelig samarbeid og samarbeid med de ulike instanser

Samarbeidet med foreldre, tverrfaglig samarbeid og samarbeid med de ulike instanser i forhold til elever med dysleksi fungerer generelt bra, selv om det kan variere noe. Foreldrene viser stort sett engasjement og interesse for barnets læring og skolegang. Det virker som om lærerne har et godt samarbeid seg imellom, at de diskuterer og ønsker å komme fram til de beste løsningene for elevene, selv om det ikke alltid er like enkelt. Samarbeidet med de ulike instansene som for eksempel PPT (Pedagogikk- psykologisk tjeneste) fungerer bra, selv om det er litt forskjellig på de ulike skolene.

## 8.16 Ønsker fra de ulike informantene

De ulike informantene uttrykker at de har ulike ønsker, for eksempel å ha elevene alene i grupper, da elevene er forskjellige og på ulike stadier. I tillegg gir alle informantene uttrykk for at de skulle ønske at de fikk bedre forståelse fra klasselærerne og angående nødvendigheten av at elever med lese- og skrivevansker får mer øvelse i å lese og skrive. En av informantene har et ønske om at det skulle være mer fokus på lesing og skriving, i tillegg til at hun har et ønske om at elevene skal få kunne jobbe i mindre grupper, slik at de skal kunne få tettere oppfølging. I tillegg gir to av informantene uttrykk for at de har et ønske om bedre økonomi, da dette kan spille en avgjørende rolle i forhold til iverksetting av tiltak og enetimer til elevene.



---

## 8.17 Avslutning

Jeg har forsøkt å belyse hvordan steinerskolen gir lese- og skriveopplæringen til elever med dysleksi. Den overordnede problemstillingen har jeg besvart med syv underordnede problemstillinger. Jeg har utført et kvalitativ studie, hvor jeg har intervjuet tre lærere på tre forskjellige skoler. Oppgaven er delt i fire.

**Del 1** omfatter blant annet en beskrivelse av steinerskolens grunnlegger Rudolf Steiner, steinerskolens historikk, pedagogiske filosofi og ide, steinerskolens antroposofiske menneskesyn, steinerskolen i Norge, skrive- og leseopplæringen på steinerskolen de første årene fra 2-4 klasse og kort om helsepedagogikk på steinerskolen.

**Del 2** tok for seg barns lese- og skriveutvikling, hva lesing innebærer, betydningen av fonologisk bevissthet samt ulike metoder i lese- og skriveopplæringens analytiske og syntetiske metoder. Disse metodene ble senere drøftet opp mot lese- og skriveopplæringen på steinerskolen. Videre beskrev jeg dysleksi som et definisjonsproblem, samt beskrev hva dysleksi innebærer og dets årsaker i forhold til fonologiske vansker, avkodingsvansker og rettskrivningsvansker som er hovedkjennetegn hos en dyslektiker. Jeg beskrev ulike tiltak som kan være hjelpelig for en dyslektiker, samt redegjorde for pedagogisk profesjonalitet og læringsmiljø som kan være av betydning for en dyslektiker.

**I del 3** ga jeg en grunnleggende fremføring i fremstilling av metodevalg og gjennomføring av studiet. Samtidig har jeg vist til fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativ metode.

**I Del 4** ble den overordnede problemstillingen "*Hvordan gir steinerskolen lese- og skriveopplæring til elever med dysleksi*"? analysert og drøftet med et kritisk blikk, med hjelp av underproblemstillingene. I den siste underproblemstillingen belyste jeg hovedfunnene fra casene og satt dette opp til ulemper og fordeler med steinerpedagogikken i forhold til elever med dysleksi. Valget falt på en slik oppbygging, fordi jeg ser på den overordnede problemstillingen som vid. Den omhandler og innebærer mange ulike elementer som underproblemstillingene har forsøkt å fange opp.

## Kildeliste

Alvesson, M. & Skoldberg, K.(1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Anthony L. Jason & Lonigan J. Cristopher (2004): The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. I: *Journal of Educational Psychology* 2004, Vol. 96, No. 1, 43-55.

Arendal, Erik (2006): *Hjælpemidler til mennesker med ordblindhet*. DK: Hjælpemiddel instituttet.

Asklund, Marie (2000): *Läs-och skrivinlärningsmetoder: i teori och praktik*. s. 1-38. Linköping University: Institution for tillämpad lärarakunskap. Departement of Educational Science (IUV).

Aukrust Grøver, Vibeke (2007): "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: Ivar Bråten (red): *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Badewien, Jan (1994): *Die Anthroposophie Rudolf Steiners*. München: Verlag Evangelischer Presseverband für Bayern.

Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.

Berg, Bruce L (2007): *Qualitative research methods for the social sciences*. California State: University Long Beach Pearson Education.

Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget AS: Oslo.

Bråten, Ivar (1994): *Skriftspråkets psykologi om forholdet mellom lesing og skriving*. Høyskoleforlaget AS: Kristiansand.

- 
- Bråten, Ivar (2007): *Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Ivar Bråten (red): Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bøhn, Svein (1997): *Å tenne en ild Steinerpedagogikk gjennom 13 skoleår*. Antropos forlag: Oslo.
- Castle M. Jillian, Riach Jacquelyn, & Nicholson Tom (1994): *Getting Off to a Better Start in Reading and Spelling: The effects of Phonemic Awareness Instruction within a Whole Language Program I: Journal of Education Psychology* 1994, Vol. 86, no. 3, 350-359.
- Catts W. Hugh & Kamhi G. Alan (2005): *Language and reading disabilities*. USA: Pearson Education, Inc.
- Chivers, Maria (2006): *Dyslexia and Alternative Therapies*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Christensen, Terje (1996): *Et fundament blir lagt. Perioden 1926-1945. I: Marstrander, Erik (red): Mennesket først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926-1996*. Oslo: Antropos Forlag A. S.
- Dore, Wynford (2007): *Bekjemp lærevansker*. Horten: Publicom forlag AS.
- Elvemo, Jarle (2000): *Lese- og skrivevansker teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elvemo, Jarle (2001): *La ordene bli mine, Om lese og skrivevansker*. Kristiansand: Kjøber Forlag AS.
- Elvemo, Jarle (2003): *Lese- og skrivevansker teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elvemo, Jarle (2006): *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elsness Fosby, Turid (2003) *Nytt årtusen, ny leseopplæring? I: Austad, Ingolv (red) (2003): Mening i tekst Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Ericson, Britta (2007): *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* Poland: Studentlitteratur Pozkal.

Fog, Jette (1995): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.

Frith, Uta (1997): *Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia*. I: Humle, Charles & Snowling Margaret (Red.): *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr Publishers Ltd.

Galtung, Johan (1970): *Theory and Methods of Social Research*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gough Philip B, Hoover Wesley & Peterson Cynthia L (1996): *Some Observations on a Simple View of Reading I*: Cornoldi, Cesare & Oakhill Jane (Ed) *Reading Comprehension Difficulties Processes and Intervention*. New Jersey USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Graham, Lorraine & Bellert, Anne (2004): *Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities I*: Wong Bernice: *Learning about Learning Disabilities*. San Diego California USA: Elsevier Academic Press.

Graham Steve & Harris Karen (1994): *The Effects of Whole Language on Children`s Writing: A Review of Literature*” I: *Educational Psychologist*, 1994, 29 (4), 187-192 University of Maryland.

Granlund, Lise (Våren 2003): *Skolens mange verdiverdener Definisjoner og legitimeringer av problematferd i en Steinerskole og i en offentlig skole*. Universitetet i Bergen: Hovedfagsoppgave sosiologisk institutt.

Hagtvat Eriksen, Bente (1996): *Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling I*: Astri Heen Wold (red): *Skriftspråkutvikling om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hall, Susan L. & Moats, Louisa C. (1999): *How Parents Can Make a Difference During the Early Years Straight Talk About Reading*. Chicago USA: Contemporary books.

Hekneby, Greta (2003): *Skrive – lese – skrive Begynneropplæringen i norsk lese- og skriveopplæring med skriftforming*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

Hekneby, Greta (2004): Fonologisk bevissthet og lesing. I: *Hit skrift* nr 1/2004 s. 1-44  
Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (Notodden) Høgskolen i Telemark  
Porsgrunn 2004.

Hempenstall, Kerry (1997): The Whole Language – Phonics Controversy: an historical  
perspective I: *Educational Psychology*, Vol. 17, no. 4, RMIT, Bundoora, Australia.

Horn Erna, Espenakk Unni & Wagner. H. Åse Kari (2003): *Bakgrunn for utvikling av TRAS*.  
I: TRAS Håndbok. Bergen, Stavanger: Bjergsted Grafiske as.

Høyen, Ingrid (1999): *Klart eg kan!* Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning Randberg Trykk  
A/S.

Høyen Torleiv & Lundberg Ingvar (1992): *Dysleksi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Høyen Torleiv & Lundberg Ingvar (1997): *Dysleksi Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal  
akademisk.

Høigård, Anne (2006): *Barnets språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo:  
Universitetsforlaget.

Johannesen, Asbjørn & Tufte Per Arne (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig  
metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Klinkenberg, Jan Erik: (2005): *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo:  
Aschehaug.

Kranich, Erst-Michael (2003): *Pedagogisk antropologi Barnets utvikling i lys av Rudolf  
Steiners pedagogikk*. Oslo: Antropos forlag.

Krashen, Stephen (2002): 'Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction  
and the Efficacy of Whole Language Instruction'. I: *Reading Improvement* 39 (1): 32-42,  
2002.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Sverige: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvalvaag, Jacob (2004): *Ide og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår en læreplan for Steinerskolen*. Oslo: Antropos forlag.
- Langdridge, Darren (2006): *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, Ann Kristin (2007): *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindenberg, Christoph (1996): Individuelles Lernen. I: Stefan Leber *Individuelles lernen i Waldorfschule heute Einfuhrung in die Lebensform einer Padagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg, Christoph (1991): *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Lindholm, Dan (1981): *På menneskevei fra livet i en steinerskole*. Oslo: Dreyers forlag. Oslo.
- Locke L John, Hodgson James, Macaruso Paul, Roberts Jennifer, Lambrecht- Smith Susan & Guttentag Cathy (1997): The Development of Developmental Dyslexia. I: Humle, Charles & Snowling Margaret *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* London: Whurr Publishers Ltd.
- Lyon, Reid. G (1995): *Toward a Definition of Dyslexia*. I: *Annals of Dyslexia*. An Interdisciplinary Journal of The Orton Dyslexia Society. Vol. 45, 3-27.
- Laimer, Ulrika (1976): *Leseinnlæring bygd på barnas eget språk*. Oslo: Tanum – Norli.
- Lyster Halaas, Solveig – Alma (1998): *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster Halaas, Solveig – Alma (2003): Om lese- og skrivevansker - dysleksi. I: Befring Edvard & Reidun Tangen (red.): *Spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mathisen, Arve (2004) Steinerskolens pedagogiske ide et overblikk over lærerplanens didaktiske grunnlag. I: Kvalvaag, Jakob: *Ide & Innhold Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår. En lærerplan for Steinerskolen*. Oslo: Antropos Forlag.

- 
- Mathisen, Arve (1996) Samfunnskritikk og pedagogiske idealer I: Marstrander, Erik (red): *Mennesket først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926-1996*. Oslo: Antropos Forlag A. S.
- Moragne, Wendy (1997): *Dyslexia*. Connecticut: The Millbrook Press Brookfield.
- Nicolson Roderick I, Fawcett Angela J & Dean Paul (23. jan, 1995): Time estimation deficits in developmental dyslexia evidence of cerebellar involment I: *Biological Sciences*, Vol. 259, no. 1354 pp.43-47 Department of Psychology, University of Sheffield UK.
- Ohlenschlager, Sonja (1999): *Rudolf Steiner (1861-1925). Das architektonische Werk*. Petersberg: Michael Imhof Verlag.
- Olaussen Stokke, Bodil (1996): "Les for meg du!" Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere" I: Wold Heen Astri (Red): *Skriftspråkutvikling om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Olson, Richard. K (2002): Phoneme awareness and reading: from the old to the new millennium. I: Erland, Hjemlmquist & Curt von Euler (red.): *Dyslexia & Literacy*. London and Philadelphia: Whurr publishers.
- Patton, Michael Quinn (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. London: SAGE Publications
- Pressely, Michael (2006): *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Poplawski, Thomas (1998): *Eurythmy rhythm, dance and soul*. Great Britain: Cromwell Press, Trowbridge, Wilts.
- Porche V. Michelle (2001): Parent Involment as a Link between Home and School I: Dickinson K. David & Tabors O. Patton. I: *Beginning literacy with Language*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing co.
- Ramberg Kvamme, Else (våren 2007): *Tilpasset opplæring – brukeres opplevelser. En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever med dysleksi opplever at opplæringen blir tilpasset*. Universitetet i Tromsø: Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

- Rasmussen, J.B. (2003): Reading literacy performance in Norway: Current practice and critical factors. I: *European Journal of Education*, 38, 427-443.
- Rygvold, Anne-Lise (1999): Lese og skrivevansker. I: Asmervik Sverre, Ogden Terje & Anne – Lise Rygevd. *Innføring i Spesial pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Scarborough, S. Hollis (1998) Predicting the Future Achievement of Second Graders with Reading Disabilities: Contributions of Phonemic Awareness, Verbal Memory, Rapid Naming, and IQ. I: *Annals of Dyslexia*, 1998, Vol .48,115-135.
- Schatschneider Christopher, Francis J. David, Foorman R. Barbara, Fletcher M. Jack & Mehta Paras (1999): “The Dimensionality of Phonological Awareness: An Application of Item Response Theory I: *Journal of Educational Psychology* 1999, Vol. 91, no. 3, 439-449.
- Schultz, Jon-Håkon, Hauge An-Margitt & Støre Harald (2004): *Ingen ut av rekka går tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, Rosemary (2004): *Dyslexia and Counselling*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- Silverman, David (2006): *Interpreting qualitative data Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Snowling J. Margaret (2000): *Dyslexia*. UK: Blackwell publishing.
- Snowling, Margaret J. (2006): Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. I: Snowling J. Margaret & Joy Stackhouse, *A Practitioner`s Handbook Dyslexia Speech and Language*. London: Whurr.
- Stanovich, Keith E, West Richard F, Cunningham Anne E, Cipielewski Jim & Shahid Siddiqui (1996): The Role of Inadequate Print Exposure as a Determinant of Reading Comprehension problems. I: Cornoldi Cesare & Oakhill Jane (Ed): *Reading Comprehension Difficulties Processes and Intervention*. New Jersey USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Steiner, Rudolf (1961): *Kunsten å undervise*. Oslo: Antropos forlag.



---

Steiner, Rudolf (1996): *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse fem foredrag om pedagogikk og lærerutdanning*. Oslo: Antropos forlag A.S.

Steiner, Rudolf (1994): *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos forlag.

Stockmeyer E.A. Karl, (1996): Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919. I: Gemeinsames Projekt der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. *Aus der Unterrichtspraxis an Waldorf-/ Rudolf Steiner Schulen*. Stuttgart :Verlag am Goetheanum.

Stothard, Susan. E & Hulme, Charles (1996): A Comparison of Reading Comprehension and Decoding Difficulties in Children. I: Cornoldi Cesare & Oakhill Jane (Ed): *Reading Comprehension Difficulties Processes and Intervention*. New Jersey USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Tester og observasjonsmaterieell (1998): *Seksjon for klinisk spesialpedagogikk Institutt for spesialpedagogikk*. Universitetet i Oslo.

Torgersen, Joseph K. (1995): Phonological awareness: a critical factor in dyslexia Baltimore, Md.: International Dyslexia Association c 1995. – 23s. ill. *The Orton Emeritus series*.

Torgesen, Joseph K. (2005): Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. I: Snowling Margaret J. & Charles Hulme. *The Science og Reading: A Handbook*. Malden USA: Blackwell Publishing Ltd.

Ullrich, Heiner (2003): Rudolf Steiner. I: Tenorth Heinz-Elmar: *Klassiker der Pädagogik Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Verlag C.H. Beck OHG.

Vidar (oktober 1937, 22. Årgang nr 8): *Nordisk tidskrift for antroposofi, samfundsliv og pedagogikk*. Vidar- forlaget Oslo Hjorths tryk, Kjøbenhavn.

Weisser, Hanne (1996): *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning ide og erfaring i Steinerskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Wold Heen, Astri (1996): Dekotekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk I: Wold Heen Astri (red.): *Skriftspråkutvikling om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Akademiske forlag.

Aamodt, Kristine (2007): *TRAS i barnehagen: TRAS i barnehagen – økt bevissthet og hjelp, eller merarbeid?* Masteroppgave i spesialpedagogikk – Universitetet i Oslo.

## **Internett adresser**

Asklund, Marie (2000): Läs-och skrivinlärningsmetoder – i teori og Praktik. [www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_liu\\_diva-655-1\\_\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_liu_diva-655-1__fulltext.pdf) – (23.01.2008)

Castle M. Jillian, Riach Jacquelyn & Nicholson Tom (1994): Getting Off to at Better Start in Reading and Spelling: The effects of Phonemic Awareness Instruction within a Whole Language Program

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.searchResults&latSearchType=a&term=Castle,%20Jillian%20M.> (10.09.2008)

Hekneby, Greta (2004): Fonologisk bevissthet og lesing

[http://66.102.1.104/scholar?hl=no&lr=&q=cache:q9RyEtrD-YIJ:fulltekst.bibsys.no/hit/skrift/2004/skrift2004\\_1.pdf+Hekneby+Greta](http://66.102.1.104/scholar?hl=no&lr=&q=cache:q9RyEtrD-YIJ:fulltekst.bibsys.no/hit/skrift/2004/skrift2004_1.pdf+Hekneby+Greta) (23.01.2008)

Hempenstall, Kerry (1997): The Whole Language – Phonics Controversy: an historical perspective. <http://www.swetswise.com/eAccess/viewFulltext.do?articleID=31116921> (23.01.2008)

Graham Steve & Harris Karen (1994): The effects of Whole Language on Children's Writing <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a784753379~fulltext=713240930> (23.01.2008).

Anthony L. Jason & Lonigan J. Cristopher (2004): The Nature og Phonological Awarness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School

Children. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&view=fulltext&format=HTML&id=2004-11358-004> (10.09.2008)

---

Nicholson Roderick I, Fawcett Angela j & Dean Paul (1995): Time estimation deficits in developmental dyslexia evidence of cerebellar involment  
[http://www.jstor.org/sici?sici=0962-8452\(1995\)259:1354%3C43:TEDIDD%3E2.0.CO;2-#&origin=sfx%3Asfx](http://www.jstor.org/sici?sici=0962-8452(1995)259:1354%3C43:TEDIDD%3E2.0.CO;2-#&origin=sfx%3Asfx) (17.3.2008)

Scarborough, S. Hollis (1998): Predicting the Future Achievement of Second Grades with Reading Disabilities. <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=28039&vname=PQD&RQT=309&did=40003699&pmid=17628&scaling=FULL&ts=1224505625&vtype=PQD&fileinfoindex=%2Fshare4%2Fpqimage%2Fpqirs104%2F20081020082705077%2F31633%2Fout.pdf&rqt=309&TS=1224505655&clientId=28039>  
(23.01.2008)

Schatschneider, Cristoper, Francis J. David, Foorman R. Barbara, Fletcher M. Jack & Mehta Paras (1999): The Dimensionality of Phonological Awareness: An Application of Item Response Theory. <http://psycnet.apa.org/journals/edu/91/3/439.pdf> (10.08.2008)

## Appendiks

### Intervjuguide:

#### Bakgrunnsspørsmål:

Hva slags utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Hvilke fag underviser du i?

Hva fikk deg til å velge å bli lærer på en Steinerskole?

Alder? Kjønn?

#### Kartlegging og kunnskap om spesifikke lese og skrivevansker/ dysleksi

Hvilken kunnskap har du om dysleksi?

På hvilken måte kan din kunnskap bidra til å hjelpe en elev med lese og skrivevansker?

Hva ser dere etter (kartlegger) og hvordan oppdager dere at et barn har svake skrive og leseferdigheter?

#### Tiltak i undervisningen av elever med dysleksi

Hvilke ulike tiltak tilbyr skolen her i opplæringen av elever med dysleksi?

Hvordan tilrettelegger og planlegger dere/du undervisningen i de ulike fagene for barn med dysleksi?

Hva ønsker du at kan bli gjort i forhold til disse elevene? Er det noe som hindrer dere i å gjøre det dere kunne ønske? Hva?

Hva er begrunnelsen bak/ hva avgjør hva slags tiltak de får? (pedagogiske tanker/filosofi, økonomi etc.)

Mener du at elever med dysleksi blir bedre i skrive og lese ferdighetene av tiltakene som blir gjennomført? Hvorfor?

Hvordan er disse tiltakene forenelig med Steinerskolens pedagogiske ide?

Hvordan forenes tiltakene i den ordinære undervisningen?

### **Eurytmi**

Hvem får eurytmiundervisning, er dette et relevant fag for en dyslektiker? Hvorfor?

Hvem får helseeurytmi? Hvilke typer elever?

Hva er målet med denne undervisningen?

### **Undervisningsmetoder**

Hva slags undervisningsmetoder bruker dere/du i språk opplæringen (lese og skrive opplæringen) på steinerskolen?

Hvordan mener du Steinerpedagogikken bidrar med i lese og skriveopplæringen hos barn?

Hvilke opplæringsmetoder bruker du på elever med dysleksi?

Hvorfor bruker du de undervisningsmetodene som du gjør? (studie, kurs, bok, egen erfaring, pedagogisk filosofi)

Forskningen viser til at man ved å iverksette en rekke språkrelaterte tiltak allerede i førskolealder kan forebygge lesevansker? Hvilken praksis har du til dette?

Tredelingen i stadier hos mennesket er en grunn til at barn ikke får lese og skrive opplæring i den første 7 års perioden i steinerskolen, synes du det er holdbart i forhold til den kunnskapen man har i dag om hvordan man forebygger dyslektiske vansker?

Begynneropplæringen i lese og skriveferdighetene på en Steinerskole foregår i muntlig og kunstnerisk form og ingen lærebøker blir brukt. Hvordan påvirker dette begynneropplæringen av barn med lese og skrivevansker?

”Fortellingenes sentrale plass i undervisningen gjør at barn med lese og skrive vansker får mindre trening i å skrive og lese fagstoffet” Hva mener du om dette utsagnet?

”En sunn utvikling gjennom de første 20 årene er avhengig av at barnet og senere ungdommen, kan få være i skapende aktivitet akkurat på det området hvor eleven til enhver

tid har sine sterke sider. Dette kan føre til at elever med dysleksi ikke får muligheten til å jobbe med sine svake sider” Hva mener du om dette utsagnet?

Hovedfagstimene er noe særegent med Steinerskolen, tror du at det kan være en fare for at det blir brukt for mye tid på det faglige stoffet og at elevene med dysleksi ikke ”synes”?

Steinerskolen legger vekt på at barna lærer seg en god håndskrift. Dette viser seg å være et problemområde hos en dyslektiker. Hvordan forholder du deg til dette?

Hva tror du skiller Steinerskolen fra en offentlig skole i forhold til undervisningen og opplæringen av barn med skrive- og lesevansker? (Positive og negative aspekter)

### **Pedagogisk profesjonalitet og læringsmiljø**

Jobber dere sammen i kollegiet (ev. på trinnet) om disse elevene? Har dere noen felles strategier?

Hvem samarbeider du mest med? De på teamet /trinnet eller andre?

Samarbeider du mye med andre eller jobber du mest individuelt? Hvilke oppgaver samarbeider du om?

Hvordan foregår samarbeidet med for eksempel PPT eller andre instanser, mener du at de ulike instansene har nok kunnskap om Steinerskolen sitt pedagogiske syn og undervisningsmetoder? Og hvordan fungerer dette samarbeidet?

Hvordan foregår samarbeidet med foreldre og foresatte?

Har du noe du vil tilføye? Noe du ikke har fått sagt?

## **Samtykke om deltagelse i intervju**

Mitt navn er Pia Falck-Ytter og jeg studerer på Universitetet i Oslo (UIO) master i Pedagogisk- Psykologisk rådgivning (PPR). I denne sammenhengen skriver jeg mitt avsluttende arbeid; masteroppgave i pedagogikk som skal ta for seg steinerpedagogikk og utfordringer; i forhold til elever med spesifikke skrive og lesevansker (Dysleksi). Gjennom vitenskapsbutikken som formidler prosjekter mellom arbeidsliv og masterstudenter ved Universitetet i Oslo kom jeg i kontakt med steinerskole forbundet. De viste interesse for min problemstilling og ga uttrykk for å hjelpe meg i denne prosessen. Hensikten med studiet er at jeg ønsker å få mer kunnskap og viten om hvordan steinerskolen jobber med elever med spesifikke skrive og lesevansker (dysleksi), steinerskolens kunnskap om dysleksi, opplæringsmetoder, tiltak som iverksettes for disse elevene, samt samarbeid med ulike instanser og lignende.

Jeg har satt meg inn i taushetspliktløven etter § 13 i forvaltningsloven og alle deltagerne i undersøkelsen vil forbli anonyme, deltageren kan trekke seg når som helst og deltagelsen er også frivillig.

På forhånd takk.