



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Forebygging av lese- og skrivevansker gjennom tidlig innsats

Preventing Reading Difficulties Through Early Intervention

Karianne Dahl Hammari

Undervisningsvitenskap med fordypning i norsk
Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Reidunn Hernes

01.06.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Dette året har vært annerledes og utfordrende på mange måter, som en følge av den pågående pandemien. I en krevende tid har det likevel føles meningsfullt å få vie min tid og oppmerksomhet til å fordype meg i et så viktig emne. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket.

Jeg vil først og fremst takke de fem informantene mine som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer om forebygging av lese- og skrivevansker. Deres engasjement for barn og barns læring har vært inspirerende! Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Reidunn Hernes. Uten deg og dine gode råd hadde jeg ikke kommet i havn med denne oppgaven. Sist, men ikke minst, vil jeg takke gjengen på lesesalen for alle latterkramper og alt for lange pauser. I et år som til tider har føltes mørkt, har dere fylt hverdagen min med lyspunkter.

Bergen, 28. mai 2021

Karianne Dahl Hammari

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva et utvalg norsklærere på 1. trinn vektlegger i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker, og hvordan dette bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Forskning viser at tidlig forebyggende arbeid er mest effektivt med tanke på å forhindre at elever utvikler alvorlige lese- og skrivevansker. Hvordan lærere arbeider for å forebygge lese- og skrivevansker inngår dermed som en viktig del av tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Datamaterialet til denne undersøkelsen har blitt samlet inn gjennom fem kvalitative dybdeintervju.

Informantutvalget besto av norsklærere som jobber på 1. trinn, og som har erfaring med forebygging av lese- og skrivevansker. Intervjuene ble gjennomført digitalt ved hjelp av videokonferansetjenesten Zoom.

Resultatene fra min undersøkelse viser at lærerne i informantutvalget arbeider for å forebygge lese- og skrivevansker på ulike nivå gjennom sin pedagogiske praksis. Den ordinære lese- og skriveopplæringen gjennomføres etter ulike prinsipper, avhengig av hvilket teoretisk ståsted de ulike lærerne har. Gjennom veloverveide valg i den ordinære opplæringen, legger lærerne likevel til rette for at samtlige elever i elevgruppen skal få muligheten til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Dette forebygger lese- og skrivevansker på et overordnet nivå og er derfor et viktig prinsipp for tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Lærerne i informantutvalget fremhever at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, må fanges opp på et tidlig tidspunkt. De fem lærerne har imidlertid ulike oppfatninger av hva god kartleggingspraksis er. Gjennom sitt kartleggingsarbeid identifiserte lærerne hvilke elever som strever i lese- og skriveopplæringen, og hva de strever med. På denne måten legger lærerne til rette for at elever med risiko for lese- og skrivevansker, raskt skal få intensiv og tilpasset oppfølging utover den ordinære opplæringen. Enkelte av lærerne opplever imidlertid at rammevilkårene rundt opplæringen begrenser hvor godt de klarer å følge opp elevene med behov for ekstra oppfølging. Med utgangspunkt i de forutsetningene lærerne har, bidrar likevel deres praksis til å forebygge lese- og skrivevansker på et selektivt nivå. Dette er et viktig prinsipp for tidlig innsats, som legger til rette for at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate what a selection of first-grade teachers emphasizes in their work to prevent reading difficulties, and how this contributes to realize the principle of early intervention in reading and writing education. Studies show that early intervention is most effective in preventing students from developing serious reading and writing difficulties. How teachers work to prevent reading difficulties is thus an important part of the early intervention in the reading and writing education. The data material for this thesis has been collected through five qualitative in-depth interviews. The informants consist of first-grade teachers who have experience with the prevention of reading difficulties. The interviews were conducted digitally using the video conferencing service Zoom.

The results from my thesis show that the teachers work to prevent reading difficulties at different levels through their pedagogical practice. The ordinary reading and writing training is carried out according to different principles, depending on the theoretical point of view of the various teachers. Through well-considered choices in the ordinary education, the teachers still facilitate that all the students in the group will have the opportunity to develop good reading and writing skills. This prevents reading difficulties at an overall level and is therefore an important principle for early intervention in the reading and writing education. The teachers emphasize that students who do not have a satisfactory benefit from the ordinary education must be caught at an early stage. However, the five teachers have different perceptions of what the best practice is. Through mapping, the teachers identify which students is struggling in the reading and writing education, and what they are struggling with. In this way, the teachers make it possible for students with a risk of reading difficulties to quickly receive intensive and adapted follow-up beyond the ordinary education. However, some of the teachers experience that the general conditions around the training, limits how well they are able to follow the students with the need for extra follow-up. Based on the prerequisites of the teachers, their practice nevertheless helps to prevent reading difficulties at a selective level. This is an important principle for early intervention, which facilitates that all students have the opportunity to realize their learning potential in school.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	3
2. TEORI	5
2.1 TIDLIG INNSATS SOM UTDANNINGSPOLITISK PRINSIPP	5
2.1.1 <i>Starten for tidlig innsats som utdanningspolitisk begrep</i>	5
2.1.2 <i>Tidlig innsats får juridisk status</i>	8
2.1.3 <i>Tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv</i>	8
2.1.4 <i>Tidlig innsats gjennom kartlegging</i>	10
2.1.5 <i>Tidlig innsats gjennom gode overganger mellom barnehage og skole</i>	11
2.2 LESE- OG SKRIVEVANSKER	12
2.3 FOREBYGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	14
2.3.1 <i>Forebygging i et pedagogisk perspektiv</i>	14
2.3.2 <i>Primærforebygging i den første lese- og skriveopplæringen</i>	16
2.3.3 <i>Sekundærforebygging i den første lese- og skriveopplæringen</i>	24
2.4 KARTLEGGING AV ELEVER MED RISIKO FOR LESE- OG SKRIVEVANSKER	26
2.4.1 <i>Indikatorer på lese- og skrivevansker</i>	27
2.4.2 <i>Kartleggingsverktøy</i>	30
3. METODE	33
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	33
3.1.1 <i>Kvalitativ undersøkelse</i>	33
3.1.2 <i>Semistrukturerte intervju</i>	35
3.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING	36
3.2.1 <i>Digitalt intervju</i>	36
3.2.2 <i>Informantutvalg</i>	37
3.2.3 <i>Intervjuguide</i>	39
3.2.4 <i>Pilotintervju</i>	40
3.3 BEARBEIDING AV DATAMATERIALE.....	41
3.3.1 <i>Transkribering</i>	41
3.3.2 <i>Analysering</i>	42
3.4 VURDERING AV FORSKNINGENS TROVERDIGHET	45
3.4.1 <i>Reliabilitet</i>	45
3.4.2 <i>Validitet</i>	46
3.5 ETISKE HENSYN.....	47
4. PRESENTASJON AV FUNN	49
4.1 ANNE	49
4.2 MARTIN	51
4.3 INGVILD.....	52
4.4 NORA.....	54
4.5 EVA	55
5. DISKUSJON	58

5.1 TIDLIG INNSATS GJENNOM DEN ORDINÆRE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN	58
5.1.1 Arbeid med fonologiske ferdigheter	58
5.1.2 Arbeid med ordforråd	60
5.1.3 Arbeid med litteratur	62
5.1.4 Lese- og skriveopplæring	63
5.1.5 Oppsummering.....	69
5.2 TIDLIG INNSATS GJENNOM TIDLIG IDENTIFISERING	70
5.2.1 Å innhente informasjon om elevene – formell eller uformell kartlegging?.....	70
5.2.2 Å innhente informasjon fra tiden før skolestart.....	75
5.2.3 Oppsummering.....	78
5.3 TIDLIG INNSATS GJENNOM TILPASSEDE OG INTENSIVE TILTAK	79
5.3.1 Tidlige og tilpassede tiltak som fremmer lese- og skriveutvikling.....	79
5.3.2 Organisering av den intensive opplæringen	82
5.3.3 Motivasjon og mestring	85
5.3.4 Oppsummering.....	86
6. AVSLUTNING	88
6.1 KONKLUSJON	88
6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	91
7. LITTERATURLISTE	92
VEDLEGG	97
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	97
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	100
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	103

Figurliste

Figur 1: Faktorer som fremmer og hemmer læring. Fra ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (s. 10), av Kunnskapsdepartementet, 2007.	7
Figur 2: Tidlig innsats som prinsipp for barnehagen og skolen. Fra Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (s. 43), av Kunnskapsdepartementet, 2017.	9
Figur 3: Hjernens sensitivitet de første leveårene. Fra Starting Strong 2017 - Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care (s. 148), av OECD, 2017, Paris: OECD Publishing.	10

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når 5- og 6-åringer begynner i 1. klasse, møter de skolen med svært ulike ferdigheter innen lesing og skriving. Enkelte barn kan allerede lese og skrive enkle tekster, mens andre har ingen forkunnskaper om bokstavene. Det utgangspunktet som de ulike elevene møter lese- og skriveopplæringen med, vil imidlertid kunne prege elevenes videre skoleløp i større grad enn mange er klar over. Mens de aller fleste elever vil oppleve møtet med lese- og skriveopplæringen som uproblematisk, vil enkelte elever oppleve store vansker i forbindelse med lesing og skriving. Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020) er det så mange som rundt 20 prosent av alle elever som vil oppleve utfordringer knyttet til lesing og/eller skriving i løpet av sin skolegang i grunnskolen. Dette er altså et omfattende problem som vil gjøre seg gjeldende i omtrent alle klasserom, og er derfor en utfordring som angår alle lærere i grunnskolen.

Å kunne lese og skrive er ansett som to av de fem grunnleggende ferdighetene, og er viktige forutsetninger for at elever skal få et tilfredsstillende utbytte av den videre skolegangen. Vansker med disse ferdighetene vil følgelig kunne få store konsekvenser for elevens videre læring, motivasjon og selvbilde. Dette understreker også forskning som viser at elever som strever med å komme i gang med lesingen i løpet av deres første år på skolen, har en forhøyet risiko for å oppleve utfordringer med lesing senere i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000, s. 28). Et slikt utgangspunkt vil kunne medføre negative følger for eleven senere i livet, i form av begrensede utdanningsmuligheter og innskrenkede karrierevalg. Konsekvensene av svake lese- og skriveferdigheter kan altså potensielt bli store for det enkelte individet og for samfunnet generelt. Det er derfor svært gode grunner til hvorfor man bør arbeide for å unngå at elever kommer til det stadiet der de utvikler vedvarende vansker med lesing og skriving.

Det mest effektive tiltaket for å forhindre at elever utvikler omfattende lese- og skrivevansker, er gjennom tidlig forebyggende arbeid. I en pedagogisk sammenheng handler *forebygging* om å komme uheldig utvikling i forkjøpet, ved å sette inn tiltak mot faktorer som kan virke hemmende for elevens læring og utvikling (Befring, 2019, s. 168). Det er sentralt at slike tiltak blir iverksatt på et tidlig tidspunkt, da forskning har vist at elever med lese- og skrivevansker, har større utbytte av tidlig tiltak fremfor senere "reparerende" tiltak (Vellutino & Zhang, 2008, s. 476). Forebygging av lese- og skrivevansker er heldigvis et felt det har blitt forsket

mye på. Man vet blant annet godt hvilke elever som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker allerede før skolestart, og som de forebyggende tiltakene derfor burde rettes mot. Det er også blitt forsket mye på hvilke type tiltak som bør iverksettes for at disse elevene skal få muligheten til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter.

Til tross for at det finnes mye forskning om hvordan man kan oppdage og forhindre at elever utvikler omfattende lese- og skrivevansker, har den norske skolen imidlertid hatt en grunnleggende utfordring knyttet til dette. Man har i for stor grad latt tidlige lese- og skrivevansker få utvikle seg, før det har blitt iverksatt tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018). Man ser blant annet en tydelig tendens til at spesialpedagogiske tiltak blir iverksatt for sent i skoleløpet. Statistikk viser at iløpet av skoleåret 2019/2020 fikk 10,4 prosent av elevene på 10. trinn spesialundervisning, mens denne andelen bare utgjorde 3,6 prosent av elevene på 1. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette understreker en gjennomgående utfordring, der elever med vansker får tilbudt hjelp for sent i utdanningsløpet. En slik tendens er problematisk da effekten av de tiltakene som iverksettes, avtar med elevens alder (Høyen & Lundberg, 2012, s. 249). At den norske skolen tilsynelatende ikke klarer å forebygge lese- og skrivevansker tidlig i skoleløpet, til tross for mye forskning om hvordan dette kan gjøres i praksis, har vært bakgrunnen for mitt ønske om å undersøke dette feltet nærmere.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det forebyggende arbeidet som gjøres for å fange opp, og følge opp, elever med behov for ekstra oppfølging i opplæringen, inngår i det som kalles *tidlig innsats*. Prinsippet om tidlig innsats har vært et utdanningspolitisk satsningsområde siden tidlig på 2000-tallet, og handler om at man skal legge inn innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og/eller tidlig i en problemutvikling. Dette skal sikre at alle barn får en best mulig start på sitt utdanningsløp. Tidlig forebyggende arbeid er en viktig forutsetning for dette, og forskning viser at elever på første trinn har et spesielt stort utbytte av forebyggende tiltak, både på kort og lang sikt (Lovett, et al., 2017, s. 889). Samtidig viser altså statistikk at det er denne elevgruppen som i minst grad mottar spesialpedagogisk hjelp. Ansvar for tidlig innsats faller dermed hovedsaklig på den jevne førsteklasseleeren. Med bakgrunn i dette fant jeg derfor ut at det ville være interessant å undersøke nærmere hvilke tanker og erfaringer lærere på 1. trinn har om forebygging av lese- og skrivevansker. Siden norsklærere har et spesielt ansvar med tanke på lese- og skriveopplæringen på skolen, har jeg valgt å fokusere på norsklærere i undersøkelsen min.

Gjennom fem kvalitative intervju har jeg samlet inn datamateriale om hva et utvalg norsklærere på 1. trinn vektlegger i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker. Hensikten med denne studien har vært å få en dypere forståelse for hvordan lærere i den norske skolen arbeider for å realisere prinsippet om tidlig innsats, i den første lese- og skriveopplæringen. Håpet er at denne studien kan bidra til å kaste lys over viktigheten av forebyggende arbeid i begynneropplæringen, samt hvordan tidlig innsats blir forstått og håndtert i pedagogisk praksis. På bakgrunn av dette er problemstillingen min som følger:

- *Hva vektlegger et utvalg norsklærere på 1. trinn i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker, og hvordan bidrar dette til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen?*

Tidlig innsats er et begrep som inneholder mange aspekt. I denne avhandlingen har jeg imidlertid valgt å belyse tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv, med fokus på lese- og skriveopplæringen. For å utdype og konkretisere problemstillingen min, har jeg utformet tre forskningsspørsmål. Disse representerer viktige forutsetninger for tidlig innsats; at den ordinære opplæringen holder et høyt nivå, at elever med risiko for vansker fanges opp, og at disse elevene følges opp med egnede tiltak. Med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker, formulerte jeg tre forskningsspørsmål som vil bli sett på i lys av problemstillingen:

1. *Hva vektlegger et utvalg lærere i den ordinære lese- og skriveopplæringen på 1. trinn?*
2. *Hvordan identifiserer et utvalg lærere hvilke elever som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker?*
3. *Hvilke tiltak iverksetter et utvalg lærere for de elevene som har behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks hoveddeler; innledning, teori, metode, presentasjon av funn, diskusjon og avslutning. I teoridelen vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til temaet tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker. I oppgavens metodedel vil jeg gjøre rede for oppgavens forskningsdesign, samt begrunnelser for valg av forskningsmetode. Videre vil oppgavens fjerde del presentere de viktigste funnene fra datamaterialet mitt. I oppgavens femte kapittel vil jeg belyse ulike sider av problemstillingen

min, ved å drøfte de mest sentrale funnene fra datamaterialet mitt opp mot relevant teori og forskning. Oppgavens avsluttes med et kapittel bestående av en konklusjon, samt forslag til videre forskning.

2. Teori

I det følgende kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Her vil jeg presentere teori og forskning som er relevant med tanke på å belyse problemstillingen min. Det første delkapittelet vil gjøre rede for det fagpolitiske perspektivet på tidlig innsats, ved å gjøre rede for rammeverket som ligger til grunn for det utdanningspolitiske satsingsområdet. De resterende delkapitlene i teoridelen vil presentere et teoretisk og forskningsbasert perspektiv på tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. I teorikapittelets andre del vil jeg begynne med å gjøre rede for hva lese- og skrivevansker er, for å tydeliggjøre hvilke vansker man ønsker å forebygge gjennom tidlig innsats. Videre handler det tredje delkapittelet om hvordan man kan forebygge lese- og skrivevansker. I den forbindelse vil jeg definere hva forebygging innebærer i en pedagogisk sammenheng. Deretter vil jeg presentere hvordan man kan forebygge lese- og skrivevansker i skolen gjennom primær- og sekundærforebygging i lese- og skriveopplæringen. I teorikapittelets siste del vil jeg gjøre rede for hvordan man kan identifisere elever med risiko for lese- og skrivevansker. I den forbindelse vil jeg gjøre rede for fem sentrale indikatorer for lese- og skrivevansker, samt presentere to kartleggingsverktøy som er mye bruk i pedagogisk sammenheng.

2.1 Tidlig innsats som utdanningspolitisk prinsipp

2.1.1 Starten for tidlig innsats som utdanningspolitisk begrep

Startskuddet for *tidlig innsats* som utdanningspolitisk begrep gikk i 2006, i forbindelse med skolereformen Kunnskapsløftet og publiseringen av stortingsmelding 16 «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Bakgrunnen for lansering av begrepet, var et ønske om at det norske utdanningssystemet i større grad skulle bidra til sosial utjevning: «Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8). Regjeringen mente det var for store forskjeller i den kompetansen barn og unge ervervet seg i det norske utdanningssystemet, og at disse forskjellene fikk ringvirkninger for elevenes senere utdannings- og karrieremuligheter. I stortingsmelding 16 ble det uttrykt at kompetanseforskjellene i stor grad hang sammen med familiebakgrunn; om man hadde minoritets- eller majoritetsbakgrunn, samt foreldrenes inntekt og utdanningsnivå. Regjeringens overordnede mål var at utdanningssystemet i større grad skulle bidra til at alle elever fikk muligheten til å lykkes i skolen, uavhengig av bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8). Tidlig innsats ble

presentert som en nøkkelfaktor i arbeidet med å realisere regjeringens målsetting om at utdanningssystemet i større grad skulle bidra til sosial utjevning.

I stortingsmelding 16 ble tidlig innsats presentert som «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Begrepet representerte altså en tosidighet; tidlig innsats i form av å tilby hjelp på et tidlig tidspunkt både med tanke på alder, og med tanke på problemutvikling. For å realisere den første delen av tidlig innsats, mente regjeringen at man måtte forsterke læringsinnsatsen på de lavere trinnene i utdanningssystemet. Regjeringens resonnement baserte seg på tanken om at «Grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Figur 1 er hentet fra stortingsmelding 16, og illustrerer regjeringens tankegang om viktigheten av at elever ble inkludert i gode læringsprosesser på et tidlig tidspunkt. Argumentasjonen for dette var at de ferdighetene og erfaringene eleven har tilegnet seg tidlig i livet, legger føringer for individets videre læringsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 11). Tidlig læringsinnsats ble derfor ansett som et sentralt tiltak for å jevne ut forskjellene i ferdighetene til elevene på et tidlig tidspunkt, og dermed sikre at de stilte likere ved starten av utdanningsløpet. På denne måten skulle alle elever få muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen.



Figur 1: Faktorer som fremmer og hemmer læring. Fra *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (s. 10), av Kunnskapsdepartementet, 2007.

Den andre delen av tidlig innsats handlet om at man skulle gripe inn på et tidlig tidspunkt dersom det oppsto eller ble avdekket problemer hos en elev, uavhengig av tidspunkt i utdanningsløpet. Denne delen av forklaringen på tidlig innsats må ses i sammenheng med den internasjonale PIRLS-undersøkelsen som ble gjennomført i 2001 (Utdanningsforbundet, 2018, s. 7). Undersøkelsen avdekket at den norske skolen var preget av en «vente og se»-holdning til de elevene som strevde faglig. Halvparten av lærerne på 4. trinn oppga at en av deres undervisningsstrategier var å «vente på elevens modning» dersom elever hang etter i leseutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27). Regjeringen anså dette som uakseptabelt, og tidlig innsats ble i den forbindelse presentert som en del av løsningen på utdanningssystemets «dysfunksjonelle holdning» til elever med svakere læringsutbytte (Utdanningsforbundet, 2018, s. 7). Som Figur 1 illustrerer, var tanken at ved å iverksette tiltak ved avdekkede vansker, ville man kunne forhindre at elever med vansker kom inn i en uheldig utviklingsspiral.

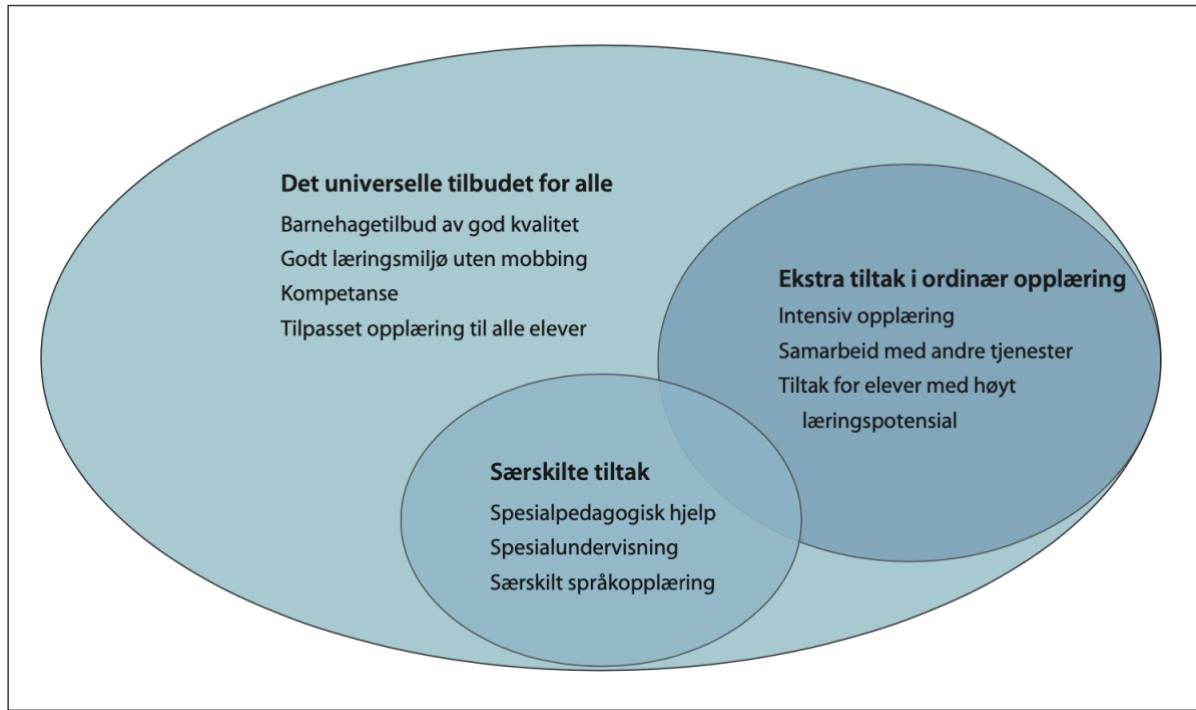
2.1.2 Tidlig innsats får juridisk status

I 2009 fikk tidlig innsats-begrepet juridisk status. Opplæringslovens §1-3 *Tilpassa opplæring* ble endret til §1-3 *tilpassa opplæring og tidleg innsats* (Endringslov til opplæringslova, 2009, §1-3). Kommunen var nå pliktig til å sørge for særlig høy lærertetthet i opplæringen i norsk, samisk og matematikk på 1. til 4. trinn, samt at opplæringen var særlig rettet mot elever med svake lese- og regneferdigheter. Ved å inkludere tidlig innsats i opplæringsloven ble prinsippet bak begrepet i enda større grad styrende for utdanningspolitikken. I 2018 ble opplæringsloven revidert på ny, og tidlig innsats ble skilt ut i en egen lovparagraf: §1-4 *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*. I den reviderte utgaven av opplæringsloven ble det slått fast at skolen er pliktig til å tilby intensiv opplæring til de elevene som er utsatt for regne-, lese- og skrivevansker: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventta progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Ved å revidere opplæringsloven ønsket Kunnskapsdepartementet blant annet å tydeliggjøre hva som gjelder tilpasset opplæring generelt, og hva som gjelder for elever fra 1. til 4. trinn spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne endringen i opplæringsloven tydeliggjorde i enda større grad at fokuset måtte rettes mot mer intensiv læringsinnsats blant de aller yngste elevene i utdanningssystemet, for å realisere hensikten bak tidlig innsats.

2.1.3 Tidlig innsats i et forebyggingsperspektiv

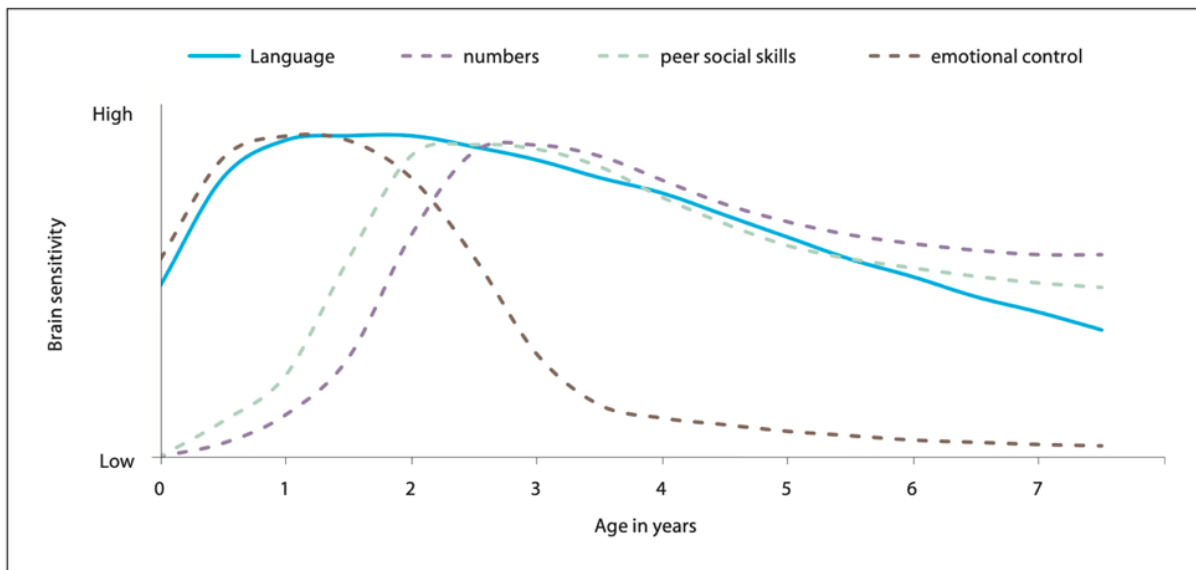
Den foreløpig siste stortingsmeldingen (St.meld. nr. 6) om tidlig innsats heter «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», og ble publisert av den sittende regjeringen i 2019. Her forklares tidlig innsats som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Dette viser hvordan den tosidige forståelsen av tidlig innsats og dens styrende status for utdanningspolitikken, i liten grad har endret seg siden begrepets inntog i 2006. Det er imidlertid verdt å merke seg at den siste stortingsmeldingen i større grad fremhever *forebygging* som en sentral del av tidlig innsats, sammenlignet med den definisjonen som ble gitt i 2006. I stortingsmelding 16 ble det vist til tidlig inngripen når «problemer oppstår eller avdekkes» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Fokuset lå altså på å identifisere og sette inn tiltak, tidligst mulig på allerede oppståtte vansker. Med tanke på at den siste forklaringen på tidlig innsats i større grad preges av et forebyggingsperspektiv der hensikten er å komme

uheldig utvikling i forkjøpet, vil imidlertid en slik innsats bli ansett som for sen. Som fremhevet i et temanotat om tidlig innsats fra Utdanningsforbundet (2018) forstås derfor tidlig innsats som «et ønske om å avhjelpe problemer som ikke ennå eksisterer» (s. 18).



Figur 2: Tidlig innsats som prinsipp for barnehagen og skolen. Fra *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (s. 43), av Kunnskapsdepartementet, 2017.

At den ordinære undervisningen i skolen er av høy kvalitet, er blitt fremhevet som en viktig faktor for å nå målet om å avverge problemer som enda ikke har oppstått. Figur 2 er hentet fra stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen», og illustrerer hvordan man mener tidlig innsats må ligge til grunn for alt pedagogisk arbeid i barnehage og skole. I den samme stortingsmeldingen blir det presentert at: «Det ordinære opplæringstilbudet i skolen bidrar til tidlig innsats gjennom å virke forebyggende for elever som har ulike former for risiko» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 42). I stortingsmelding 6 viser de til en modell utarbeidet av OECD i 2017 (se Figur 3), som illustrerer hvordan barn er på sitt mest formbare de tre første årene i sitt liv (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 22). På bakgrunn av dette legges det derfor vekt på at den opplæringen som foregår på de laveste skoletrinnene, er av spesiell stor betydning for elevens videre skoleløp. Man mener derfor at den ordinære undervisningen i begynneropplæringen må holde et høyt nivå, for å sikre elevene et godt utgangspunkt for videre læring.



Figur 3: Hjernens sensitivitet de første leveårene. Fra *Starting Strong 2017 - Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care* (s. 148), av OECD, 2017, Paris: OECD Publishing.

Selv om det ordinære undervisningstilbudet er av høy kvalitet, vil det imidlertid alltid være elever som ikke får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Som nevnt tidligere legger Stortingsmeldingene om tidlig innsats vekt på iverksetting av tiltak på et tidlig tidspunkt, for å forhindre at læringsvanskene til disse elevene forsterkes. Som [Figur 2](#) illustrerer, mener man at ekstra tiltak innenfor den ordinære undervisningen være tilstrekkelig for de fleste av disse elevene. I stortingsmelding 21 fremheves det at ekstra tiltak må iverksettes på et tidlig tidspunkt, da tidlige tiltak har vist seg å ha større effekt på elevens læring enn tiltak som kommer senere i læringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 42). Å tilrettelegge for ekstra oppfølging for de elevene som gir uttrykk for vansker, blir fremhevet som helt sentralt med tanke på å realisere prinsippet om tidlig innsats.

2.1.4 Tidlig innsats gjennom kartlegging

Stortingsmelding 18 ble publisert i 2010, og beskriver at tidlig innsats forutsetter at skolen klarer å identifisere og følge opp de elevene som ikke har en tilfredsstillende læringsutvikling. I stortingsmeldingen blir det presentert at: «Det første handler om evnen til å identifisere og vurdere barn og unges utvikling og kompetanse, mens det andre handler om å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som kan styrke læringsutviklingen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 65). Våren 2009 ble skolens identifiseringsarbeid konkretisert, da regjeringen innførte obligatoriske kartleggingsprøver i

lesing, regning og engelsk. For begynneropplæringen innebar dette obligatorisk kartlegging av leseferdigheter på 1., 2. og 3. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 61). De obligatoriske prøvene skulle ifølge stortingsmelding 31 hjelpe lærere «å identifisere elever med særskilte utfordringer slik at disse kan få ekstra oppfølging» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 63). Innføringen av kartleggingsprøvene var ment å konkretisere prinsippet om tidlig innsats, ved å gjøre det enklere å fange opp - og å følge opp, elevene med et svakere læringsutbytte.

I den gjeldende versjonen av opplæringslovens paragraf om tidlig innsats, står det at skolen skal tilby egnet intensiv opplæring til de elevene som «står i fare for å bli hengende etter» i lesing, skriving eller regning (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dette peker på et ønske om å iverksette tiltak for de elevene som trolig vil få problemer - før problemene egentlig har oppstått. I tråd med dette har den sittende regjeringen fremmet et forslag om å innføre plikt til landets kommuner om å «vurdere alle barn før skolestart med det formål å identifisere barn som har behov for nærmere kartlegging av sine norskkunnskaper» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 30). Man anser at barns tidlige språkkunnskaper i norsk legger et sentralt grunnlag for den videre læringen. I stortingsmelding 6 fremhever regjeringen derfor et ønske om å fange opp barn med svake norskkunnskaper på et tidlig tidspunkt, slik at de kan få den støtten de har behov for. På denne måten mener regjeringen at man kan «legge til rette for at barn kan delta i og ha utbytte av ordinær opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 30). Regjeringens forslag om å endre barnehageloven ble sendt til høring i november 2020, med høringsfrist 26. februar 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Forslaget om å innføre obligatorisk språkkartlegging av barn før skolestart, vitner om et ønske om å forebygge utfordringer gjennom tidlig innsats på et enda tidligere tidspunkt enn før.

2.1.5 Tidlig innsats gjennom gode overganger mellom barnehage og skole

Siden lanseringen av tidlig innsats som utdanningspolitisk begrep i 2007, har det å se de ulike delene av utdanningssystemet i sammenheng blitt ansett som sentralt for å realisere målsettingen bak prinsippet. Ifølge den siste stortingsmeldingen om tidlig innsats, er gode overganger mellom de ulike delene av utdanningssløpet en viktig forutsetning for å sikre et utdanningssystem av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 26). I stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» blir det fremhevet at: «I overgangen fra barnehagen til skolen skal barnet møte en forberedt skole, klar til å bygge videre på det grunnlaget barnehagen har gitt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 41). Rammeplanen for

barnehagen viser at personalet i barnehagen blant annet skal gi barn muligheten til å utforske muntlig språk og skriftspråk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er ferdigheter som er med å legg grunnlaget for elevenes faglige utvikling, og som skolen skal bygge videre på. Tanken er at ved at skolen mottar god informasjon fra barnehagen om hvert enkelte barn, vil læreren få bedre muligheter til å legge til rette for tilpasset opplæring fra og med første skoledag. I 2018 ble det også en lovfestet plikt om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO (Barnehageloven, 2005, § 2 a; Opplæringslova, 1998 § 13-5). Disse lovene har som hensikt å sikre at barn får en best mulig overgang mellom barnehage og skole.

Det er imidlertid opp til hver enkelt kommune å lage retningslinjer for overgangen mellom barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en veileder kalt «Fra eldst til yngst» (2008), som har som formål å gi retningslinjer og anbefalinger til kommuner, barnehager og skoler, for å sikre gode overganger. I veilederen står det at: «Informasjonen fra barnehagen må ha fokus på hva barnet kan og mestrer og på hva det kan trenge særskilt støtte til» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20). Den enkelte barnehagen står imidlertid fritt til å velge omfanget av denne informasjonen, og hvordan den videreformidles til skolen, så lenge det skjer i tråd med foreldrenes samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Som en følge av dette, gjennomføres informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole på forskjellige måter. I den siste stortingsmeldingen om tidlig innsats, fremheves det at det kan være behov for å utrede nærmere hvordan den lokale informasjonsoverføringen kan bli bedre ved overganger mellom de ulike delene av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 27). Oppsummert kan man derfor si at gode overganger mellom barnehage og skole blir ansett som en viktig forutsetning for tidlig innsats, i et fagpolitisk perspektiv.

2.2 Lese- og skrivevansker

En av de vanligste formene for lærevanske som man ønsker å avverge gjennom tidlig innsats, er lese- og skrivevansker. Et barn kan regnes som å ha lese- og/eller skrivevansker når; «det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått» (Lyster, 2019, s. 16). Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2020) regner man at omtrent 20 prosent av alle grunnskoleelever vil oppleve vansker knyttet til lesing og/eller skriving i løpet av sin skolegang. Elever med lese- og skrivevansker tilhører en svært heterogen gruppe, og både symptomene på og årsakene til vanskene kan være svært ulik fra elev til elev. Hørselsvansker, synsvansker, oppmerksomhetsvansker og atferdsproblemer er eksempler på vansker som kan få konsekvenser for en elevs lese- og

skriveutvikling (Lyster, 2019, s. 17). I slike tilfeller er imidlertid ikke lese- og skrivevanskene primærvansken til eleven.

Enkelte barn vil på den andre siden oppleve utfordringer med lesing og skriving, til tross for normal utvikling og mestringsevne på andre områder. Slike vansker vil da være avgrenset til ett eller noen få områder, og omtales vanligvis som en *spesifikk lærevanske* (Lyster, 2019, s. 17). Lesing og skriving er to prosesser som er relatert til hverandre (mer om dette i [delkapittel 2.3.2.2](#)). Ifølge Lyster (2019, s. 11) er lese- og skriveferdigheter knyttet opp mot mange av de samme kognitive og språklige prosessene. Videre i dette delkapittelet vil jeg legge vekt på vansker knyttet til lesing. Siden lese- og skrivevansker hovedsakelig er et resultat av utfordring knyttet til de samme ferdighetene, vil imidlertid vanskene jeg nevner i de fleste tilfeller også være relatert til skriving.

Ifølge Hulme og Snowling (2009, s. 37) er det to typer spesifikke lese- og skrivevansker som gjør seg gjeldende; vansker med *ordavkoding* og vansker med *leseforståelse*.

Leseforståelsvansker kan ifølge Lyster (2019) defineres som; «vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodingen er adekvat og på høyde med hva som forventes for alderstrinnet» (s. 27). Barn med svake språklige ferdigheter, som for eksempel et underutviklet ordforråd, er utsatt for å oppleve vansker knyttet til leseforståelse. Lyster (2019, s. 27) fremhever imidlertid at leseforståelsvansker også kan komme som en konsekvens av vansker med ordavkoding.

Lese- og skrivevansker som følge av utfordringer med ordavkoding omtales gjerne som *dysleksi*. Ifølge Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003, s. 2) er dysleksi en spesifikk lærevanske med nevrobiologisk opprinnelse. Vanskene forbundet med dysleksi kommer vanligvis til uttrykk gjennom manglene nøyaktighet og/eller flyt ved lesing, men også ved staving. Det er stor enighet blant forskere om at vanskene personer med dysleksi opplever, skyldes en svikt i de fonologiske ferdighetene (Lyster, 2019, s. 67). Dette er en ferdighet som er helt sentral med tanke på lesing og skriving (mer om dette i [delkapittel 2.3.2.1](#)). Studier viser at dysleksi er genetisk betinget (Galaburda, 2005; Olson, 2006). Med tanke på dette vil elever med nær familie med dysleksi eller lesevansker, derfor kunne ha en forhøyet risiko for selv å utvikle lese- og skrivevansker.

Uavhengig av årsaken til lese- og skrivevanskene, er dette en utfordring som kan få alvorlige følger for de barna det gjelder, og konsekvensene av lese- og skrivevansker strekker seg lengre enn til utfordringer med lesing og skriving. Elever med lese- og skrivevansker risikerer å havne i en nedadgående spiral bestående av dårlig selvbilde, nederlagsfølelser, begrensede utdanningsmuligheter og innskrenkede karrierevalg (Hulme & Snowling, 2016, s. 731). Det er derfor svært viktig at lærere i begynneropplæringen arbeider for å forebygge at elever skal havne i en situasjon der de utvikle lese- og skrivevansker. Gjennom veloverveide valg i den ordinære lese- og skriveopplæringen, samt tiltakene for de elevene som viser tegn til vansker, kan lærere forebygge at elever utvikler alvorlige lese- og skrivevansker. Dette er sentralt med tanke på å nå målsettingen bak tidlig innsats, nemlig å gi alle elever muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen. Videre skal jeg derfor gjøre rede for hvordan lese- og skriveopplæringen kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker.

2.3 Forebygging av lese- og skrivevansker

For å forebygge lese- og skrivevansker, innebærer det at den ordinære lese- og skriveopplæringen på 1. trinn holder et høyt kvalitativt nivå som fremmer lese- og skriveutvikling for alle barn i elevgruppen. En viss andel av elevene vil imidlertid oppleve utfordringer i lese- og skriveopplæringen, til tross for at den ordinære undervisningen holder et høyt nivå. Som nevnt i [delkapittel 2.1.2](#) er skolen pliktig til å iverksette tiltak i slike tilfeller (Opplæringslova, 1998, § 1-4). For å forebygge lese- og skrivevansker hos denne elevgruppen, er det derfor sentralt å sette i verk forskningsbaserte tiltak som ivaretar hver enkelt elevs behov, styrker og muligheter. Videre i dette delkapittelet skal jeg derfor gjøre rede for hvordan lese- og skriveopplæringen på 1. trinn kan forebygge lese- og skrivevansker. Innledningsvis vil jeg forklare hva begrepet «forebygging» innebærer i en pedagogisk sammenheng. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan lese- og skriveopplæring kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker på et overordnet og et selektivt nivå.

2.3.1 Forebygging i et pedagogisk perspektiv

Ifølge Edvard Befring (2019, s. 168) handler *forebygging* om å «iverksette tiltak mot risikofaktorer, og samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er løfterikt» (s. 168). I en pedagogisk sammenheng kan man derfor si at forebygging dreier seg om å sette inn hjelpende tiltak mot risikofaktorer som kan virke hemmende for elevens læring og generelle utvikling, samtidig som man ivaretar og fremmer elevens iboende ressurser (Befring, 2019, s. 168).

Forebygging i en pedagogisk sammenheng kan omfatte flere ulike strategier for å beskytte elever mot risikofaktorer. I NOU-rapporten «Rett til læring» (2009), deles forebyggende arbeid for barn og unge opp i tre nivå; *primærforebygging*, *sekundærforebygging* og *tertiærforebygging*. Primærforebygging, også kalt universell forebygging, er tiltak rettet mot store populasjonsgrupper (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). Slik universell forebygging er en kjerneidé i det norske velferdssystemet, og et eksempel på dette er et godt offentlig skoletilbud som er rettet mot samtlige barn i Norge. Målet med de universelle tiltakene er å forebygge negativ utvikling og å fremme sosial utjevning (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). I et pedagogisk perspektiv er altså primærforebygging et viktig tiltak for å sikre at flest mulig norske barn få muligheten til å realisere sitt læringspotensial.

Det finnes imidlertid barn og unge som har behov for mer målrettet forebygging enn det overordnede tilbudet som samtlige barn får. Sekundærforebygging, også kalt selektiv forebygging, er tiltak rettet mot et begrenset utvalg eller enkeltindivider, som anses å ha forhøyet risiko for problemutvikling. Et eksempel på en slik risikogruppe er barn med forsinket språkutvikling, som har en forhøyet risiko for utviklingsvansker. Målet med sekundærforebygging er å iverksette spesifikke tiltak som kan forhindre at barn og unge utvikler de vanskene som de er utsatt for å utvikle (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). Ekstra intensive tiltak som settes i verk i tillegg til den ordinære opplæringen, kan være et eksempel på sekundærforebygging. Ifølge NOU-rapporten (2009, s. 155) er systematisk kartlegging imidlertid en sentral forutsetning for god sekundærforebygging. I et pedagogisk perspektiv handler altså selektiv forebygging om å identifisere hvilke barn som har en forhøyet risiko for problemutvikling og iverksetter tilpassede tiltak basert på deres behov.

Det siste nivået i det forebyggende arbeidet er terciærforebygging, også kalt indisert forebygging. Denne formen for forebygging innebærer tiltak rettet mot enkeltindivider i risikogrupper som allerede har utviklet omfattende vansker. Et eksempel på dette er barn med funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker. Hensikten med indisert forebygging er å forhindre videre utvikling av vansker, og hvis mulig, reversere problemutvikling ved å utnytte det enkelte individets utviklingspotensial (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). Spesialundervisning etter utredning av PP-tjenesten, er et eksempel på forebygging på terciærnivå. Denne formen for indisert forebygging er altså helt sentralt for å sikre at de barna som allerede har utviklet vansker får den tilpassede hjelpen de har behov for, og får muligheten til å realisere sitt

læringspotensial. Videre i denne oppgaven vil mitt fokus ligge på tidlig innsats gjennom primær- og sekundærforebygging.

2.3.2 Primærforebygging i den første lese- og skriveopplæringen

Som forklart ovenfor, blir et godt offentlig skoletilbud ansett som primærforebygging i en pedagogisk sammenheng (se [delkapittel 2.3.1](#)). Med tanke på dette vil en lese- og skriveopplæring av høy kvalitet derfor være viktig for å forebygge lese- og skrivevansker på et overordnet nivå. Det finnes imidlertid ingen fasitsvar på hvilken type opplæring som er mest egnet for å fremme lese- og skriveutvikling hos barn. Videre vil jeg derfor ta for meg noen sentrale prinsipp for skriftsspråklig utvikling, samt sammenhengen mellom lesing og skriving. Deretter vil jeg presentere kognitive og sosiokulturelle teorier om lese- og skriveutvikling, før jeg gjør rede for modeller for lese- og skriveprosessen.

2.3.2.1 Språkets betydning for skriftsspråklige utvikling

Fonologiske ferdigheter

Forskning viser at barns skriftsspråklige utvikling bygger på deres språklige utvikling (Scarborough, 1990). Barnets hjerne utvikler seg raskt i løpet av deres første leveår. Den språklige stimuleringen barnet utsettes for i denne perioden av livet, legger derfor grunnlaget for den videre utviklingen. En av de språklige ferdighetene som er sentrale for god lese- og skriveutvikling, er det som kalles *fonologiske ferdigheter* eller *fonologisk bevissthet*. Ifølge Hulme og Snowling (2009, s. 42) er fonologiske ferdigheter et paraplybegrep som refererer til ferdigheter som omhandler talte lyder. Lyster (2019) definerer fonologiske ferdigheter som; «barnas evne til å være seg bevisst språkets (ordenes) lydstruktur og også deres evne til å kunne manipulere denne strukturen» (s. 17). Fonologiske ferdigheter innebærer blant annet forhold som forståelse av rim, evnen til å trekke sammen lyder til ord, evnen til å lytte ut lyder i et ord, samt evnen til identifisere stavelser i et ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 73). Denne forståelsen for språklyder er en viktig forutsetning for at elever skal lære å lese og skrive.

Studier viser at trening i fonologisk bevissthet har positiv effekt på elevers leseutvikling. Et eksempel på dette er den såkalte Bornholm-undersøkelsen, gjennomført av Lundberg, Frost og Petersen (1988, s. 263), der 235 danske seksåringer ble eksponert daglige for ulike språkstimulerende leker og øvelser. Studien viste at barna som gjennomgikk et systematisk opplegg i fonologisk bevissthet hadde bedre lese- og skriveutvikling sammenlignet med barna

fra en kontrollgruppe. Forskjellene mellom barna i forsøksgruppen og kontrollgruppen var også til stede i 2. klasse, noe som viser at det språkstimulerende opplegget hadde en langtidseffekt (Lundberg et al., 1988, s. 280). Som nevnt ovenfor kan fonologiske ferdigheter ses på som et paraplybegrep, og favner om ulike evner til å identifisere språklyder i talte ord. I en metaanalyse undersøkte Melby-Lervåg, Lyster og Hulme (2012, s. 322) sammenhengen mellom ulike typer fonologiske ferdigheter (fonembevissthet, rimbevissthet og verbalt korttidsminne) og barns leseferdigheter. Blant de fonologiske ferdighetene de undersøkte, fant de at fonembevissthet var den ferdigheten som hadde størst betydning for leseutviklingen (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342).

Ifølge Lyster (2019, s. 44) handler *fonembevissthet* om evnen til å identifisere og manipulere enkeltlyder i talte ord. Denne evnen er en viktig forutsetning for forståelse og bruk av det alfabetiske prinsippet. Elevers fonemiske bevissthet kan øves opp gjennom språkleker som fokuserer på enkeltlyder i ord. Eksempler på dette kan være å lytte ut førstelyden i ord, gjenkjenne felles lyd i ulike ord, eller å dele et ord inn i enkeltlyder. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 155) hevder at det kan være lettere for elever å bli fonemisk bevisste ved å kombinere disse øvelsene med bokstavinnlæringen, da bokstavene kan fungere som en visualisering av de talte lydene – og dermed lette abstraheringen. Med tanke på dette er det derfor sentralt å arbeide for å utvikle elevers fonologiske ferdigheter, og da spesielt fonembevissthet, gjennom språkstimulerende undervisning, da dette har positive ringvirkninger for elevens videre lese- og skriveutvikling.

Ordforråd

Ordforråd er en annen språklig ferdighet som er sentral med tanke på lese- og skriveutviklingen. Studier har vist at tidlig vokabular er relatert til senere leseutvikling, og da spesielt leseforståelse (Biemiller, 2012, s. 35). Årsaken til dette er at leseforståelse forutsetter at man klarer å knytte et meningsinnhold til de ordene man leser. En av de viktigste grunnene til å arbeide med å utvikle barns ordforråd i begynneropplæringen, er fordi studier viser at forskjellene i barns vokabularnivå ser ut til å holde seg stabilt (og øke) fra barnehagealder og gjennom skoleårene (Cunningham & Stanovich, 1997, s. 934). Dersom en elev begynner på skolen med et svakt ordforråd, er det altså stor sjanse for at denne eleven vil ha et svakere ordforråd enn sine jevnaldere medelever når de går ut av ungdomsskolen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 151). Studier har vist at det derfor er mest gunstig å jevne ut forskjellene i elevenes ordforråd når de er i førskolealder og iløpet av de første skoleårene (Biemiller, 2012,

s. 36). Dette understreker hvorfor arbeid for å utvikle elevens ordforråd burde vektlegges i den første lese- og skriveopplæringen, da dette kan forebygge at elever opplever utfordringer med leseforståelse senere i skoleløpet.

Internasjonal forskning har vist at vokabulartrening har effekt på elevers leseforståelse og ordforståelsesutvikling, men at dette arbeidet må være systematisk og langvarig (National Institute of Child Health and Human Development (U.S.), 2000). Lyster (2009) gir gode eksempler på hva slik vokabulartrening kan innebære. Det kan blant annet være en ide å diskutere ords betydning, finne ord med motsatt betydning, finne synonymer for ord, eller se på hvordan ord er bygd opp (Lyster, 2009, s. 244-245). Høytlesing kan også være en gunstig tilnærming for å utvikle elevens vokabular, da høytlesing eksponerer elever for en mengde ulike typer ord. Fordelen med en slik bruk av tekster til vokabulararbeid, er at det plasserer de ulike ordene i en meningsfull kontekst (Lyster, 2019, s. 64) Gjennom planlagte eller spontane lesestopper kan man også få muligheten til å diskutere ulike begreper nærmere, noe som støtter utviklingen av elevenes vokabular. Det finnes altså mange ulike måter å utvikle elevers vokabular på. Det viktigste er imidlertid at man prioriterer dette arbeidet i den første lese- og skriveopplæringen, da dette vil fremme god lese- og skriveutvikling hos elevene.

2.3.2.2 Forholdet mellom lesing og skriving

Det er vanlig å anse lesing og skriving som et resultat av to ulike prosesser. Ifølge Lyster (2011, s. 36) kan man likevel ikke se på de som to uavhengige prosesser, da skriveutviklingen vil på mange måter påvirke leseutviklingen - og motsatt. Dette underbygger også studier som viser at skriving og lesing er komplementære prosesser som støtter hverandre (Fitzgerald & Shanahan, 2000, s. 48). En av grunnene til at lese- og skriveutviklingen kan ses på som prosesser som påvirker hverandre, er at de begge baserer seg på den samme forståelsen av det *alfabetiske prinsipp*. Ifølge Lyster (2019, s. 40) innebærer det alfabetiske prinsippet at lyder i talespråket vårt (fonemer) kan representeres skriftlig ved hjelp av bokstaver (grafemer). Forståelsen av at fonemer og grafemer er knyttet sammen, er helt avgjørende for lese- og skriveutviklingen. Dette er også grunnen til at mange barn «skriver seg til lesing», da skriveopplæringen kan bidra til at de knekker lesekode. Til tross for at skriveopplæringen på mange måter kan bidra til å utvikle elevers leseferdigheter, viser forskning at norske lærere vier liten tid til skriving det første semesteret etter skolestart i 1. klasse (Håland, Hoem, & McTigue, 2019, s. 63). Dette kan tyde på at lærere ikke utnytter det fulle potensialet skriving har med tanke på å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter.

2.3.2.3 Kognitive teorier om lese- og skriveutvikling

Kognitive læringsteorier fokuserer på læring som mentale prosesser - hvordan individet mottar, bearbeider og fortolker informasjon. Jean Piaget (1896-1980) er en kjent skikkelse innen det som kalles *kognitiv konstruktivisme*, og har hatt stor innflytelse på pedagogisk tenking. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) kjennetegnes kognitiv konstruktivisme av tankegangen om at mennesket «konstruerer» sin egen kunnskap, og at nye erfaringer tolkes på grunnlag av tidligere kunnskap. Piaget mente at mennesket var født med to grunnleggende tendenser; tendensen til organisering og tendensen til adaptasjon. Den første tendensen handler om at mennesket organiserer tankeprosessene sine i kognitive strukturer – såkalte «skjemaer». Skjemaene representerer all den kunnskapen og de erfaringene vi har samlet opp. Ifølge Piaget forstår mennesket verden på bakgrunn av disse skjemaene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 63). Den andre tendensen handler om at mennesker må justere og tilpasse skjemaene sine i møte med ny informasjon som strider imot den opprinnelige forståelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 64). På denne måten utvikles barnets kunnskapsstrukturer og forståelse i møte med nye erfaringer.

Innenfor de kognitive teoriene om lese- og skriveutvikling, ser man dermed på lesing og skriving som en individuell, indre prosess. Med tanke på leseutvikling, tar disse teoriene utgangspunkt i at lesing er et resultat av to delprosesser; *avkodning* og *forståelse* (Kulbrandstad, 2017, s. 31). På bakgrunn av dette blir lesing gjerne forklart gjennom formelen: «Lesing = avkodning x forståelse». Denne måten å definere lesing på, kommer fra Grough og Tunmer (1986, s. 7) sin anerkjente modell - ofte referert til som «The simple view of reading». I formelen, kan «avkodning» ses på som den tekniske delen av lesingen, som handler om å koble bokstavlyd (fonem) og bokstav (grafem). Avkodning forutsetter en forståelse for det alfabetiske prinsippet. I den tidlige leseutviklingen, vil barnet også være avhengig av fonologiske ferdigheter som fonembevissthet, for å klare å lytte ut lyden i de bokstavene som skal avkodes. «Forståelse» kan ses på som det meningsinnholdet som barnet henter ut av teksten. Som forklart ovenfor er ordforråd en viktig forutsetning for leseforståelse.

På samme måte som lesing beskrives som et resultat av to komponenter, kan skriving forklares gjennom formelen: «Skriving = budskapsformidling x innkodning». I formelen er «budskapsformidling» en idéskapende komponent, og handler om den informasjonen som

skal formidles gjennom skriving. «Innkoding» er den tekniske delen av skrivingen, der budskapet blir kodet om til bokstaver (Hagtvet, 2004, s. 276). I denne prosessen er fonologiske ferdigheter og ordforråd også essensielle forutsetninger. Dette understreker hvordan språklige ferdigheter er et viktig prinsipp for skriftsspråklig utvikling.

2.3.2.4 Sosiokulturelle teorier om lese- og skriveutvikling

Mens de kognitive teoriene hevder at barnets kunnskap hovedsakelig blir konstruert på egenhånd, ser de sosiokulturelle teoriene på læring som et resultat av samspillet mellom individuelle, sosiale og kulturelle forhold. Ifølge Manger Lillejord, Nordahl og Helland (2013) forstås læring i et sosiokulturelt perspektiv som «samhandling mellom eleven og omgivelsene i bestemte sammenhenger» (s. 182). Lev S. Vygotskij (1896-1934) er en av de mest sentrale teoretikerne innenfor den sosialkulturelle tradisjonen. Han mente at mennesker er født sosiale, og at vi utvikler oss i kontinuerlig interaksjon med våre sosiale omgivelser. Ifølge Vygotskij er språket redskap for tenking, og læring skjer gjennom språklig samspill med andre. Vygotskij mente i tillegg at læring skjer i det som kalles barnets «nærmeste utviklingszone». Dette begrepet representerer avstanden mellom barnets nåværende utviklingsnivå, og det utviklingsnivået barnet kan nå gjennom veiledning og samhandling med en mer kompetent person (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 64). Tanken er at det barnet først klarer i samhandling med andre, vil det etter hvert klare på egenhånd.

Innenfor den sosiokulturelle tradisjonen har fokuset rundt lese- og skriveutvikling hovedsakelig vært rettet mot bruken av skriftspråket i naturlige sammenhenger. Det vil si hvordan situasjoner med ulike sosiale og kulturelle vilkår, virker inn på hvordan vi bruker lese- og skriveferdighetene (Kulbrandstad, 2017, s. 54). Studier gjennomført av Heath (1983), samt Barton og Hamilton (1998), har tatt utgangspunkt i sosiokulturelle teorier. Disse kjente studiene har blant annet vist hvordan barn tilnærmer seg lesing og skriving ulikt, avhengig av hjemmemiljø. Dette understreker hvordan barns vei til skriftsspråklige ferdigheter kan være mangfoldig. På bakgrunn av sosiokulturelle teorier burde lærere derfor legge til rette for at elever får bruke lesing og skriving i mange ulike situasjoner (Kulbrandstad, 2017, s. 61). I de sosiokulturelle teoriene har også motivasjon blitt vektlagt som en viktig forutsetning for lesing og skriving (Traavik & Alver, 2008, s. 21). Ifølge Bråten (2007, s. 75) er motivasjon sentral for lese- og skriveutviklingen, da elever med høy lesemotivasjon leser oftere enn elever med lav lesemotivasjon. I tillegg viser elever med høy lesemotivasjon «større utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter under lesing enn det

elever med lav lesemotivasjon gjør» (Bråten, 2007, s. 75). Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, tenker man derfor at det er flere «utenforliggende» faktorer som teller inn på lese- og skriveutvikling, enn det kognitive teorier vektlegger.

2.3.2.5 Modeller for lese- og skriveprosessen

Syntetisk og analytisk tilnærming

Hvordan man mest effektiv skal få elever til å utvikle lese- og skriveferdigheter, har vært gjenstand for mye diskusjon. De fleste forskere er enig i at lesing og skriving, er et resultat av delprosessene representert i leseformelen og skriveformelen. Det har imidlertid vært omdiskutert hvilke av de to aspektene innenfor formlene som bør vektlegges i lese- og skriveopplæringen. Det finnes ingen fasit på hvordan lese- og skriveopplæringen burde gå for seg, men det har vært vanlig å skille mellom to ulike tilnærminger; *syntetisk* metode og *analytisk* metode. Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 125) kjennetegnes syntetiske opplæringsmetoder av at de tar utgangspunkt i de minste delene av språket, nemlig fonemene. Gjennom denne metoden skal elevene bli bevisst på det alfabetiske prinsippet; at bokstavlyder representeres av bokstaver, og at disse bokstavlydene kan trekkes sammen til større enheter som ord og setninger. Dette er grunnen til at syntetiske metoder gjerne omtales som «nedenfra og opp»-metoder - da man fokuserer på de små delene og hvordan disse kan settes sammen til større enheter. Man kan derfor si at denne metoden vektlegger avkodings- og innkodingsaspektet ved lesing og skriving.

Målet med syntetiske metoder er at elevene skal automatisere koblingen mellom bokstavlyd og bokstav, og å bruke disse til å koble sammen nye bokstavkombinasjoner. Det er denne tanken om å få de mindre delene til å fremstå som en større enhet som kjennetegner en syntese. En typisk syntetisk opplæringsmetode tar utgangspunkt i at eleven skal lære bokstavene i alfabetet i en gjennomtenkt rekkefølge. Hensikten med dette, er å introdusere bokstaver som tillater eleven å ta i bruk bokstavene til lesing og skriving av ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 125). Ifølge Anmarkrud (2007, s. 227) er syntetiske metoder spesielt gunstig for elever med risiko for lese- og skrivevansker, da disse elevene ofte har behov for mer eksplisitt opplæring i avkodning. Syntetiske tilnærminger har imidlertid også blitt kritisert, da de kan medføre svært ensformige tekster med lite meningsinnhold (Anmarkrud, 2007, s. 227). Siden slike «meningsløse» tekster ikke nødvendigvis vekker elevens behov for lese- og skriveferdighet, er dette noe som kan ha en negativ effekt på elevens motivasjon og lærelyst.

Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 134) kjennetegnes analytiske lese- og skriveopplæringsmetoder av at de tar utgangspunkt i hele ord og setninger, før man bryter disse ned i mindre deler (bokstaver og bokstavlyder). Gjennom denne metoden vil man dermed gå motsatt vei enn det man gjør ved syntetiske metoder. Dette er grunnen til at analytiske metoder gjerne omtales som «ovenfra og ned»-metoder, da man tar utgangspunkt i større enheter og splitter disse opp i mindre deler. En typisk analytisk leseopplæring kan for eksempel ta utgangspunkt i et ord eleven kjenner til, og introduserer bokstavene og bokstavlydene dette ordet er sammensatt av. Selv om elevene ikke kan avkode ordet i teknisk forstand, vil de etterhvert kunne lære å gjenkjenne ordbilder og bokstavene ordene er sammensatt av (Bjerke & Johansen, 2020, s. 135). Dette viser hvordan analytiske metoder i større grad vektlegger forståelsesaspektet ved lesing og skriving, sammenlignet med syntetiske metoder.

LTG-metoden (*lesing på talens grunn*) er et eksempel på en analytisk metode (Anmarkrud, 2007, s. 227). Metoden ble introdusert i Sverige av Leimar (1974), og kom som en reaksjon på de ensidige syntetiske metodene som preget den tiden. Denne tilnærmingen baserer seg på at barnets språk og ordforråd danner utgangspunktet for lese- og skriveopplæringen (Traavik & Alver, 2008, s. 115). Et typisk eksempel på dette kan være at lærer og elever skaper en felles tekst i fellesskap på tavlen, på bakgrunn av et samtaleemne de har diskutert. Hensikten med LTG-metoden er å synliggjøre sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. På grunn av denne metodens språklige fokus, kan man se tydelig sammenhenger til Vygotskij og den sosiokulturelle tradisjonen.

Tanken bak analytiske tilnærminger som LTG-metoden, er at elevene skal utvikle leselyst ved at de opplever tekstene som meningsfulle. Dette skal igjen motivere eleven til lese- og skriveutvikling. Analytiske metoder har imidlertid blitt kritisert for å vektlegge meningsaspektet ved lese- og skriveopplæringen i for stor grad, noe som kan gå på bekostning av den systematiske opplæringen i bokstavkunnskap. På denne måten kan analytiske metoder gjøre at elever ikke får automatisert ordavkodingen like raskt som ved syntetiske metoder. Ifølge Anmarkrud (2007, s. 227) kan en analytisk tilnærming til lese- og skriveopplæring, være spesielt uheldig for elever med risiko for lese- og skrivevansker.

Ifølge Traavik og Alver (2008, s. 13) representerer den syntetiske og den analytiske modellen på mange måter to ytterpunkter for lese- og skriveopplæring. Kulbrandstad (2017, s. 43) er

blant dem som tar til orde for et balansert forhold mellom en syntetisk og analytisk tilnærming i lese- og skriveopplæringen. Hun omtaler en slik tilnærming som «interaktiv», og forklarer at denne modellen tar utgangspunkt i at lesing og skriving både skjer «nedenfra og opp» og «ovenfra og ned». Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 137) vil man få en mer helhetlig tilnærming til lese- og skriveopplæringen ved å kombinere metodene. Ved å bruke en kombinasjon av metoder vil det også være enklere for lærere å oppfylle kravet om tilpasset opplæring. Mens enkelte elever har behov for spesifikk øving på grafem-fonemforbindelser, vil andre ha mer nytte av en tilnærming som fokuserer på meningsaspektet ved skriftspråket. Det vil derfor være en fordel å benytte seg av elementer fra både syntetiske og analytiske metoder, da dette vil kunne medføre en større sannsynlighet for å tilfredsstille de ulike behovene som finnes i en elevgruppe.

Bokstavinnlæring

Uavhengig av hvilken tilnærming man lener seg på i bokstavinnlæringen, er det sentralt at elevene får utviklet god *bokstavkunnskap* i den første lese- og skriveopplæringen. Ifølge Foulin (2005, s. 129) handler bokstavkunnskap om å bli kjent med hvilke bokstavsymboler som representerer hvilke bokstavlyder. Bokstavkunnskap handler imidlertid også om å bli kjent med andre sider av bokstaven; den grafiske formen til stor og liten bokstav, samt bokstavnavnet. En slik forståelse er en svært viktig forutsetning for at elever på 1. trinn skal lære å lese og skrive. En longitudiell studie gjennomført av Lervåg, Bråten, og Hulme (2009, s. 764) bekrefter dette. Studien fant at bokstavkunnskap var en av de beste indikatorene for tidlig leseutvikling blant norske barn. Dette understreker hvorfor det er svært sentralt at den første lese- og skriveopplæringen vektlegger arbeidet med å utvikle elevens bokstavkunnskap gjennom bokstavinnlæring.

Hvor raskt man skal gå frem i introduksjonen av bokstavene, er et tema som har blitt diskutert mye i begynneropplæringen. Lundetræ og Walgermo (2014, s. 160) taler for det som kalles *rask bokstavprogresjon*, der man introduserer flere bokstaver i uken. Fordelen med denne metoden er at det gir elevene muligheten til å komme tidlig i gang med lesingen og skrivingen. Lundetræ og Walgermo (2014) sine anbefalinger underbygges av en nyere norsk studie gjennomført av Sunde, Furnes og Lundetræ (2020). Studien, som inkluderte 952 elever, undersøkte hvorvidt rask bokstavprogresjon påvirker førsteklasseelevers utvikling av bokstavkunnskap, lesing og staving (Sunde et al., 2020, s. 141). Gjennom studien fant de at rask bokstavprogresjon har positiv effekt på elevers leseutvikling. Resultatene viste også at de

lavtpresterende elevene hadde et spesielt stort utbytte av det raske tempoet i bokstavinnlæringen (Sunde et al., 2020, s. 152). Forskerne trekker frem at et av problemene med å bruke lang tid på å introdusere bokstavene, er at elevene i risikogruppen som har behov for mange repetisjoner av bokstavene, får mindre tid til nettopp dette (Sunde et al., 2020, s. 153). Lundetræ og Walgermo (2014, s. 160) poengterer at det har vært tradisjon for å gå sakte frem i bokstavinnlæringen, nettopp av hensyn til de elevene som befinner seg i risikogrupper for lese- og skrivevansker. Ved å bruke lang tid på å introdusere bokstavene, risikerer man imidlertid at disse elevene faller enda lengre bak sine medelever i lese- og skriveutviklingen.

2.3.3 Sekundærforebygging i den første lese- og skriveopplæringen

Som forklart i [delkapittel 2.3.1](#) er tiltak rettet mot individer med forhøyet risiko for problemutvikling, ansett som sekundærforebygging i pedagogisk sammenheng (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). Siden 2018 har også skoler vært pliktig til å tilby elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, intensiv opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Slike tiltak er svært viktig å iverksette, da studier viser at elever som strever med å komme i gang med lesingen i løpet av deres første år på skolen, har en forhøyet risiko for å oppleve utfordringer med lesing videre i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000, s. 28). Det er sentralt at disse tiltakene blir iverksatt på et tidlig tidspunkt, da forskning har vist at elever med lese- og skrivevansker, har større utbytte av *tidlig* tiltak fremfor *senere* tiltak (Vellutino & Zhang, 2008, s. 476). Dette underbygger også en studie fra Lovett et al. (2017, s. 889), som viser at elever på 1. trinn har et spesielt stort utbytte av forebyggende tiltak, både på kort og lang sikt. Videre i dette delkapittelet vil jeg derfor presentere hvilke tiltak det kan være aktuelt å iverksette for de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn, for å forebygge at de utvikler alvorlige lese- og skrivevansker.

Intensiv og eksplisitt lese- og skriveopplæring

Som nevnt ovenfor, sier opplæringsloven (1998, § 1-4) at elever som står i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveopplæringen, skal få «intensiv opplæring». Ifølge forskere fra Lesesenteret i Stavanger, kan tiltak sin intensitet vurderes langs flere parameter. Blant dem nevnes blant annet; hvor ofte tiltakene gis, lengden på hver økt, varigheten av tiltakene, størrelsen på elevgruppen som mottar tiltakene, samt innholdet i hver økt (Solheim, Lundetræ, & Uppstad, 2019, s. 52). Graden av intensitet vil avhenge av den enkelte elevs individuelle behov, og det er derfor vanskelig å gi et klart svar på hva den intensive opplæringen burde innebære. Solheim et al. (2019, s. 52) forklarer imidlertid at mange av de elevene med behov

for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen, vil profittere på mer *eksplisitt* undervisning. En opplærings situasjon kan bli mer eksplisitt, blant annet ved at en lærer viser og demonstrerer på en konkret måte hvordan elevene bør tenke for å løse problemer de støter på ved lesing og skriving. Eksplisitt undervisning forutsetter dermed at man bryter ned det som skal læres, i mindre definerte læringsoppgaver. En viktig forutsetning for at elever skal mestre de øvelsene som den intensive opplæringen innebærer, er imidlertid at de får tilstrekkelig støtte og veiledning fra en kompetent pedagog.

Innholdet i en intensiv lese- og skriveopplæring

Selv om skolen er pliktig til å tilby «egnet» intensiv opplæring til de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveutviklingen (Opplæringslova, 1998, § 1-4), er det imidlertid ikke gitt hva denne opplæringen burde innebære. Når det gjelder *innholdet* i en slik opplæring, vil det avhenge av den enkelte elevens særegne behov. Tiltakene burde derfor først og fremst vektlegge arbeid med de spesifikke utfordringene som ligger til grunn for elevens vanske. På et generelt grunnlag vil imidlertid tiltakene ikke være så ulike som de som gjelder på primærnivå (se [delkapittel 2.3.2](#)). Uansett om det gjelder samtlige barn i en elevgruppe eller en enkeltelev som har gitt uttrykk for vansker, vil målet være at eleven skal utvikle gode lese- og skriveferdigheter (Solheim et al., 2019, s. 51). Innholdet i en intensiv lese- og skriveopplæring burde derfor bygge på de samme ferdighetene som ligger til grunn for lese- og skriveopplæringen i den ordinære undervisningen.

Det finnes mye forskning som underbygger effekten av tiltak som retter seg mot de ferdighetene som danner utgangspunktet for lese- og skriveutviklingen. En intervensjonsstudie gjennomført av Bowyer-Crane, et al. (2008, s. 428) viser for eksempel at daglige økter med fokus på fonembevissthet, har positiv effekt på lese- og skriveferdighetene til elever som er identifisert å ha risiko for lese- og skrivevansker. I tillegg viser en metaanalyse gjennomført av Suggate (2016, s. 77), at slike intervensjoner med trening i fonemisk bevissthet har langsiktig effekt på elevens lese- og skriveutvikling. Det kan derfor være svært gunstig for elever som strever med de tekniske aspektene ved lesing og skriving, å få eksplisitt opplæring med fokus på fonembevissthet.

En intervensjonsstudie gjennomført av Bowyer-Crane et al. (2008, s. 428) viser også at daglige økter med fokus på bokstav-lyd-korrespondanse, har positiv effekt på lese- og skriveferdighetene til elever med risiko for lese- og skrivevansker. Dette kan være noe av

grunnen til at elever som strever i lese- og skriveopplæringen, kan ha større nytte av en syntetisk tilnærming til bokstavinnlæringen (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). En mer intensiv og eksplisitt trening i fonem-grafemforbindelser, kan dermed forebygge at elever i risikozonen utvikler alvorlige lese- og skrivevansker.

Et annet eksempel er knyttet til tiltak som tar sikte på å utvikle elevens ordforråd. National Reading Panel (2000) viser til at elever med svak leseforståelse, har god effekt av vokabularinstruksjoner. Dette bekreftes også av metastudier, som finner at vokabularinstruksjoner forbedrer leseforståelsen til elever med lese- og skrivevansker (Duff & Clarke, 2011, s. 3). Med tanke på dette kan tiltak som legger vekt på å utvikle elevs vokabular, være spesielt verdifullt for de elevene som står i fare for å utvikle leseforståelsesvansker. Disse eksemplene understreker hvordan elever som strever i lese- og skriveopplæringen på et generelt grunnlag, har effekt av tiltak som retter seg mot de ferdighetene som danner utgangspunktet for lese- og skriveutviklingen. På denne måten kan man forebygge utvikling av alvorlige lese- og skrivevansker, og legge til rette for at hver enkelt elev får muligheten til å realisere sitt læringspotensial.

2.4 Kartlegging av elever med risiko for lese- og skrivevansker

Kartlegging av elevs ferdigheter er sentralt med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker. Ifølge Færevaa og Gabrielsen (2014) fungerer kartlegging som et overordnet begrep om «det arbeidet som gjøres for å få kjennskap til og dokumentere ett eller én gruppe barns utviklingsnivå på ulike områder» (s. 200). I et forebyggingsperspektiv er kartlegging viktig for å identifisere elever i risikozonen tidligst mulig. En faglig godt underbygget kartlegging sikrer også et godt utgangspunkt for å iverksette riktige tiltak for de elevene som strever i lese- og skriveopplæringen. Som forklart i [delkapittel 2.3.1](#) er systematisk kartlegging derfor en sentral forutsetning for god sekundærforebygging (NOU 2009: 18, 2009, s. 155).

Den første obligatoriske kartleggingsprøven i 1. klasse gjennomføres ikke før på våren, og den enkelte lærer står derfor fritt til å vurdere hvordan elevene skal kartlegges når de kommer til skolen. Solheim, Lundetræ og Uppstad (2019, s. 51) mener det kan være lurt å kartlegge elevs ferdigheter ved starten av 1. trinn. De fremhever at en slik kartleggingspraksis vil gi læreren grunnlag til å tilpasse lese- og skriveopplæringen etter elevgruppens nivå, samt gjøre læreren oppmerksom på hvilke elever som kan ha risiko for lese- og skrivevansker (Solheim

et al., 2019, s. 51). En forutsetning for at man skal kunne kartlegge hvilke elever som har risiko for lese- og skrivevansker, er imidlertid at læreren vet hvilke faretegn man skal se etter, samt hvordan man kan avdekke disse. I det følgende delkapittelet vil jeg derfor forklare hvilke risikofaktorer som kan predikere utvikling av lese- og skrivevansker. Videre vil jeg også gjøre rede for de mest brukte kartleggingsmetodene i skolen, som kan bidra i arbeidet med å identifisere elever med risiko for lese- og skrivevansker.

2.4.1 Indikatorer på lese- og skrivevansker

Den obligatoriske kartleggingsprøven som gjennomføres på våren i 1. klasse, har som hensikt å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). En rekke studier viser imidlertid hvordan enkelte risikofaktorer kan indikere utvikling av lese- og skrivevansker, allerede før elevene har begynte på skolen. Det er blant annet gjort undersøkelser som viser at man kan observere slike risikofaktorer hos barn allerede fra 3,5 årsalderen (Puolakanaho, et al., 2007, s. 930). En del av disse barna vil oppleve rask fremgang i lese- og skriveopplæringen til tross for tilstedeværelsen av risikofaktorer, mens andre vil oppleve store utfordringer i møte med skriftspråket. Man kan imidlertid ikke vite hvilke av disse barna som vil oppleve undervisningen som uproblematisk og hvilke som vil streve med lese- og skriveopplæringen. Det er derfor viktig å forsøke å identifisere de barna som tilhører risikogruppen raskest mulig, slik at man som lærer kan følge ekstra med på deres utvikling. Lese- og skrivevansker er heldigvis et felt det er blitt forsket mye på opp gjennom årene, og man har funnet flere felles tendenser hos de elevene som senere utvikler lese- og skrivevansker. Ved hjelp av noen "sjekkpunkter" kan man derfor i stor grad predikere hvilke elever som er utsatt for å utvikle lese- og skrivevansker, både før og ved skolestart (Klinkenberg, 2017). Videre vil jeg derfor gjøre rede for hvilke indikatorer kartlegging på 1. trinn burde rette seg mot.

Familiær risiko

Som nevnt i [delkapittel 2.2](#) er dysleksi en vanske som er genetisk betinget (Galaburda, 2005; Olson, 2006). Dette underbygges av funn fra en longitudiell studie gjennomført av Scarborough (1990, s. 1730) som fant at 65 prosent av barna med familiær risiko for dysleksi, selv ble identifisert som å ha dysleksi etter skolestart. I en finsk studie gjennomført av Puolakanaho et al. (2007, s. 930) anslår de at et barn med en familiebakgrunn med dysleksi vil ha omtrent fire ganger større sjanse for å utvikle lese- og skrivevansker, enn et barn uten den samme familiebakgrunnen. Familiær risiko er derfor en sentral indikator med tanke på å

avdekke hvilke elever som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Ifølge Stangeland og Færevaag (2014, s. 72) burde man som lærer derfor kartlegge hvorvidt man har elever fra familier med forekomst av lese- og skrivevansker.

Bokstavkunnskap

Elevens bokstavkunnskap er en sentral faktor som kan hjelpe læreren å identifisere hvilke elever som kan ha behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. I en longitudiell studie gjennomført av Scarborough (1990, s. 1737), fant hun at barn som senere utviklet dysleksi hadde dårligere bokstavkunnskap ved 5-årsalderen, sammenlignet med barn i en kontrollgruppe. Lignende funn ble gjort i en longitudiell studie gjennomført av Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund og Lyytinen (2010). Formålet med studien var å finne ut hvilke tidlige språkmarkører som skilte de barna som senere utviklet dysleksi, fra de som fulgte normal lese- og skriveutvikling. Studien som ble gjort på finsktalende barn, fant forskjeller i bokstavkunnskap mellom kontrollgruppen og de som senere utviklet dysleksi, allerede ved 3,5-årsalderen (Torppa et al., 2010, s. 317). På bakgrunn av dette kan det derfor være relevant å innhente informasjon om elevers bokstavkunnskap ved starten av 1. klasse.

Fonologiske ferdigheter

Flere studier har vist at elever med lese- og skrivevansker har svakere fonologiske ferdigheter enn andre barn. Som nevnt i [delkapittel 2.2](#) er det også stor enighet blant forskere om at dysleksi skyldes en svikt i de fonologiske ferdighetene (Lyster, 2019, s. 67). Bradley og Bryant (1978, s. 747) gjennomførte en av de første studiene som fant at barn med dysleksi presterte svakere på oppgaver som omhandlet fonologiske ferdigheter. Longitudielle studier som Torppa et al. (2010, s. 318) og Thompson et al. (2015, s. 980) har siden vist at barn som senere utviklet lese- og skrivevansker, har svakere fonologiske ferdigheter enn andre barn allerede fra 3-4 årsalderen. Som nevnt tidligere er fonologiske ferdigheter et paraplybegrep, som inkluderer flere delferdigheter (se [delkapittel 2.3.2.1](#)). I metaanalysen til Melby-Lervåg, Lyster og Hulme (2012, s. 322) fant de at barn med dysleksi presterte svakere enn barn uten lese- og skrivevansker, på samtlige av disse delferdighetene. Studien viste også at barn med dysleksi hadde spesielt svak fonemisk bevissthet. Disse funnene underbygger Swan og Goswami sin studie (1997, s. 37), som også fant at barn med dysleksi presterte spesielt svakt på oppgaver som omhandlet fonembevissthet. Ifølge Lesesenteret (2020) kan spesielt det å undersøke elevenes evne til å finne førstelyden i et ord, samt evnen til å trekke sammen lyder til korte ord, bidra til å identifisere elever i risikozonen.

Hurtig benevning

En annen sentral faktor som trekkes fram i studier om identifisering av risikoelever, er det som kalles *hurtig benevning*. Tester i hurtig benevning måler den fonologiske bearbeidingshastigheten, ved at barn skal navngi et begrenset antall objekter (for eksempel bokstaver, farger og tall), så raskt som mulig. Hurtig benevning handler altså om hvor raskt et barn klarer å innhente den fonologiske informasjonen til de objektene som skal navngis (Hulme & Snowling, 2009, s. 42). Studier viser at fonologisk bearbeidingshastighet er relatert til tidlig leseutvikling, og da spesielt lesehastighet (Wolff, 2014, s. 163). I en longitudinell studie som inkluderte 2006 barn fra Australia, USA og Skandinavia, fant Furnes og Samuelsson (2010, s. 137) at hurtig benevning var en av de sterkeste indikatorene for å predikere lese- og skrivevansker. Både Puolakanaho et al. (2007, s. 926) og Torppa et al. (2010, s. 313) fant i sine studier, at barn som senere utviklet lese- og skrivevansker presterte svakere enn barna i kontrollgruppen på hurtig benevning allerede ved 3,5 år. På bakgrunn av dette kan altså hurtig benevning være en indikator som kan bidra til å kartlegge hvilke elever som kan ha risiko for å utvikle lese- og skrivevansker.

Ordforråd

Elevens vokabular er en faktor som kan hjelpe læreren å identifisere hvilke elever som kan ha risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Dette viser blant annet studien til Scarborough (1990, s. 1738), som fant at barn som senere utviklet lese- og skrivevansker hadde svakere vokabular enn barna i kontrollgruppen, allerede fra 3 årsalderen. Lignende funn ble gjort i en metaanalyse gjennomført av Snowling og Melby-Lervåg (2016, s. 517). Studien viste at barn som senere utviklet dysleksi blant annet har vansker med vokabular og grammatikk før skolealder. Som forklart i [delkapittel 2.3.2.1](#) er tidlig ordforråd spesielt relatert til senere leseforståelse (Biemiller, 2012, s. 35). Ifølge Lyser (2019, s. 58) er elever som har et svakt vokabular fra tidlig alder av, derfor spesielt utsatt for å utvikle leseforståelsesvansker. Et underutviklet ordforråd kan altså ses på som en mulig indikator for senere lese- og skrivevansker, og er derfor noe man som lærer burde være oppmerksom på i begynneropplæringen.

2.4.2 Kartleggingsverktøy

For å identifisere hvilke elever som har risiko for lese- og skrivevansker, vil man som lærer være nødt til å vurdere hvilken type kartleggingsverktøy som er mest hensiktsmessig å bruke. Kartlegging av elever kan gjennomføres på ulike måter og med ulike verktøy, og vil avhenge av hva som er formålet med kartleggingen. Siden alle kartleggingsverktøy har sine fordeler og ulemper, kreves det kunnskap å finne ut hvilket kartleggingsverktøy som er mest egnet å bruke i den aktuelle kartleggingssituasjonen. Som nevnt ovenfor gjennomføres ikke den første obligatoriske kartleggingen i 1. klasse før på våren. Det er derfor opp til den enkelte lærer å vurdere hvorvidt man skal kartlegge elevene i løpet av deres første skoleår, og hvordan man eventuelt skal gjøre dette. Ifølge Færevaag og Gabrielsen (2014, s. 202) baserer kartlegging i barnehage og skole seg gjerne på ulike former for *observasjon* og resultater fra *kartleggingsprøver*. Videre vil jeg derfor gjøre rede for hva som kjennetegner disse kartleggingsmetodene.

Observasjon

De erfaringene og observasjonene læreren gjør av elevene i klasserommet, utgjør en sentral del av lærerens kartleggingsarbeid. I en pedagogisk sammenheng innebærer observasjon å iaktta noe, enten planlagt eller tilfeldig (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 202). Målet med observasjon i skolen, vil vanligvis være å iaktta noe som er av pedagogisk betydning. Bjørndal (2002, s. 32) fremhever at for en pedagog innebærer observasjon en profesjonell ferdighet som er knyttet til pedagogens arbeidsoppgaver. For en lærer vil observasjon blant annet fungere som et viktig verktøy i arbeidet med å legge til rette for elevenes læring og utvikling. Fordelen med observasjoner er at de gir mulighet til å innhente omfattende informasjon om elevenes utviklingsnivå, gjennom iakttagelser i ulike opplærings situasjoner. Bjørndal (2002, s. 32) skiller mellom to ulike former for observasjon. Den første kaller han *observasjon av første orden*, og kan sammenlignes med det som kalles for systematiske observasjoner. I en pedagogisk sammenheng kan dette innebære at en lærer har fått i oppgave å observere en pedagogisk situasjon, og der selve observasjonen er lærerens primæroppgave. Ved slike systematiske observasjoner er det vanlig å benytte seg av et observasjonsskjema eller loggbok, for å registrere de observasjonene som blir gjort. Dette sikrer observasjoner av høyere kvalitet, da observatørens konsentrasjon vil være rettet mot denne oppgaven.

Den andre formen for observasjon kaller Bjørndal (2002, s. 32) *observasjon av andre orden*. Dette kan blant annet være de observasjonene en lærer gjør i den pedagogiske sammenhengen

han eller hun inngår i. En fordel med slike observasjoner er at de gjennomføres kontinuerlig, og kan foregå samtidig som læreren gjennomfører pedagogiske aktiviteter. I slike situasjoner er ikke observasjonen primæroppgaven til læreren, men noe som skjer parallelt med undervisningen. Slike observasjoner er en forutsetning for å kunne vurdere og tilpasse undervisningen til elevene. En observasjon er imidlertid et resultat av den enkelte observatørens tolkning av den situasjonen som iaktas. Kartlegging basert på observasjoner, vil derfor alltid innebære en form for subjektiv vurdering.

Kartleggingsprøver

Den andre vanlige metoden for å avdekke hvilke elever som kan ha behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen, er gjennom bruk av ulike former for kartleggingsprøver, også kalt screeningmateriell. En slik test kan gjennomføres både på gruppe- og individnivå, og vil typisk samle inn informasjon om nivået på elevers ferdigheter. Akkurat hvilke ferdigheter en kartleggingsprøve undersøker, vil avhenge av intensjonen bak testingen (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 202). Resultater fra kartleggingsprøver danner ofte grunnlaget for henvisning til spesialpedagogiske tjenester (PPT), dersom vanskene er omfattende nok. De nasjonale prøvene og de obligatoriske kartleggingsprøvene, er de mest kjente formene for kartleggingsprøver som gjennomføres i skolen. Disse kartleggingsprøvene blir brukt til å innhente informasjon om elevenes ferdigheter, men også for å måle og vurdere kvaliteten av norske skoler. I årene som har fulgt siden innføringen av de obligatoriske skolene, har den politiske debatten rundt kartlegging typisk vært preget av et høyre- og venstreskille. Mens de politiske partiene på venstresiden har forsøkt å redusere bruken av kartlegging og testing i skolen, har partier på høyresiden ansett testing som et viktig verktøy for å kvalitetssikre de norske skolene.

Selv om kartlegging av elevers ferdigheter i form av prøver er et omdiskutert tema i norsk skolepolitikk, har det vært en sentral del av utdanningssystemets arbeid for å fange opp de elevene som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen. Fordelen med kartleggingsprøver er at de kan gi læreren mer objektive vurderinger av elevenes ferdigheter, sammenlignet med observasjon. *Standardiserte* og *normerte* kartleggingsprøver er spesielt egnet til dette. At screeningmaterialet er standardisert vil si at man følger en manual eller en instruksjon ved gjennomføringen av kartleggingen. Dette skal sikre at materialet blir brukt i tråd med kartleggingenes intensjon. At screeningmaterialet er normert innebærer at det er testet på et stort og representativt utvalg (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 202). Fordelen

med et normert screeningmateriell er at det gir mulighet til å vurdere hvorvidt en elev følger en utvikling som er forventet ut fra elevens alder, eller ikke.

Det er imidlertid ikke uvanlig at pedagoger utvikler egne kartleggingsmateriell, men slik uformelle prøver vil ikke kunne si noe om en elevs prestasjonsnivå følger en typisk utvikling. Ifølge Færevaa og Gabrielsen (2014, s. 203) kan imidlertid slike egenutviklede tester gi nyttig kvalitativ informasjon som kan hjelpe den enkelte pedagogen å tilpasse undervisningen. En ulempe med bruk av kartleggingsprøver er imidlertid at resultatene i stor grad vil avhenge av omstendighetene rundt prøvesituasjonen. Dersom en elev for eksempel opplever en slik prøvesituasjon som veldig stressende, er dette noe som potensielt kan ha en negativ effekt på elevens prestasjonsnivå. Dette innebærer at resultater på kartleggingsprøver egentlig kan være et uttrykk for hvordan eleven presterte i akkurat den spesifikke situasjonen. Dermed er det mange rammefaktorer rundt kartleggingssituasjonen som kan få innvirkning på hvordan elevene presterer. Av den grunn er det en risiko for at resultater fra kartleggingsprøver gir et feilaktig bilde av elevens faktiske ferdigheter.

Kombinert bruk av kartleggingsverktøy

Det er gode argumenter for å benytte kartleggingsprøver og observasjon i kombinasjon i læreres kartleggingsarbeid, da forskning viser at det kan være utfordrende å gi en pålitelig vurdering av elevenes ferdigheter, kun basert på ett kartleggingsverktøy. Et eksempel på dette er en studie gjennomført av Antoniazzi, Snow og Dickson-Swift (2010), der de undersøkte sammenhengen mellom læreres vurdering av elevens språkferdigheter, med elevenes resultat på en formell språktest. Studien fant liten grad av sammenheng mellom læreres vurderinger og testresultatene. Undersøkelsen viste at 21-50 prosent av de elevene som lærerne vurderte til å ha tilfredsstillende språkkunnskaper, ble identifisert som å ha språkvansker gjennom språktesten (Antoniazzi et al., 2010, s. 249). Lignende funn ble gjort i en metaundersøkelse gjennomført av Südkamp, Kaiser og Möller (2012), som fant at læreres vurdering av elevenes ferdigheter samsvarte med resultatene på kartleggingsprøver i 39 prosent av tilfellene (Südkamp et al., 2012, s. 752). Disse studiene viser at det å kun basere seg på et kartleggingsverktøy, kan gi feilslutninger. Det kan derfor anses som problematisk dersom identifisering av risikoelever overlates til den enkelte lærers subjektive vurdering. Samtidig kan ensidig bruk av kartleggingsprøver gi et lite nyansert bilde av elevenes utviklingsnivå. Det kan derfor være fordelaktig å kombinere bruk av kartleggingsverktøy, da det vil gi større mulighet til å fange opp ulike aspekter ved elevens ferdigheter og eventuelle behov for hjelp.

3. Metode

Når man skal gjennomføre en studie er man nødt til å stille seg spørsmålet om hvilken metode man skal benytte for å finne svaret på det man ønsker å undersøke. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) kan ordet *metode* bety «veien til målet». Når man skal planlegge en undersøkelse er det derfor svært viktig at man har funnet ut hva innholdet i oppgaven skal være og hva som er formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Etter at man har funnet ut *hva* man ønsker å undersøke og *hvorfor* man ønsker å undersøke dette, kan man derfor stille seg spørsmålet om *hvordan* man vil undersøke dette.

I denne delen av oppgaven vil jeg derfor presentere og begrunne hvilken forskningsmetode jeg har valgt for å svare på avhandlingens problemstilling. Kapittelet innledes ved at jeg forklarer bakgrunnen for mitt valg av en kvalitativ tilnærming i forbindelse med min undersøkelse. Videre vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg valgte å benytte kvalitative dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vil deretter ta for meg fire ulike faktorer som var sentrale for planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen min; digitalt intervju, informantutvalg, intervjuguide og pilotintervju. Kapittelet vil videre gjøre rede for hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt gjennom transkribering og analysering. Deretter vil jeg diskutere min studies samlede troverdighet, på bakgrunn av begrepene reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil jeg forklare hvilke etiske hensyn jeg har tatt i forbindelse med min undersøkelse.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

3.1.1 Kvalitativ undersøkelse

En forskningsmetode kan ses på som verktøyet i en undersøkelse, som gir deg en fremgangsmåte til å svare på spørsmål og innhente ny kunnskap om det feltet du undersøker. Forskningsmetodene avgjør hvordan vi samler inn, organiserer og analyserer informasjon om det feltet som undersøkes (Larsen, 2017, s. 17). I metodefaget er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Grønmo (2016, s. 127) hevder at en av hovedforskjellene mellom disse tilnærmingene, handler om egenskapene til datamaterialet som blir samlet inn. Kvantitativ data kjennetegnes av at det er kvantifiserbart, og uttrykkes i form av tall eller andre mengdetermer. Kvalitativ data vil derimot ikke være kvantifiserbart, og blir som regel uttrykt i form av tekst. Når det er sagt betyr ikke dette at et datamateriale enten er kvantitativ eller kvalitativ, da data kan ha innslag av både kvantitative og kvalitative elementer.

Kvantitative og kvalitative metoder vil altså generere datamateriale med ulike typer egenskaper, og hvilken type data man bør samle inn vil derfor avhenge av formålet med studien (Grønmo, 2016, s. 121). Kvantitative metoder gjennomføres vanligvis på en systematisk og strukturert måte, og er spesielt egnet når man ønsker å trekke generaliserbare konklusjoner på bakgrunn av undersøkelsen. En fordel med kvantitative metoder er at det kan gi representative informasjon for en aktuell populasjon, og er derfor egnet for å svare på hypoteser eller teorier. På den andre siden innebærer kvantitative metoder liten grad av fleksibilitet, og man har dermed begrensede muligheter til å gå i dybden på et tema. Her er kvalitative metoder mer hensiktsmessig, da de vanligvis innebærer en mer fleksibel måte å innhente data på, enn kvantitative undersøkelser. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) er dette en fordel ved kvalitative metoder, som medfører at metoden tillater større grad av spontanitet, samt interaksjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Kvalitativ data er derfor spesielt egnet når man ønsker å innhente utdypende og detaljert informasjon om et fenomen (Larsen, 2017, s. 27). I motsetning til kvantitative metoder, vil derimot ikke data fra kvalitative undersøkelser være statistisk generaliserbar og lar seg derfor ikke nødvendigvis sammenligne.

De ulike tilnærmingene innen metodefaget tilbyr altså begge sine muligheter og begrensninger, noe som må tas til etterretning når man som forsker skal velge forskningsmetode. Ifølge Krogtuft (2018, s. 35) kan de fleste problemstillinger undersøkes på flere ulike måter, og man er derfor nødt til å ta stilling til hva man ønsker å vektlegge i sin undersøkelse. For min problemstilling, kunne både kvantitative og kvalitative tilnærminger være aktuelle. Jeg hadde imidlertid et ønske om å utforske hvilke tanker og erfaringer et utvalg norsklærere på 1. trinn hadde om å forebygge lese- og skrivevansker. Jeg vurderte det dit hen at en kvalitativ tilnærming ville være mest egnet for meg, da den i større grad ville tillate forskningsdeltakerne mine til å formulere egne svar. Ved å velge en kvalitativ metode ville jeg få muligheten til å gå i dybden på dette temaet, noe som var formålet med undersøkelsen min. Jeg anså også fleksibiliteten til kvalitative metoder som gunstig for meg, da den åpnet for at jeg kunne justere retningen til undersøkelsen min fortløpende, ut fra funn jeg gjorde underveis i datainnsamlingen.

3.1.2 Semistrukturerte intervju

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Intensjonen bak et forskningsintervju er å utvikle kunnskap om et bestemt tema, og ved å gjennomføre et intervju vil denne kunnskapen skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker. Det er imidlertid forskeren som vanligvis leder samtalen under intervjuet, med utgangspunkt i sin studies problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Ifølge Thagaard (2018, s. 89) er intervju en metode som er spesielt egnet å benytte dersom man ønsker å få innsikt i personers tanker, erfaringer og følelser.

Siden læreres praksis i stor grad baserer seg på deres personlige meninger og erfaringer om hva som er god undervisningspraksis, anså jeg derfor intervju som å være en hensiktsmessig metode for min undersøkelse. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg anså lærernes tanker og refleksjoner rundt dette temaet som sentralt for min undersøkelse, da jeg ønsket å få en større forståelse for hvordan lærere på 1. trinn arbeider for å realisere tidlig innsats i praksis. Det er imidlertid viktig å presisere at ved å velge intervju som eneste forskningsmetode, har jeg kun muligheten til å uttale meg om hva et utvalg lærere *sier* at de vektlegger i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker. Hva de faktisk *gjør* i forbindelse med dette arbeidet, er ikke noe jeg kan uttale meg om på bakgrunn av datamateriale fra intervju.

Det finnes ulike måter å planlegge og gjennomføre et intervju på, og vi skiller gjerne mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Forskjellen mellom disse intervjuformene er at de i ulik grad har utformet og fastsatt intervju spørsmålene i forkant av intervjuet. Mens et strukturert intervju vanligvis baserer seg på et sett med ferdigutformede spørsmål som stilles til alle forskningsdeltakere, vil et ustrukturert intervju normalt gjennomføres uten noen forhåndsbestemte spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Et semistrukturert intervju, også kalt dybdeintervju, representerer en mellomting av disse intervjuformene. I forbindelse med min undersøkelse, fant jeg det mest hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju. Ifølge Tjora (2021) er målet med dybdeintervju først og fremst «å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd» (s. 127). Jeg vurderte denne fleksibiliteten i semistrukturerte intervju som gunstig, da den tillot informantene mine å uttale seg om forebygging av lese- og skrivevansker relativt fritt. Samtidig kunne jeg styre samtalen til en viss grad med utgangspunkt i de intervju spørsmålene jeg hadde formulert i forkant (se

[vedlegg 3](#)). Lærerne fikk muligheten til å komme med sine personlige synspunkter om hva de mente var viktig å vektlegge i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker - innenfor de rammene jeg hadde satt for intervjuet.

Ifølge Tjora (2021, s. 128) kan det ikke understrekes tydelig nok at ved å samle inn datamateriale gjennom dybdeintervju, har man kun muligheten til å utforske forhold knyttet til informanten som subjekt eller informantens subjektivitet. Bakgrunnen til dette er at man innenfor kvalitativ forskning baserer seg på en grunnforutsetning om at mennesket konstruerer sin egne sosiale virkelighet og gir mening til sine egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 91). Med utgangspunkt i dette kan man derfor si at mitt datamateriale kun kan si noe om mine informanternes subjektive tanker og meninger knyttet til forebygging av lese- og skrivevansker. Siden formålet med undersøkelsen min var å få en dypere forståelse for hva et utvalg norsklærere fremhevet som sentralt i det forebyggende arbeidet, var det nettopp deres subjektive tanker rundt dette temaet jeg ønsket å innhente informasjon om. Ifølge Tjora (2021, s. 129) kan et slikt datamateriale om enkeltmenneskers forståelse av verden, brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer. Selv om synspunktene til et utvalg lærere kun representerer hvilke tanker og refleksjoner et lite antall med lærere har om det å forebyggende lese- og skrivevansker, kan det bidra til å gi et innblikk i hvordan det arbeides med dette temaet i den norske skolen.

3.2 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

3.2.1 Digitalt intervju

I forbindelse med min datainnsamling, valgte jeg å gjennomføre mine intervju digitalt over videokonferansetjenesten Zoom. Dette valget ble gjort på bakgrunn av smittesituasjonen i forbindelse med koronapandemien i Norge, høsten 2020. Valget om å gjennomføre intervjuene digitalt ble meldt inn og godkjent av NSD (se [vedlegg 1](#)). Jeg benyttet meg av den digitale plattformen Zoom da dette er den konferansetjeneste som er godkjent til datainnsamling av Høgskolen på Vestlandet. For å dokumentere det som ble sagt under intervjuene, valgte jeg å bruke lydopptak.

Å gjennomføre intervjuene digitalt har både fordeler og ulemper. En av fordelene med å gjennomføre intervjuene digitalt var at det ga meg muligheten til å rekruttere informanter fra hele landet. Dette gjorde rekrutteringen betraktelig enklere, da jeg ikke lenger var avhengig av

å finne informanter som befant seg i mitt eget distrikt. En annen fordel med å gjennomføre datainnsamling over Zoom, var at både jeg og informantene mine kunne være mer fleksible med tanke på tidspunkt og fysisk plassering for gjennomføring av intervjuene. Noen av intervjuene mine ble derfor gjennomført på formiddagens mens informantene var på jobb, mens andre ble gjennomført på ettermiddagen eller kvelden mens informantene var hjemme.

En ulempe med å gjennomføre datainnsamlingen digitalt var derimot at jeg mistet en del av den ikke-språklige kommunikasjonen som foregår i en interaksjon mellom to mennesker. Faktorer som mimikk, gester og andre former for kroppsspråk, er med på å gi mening til det som blir sagt. Ved å gjennomføre intervjuene digitalt, mistet jeg en del av disse meningsbærende aspektene. Dette er noe som kan ha påvirket interaksjonen mellom meg og intervjuobjektene, og hvordan vi tolket hverandre under intervjusituasjonen. En annen utfordring med å gjennomføre datainnsamlingen digitalt, var at det medførte enkelte tekniske utfordringer. En viktig forutsetning for at intervjuene skulle bli vellykket, var at både jeg og informantene hadde stabilt internett. Kvaliteten på de digitale intervjuene var hovedsakelig god, men enkelte ganger opplevde jeg at lyden var noe forsinket og/eller "hakkete" mellom meg og intervjuobjektene. Dette medførte at både jeg og intervjuobjektet enkelte ganger måtte be den andre om å gjenta det vi hadde sagt, da samtalen ble forstyrret av disse små avbruddene. Som en følge av dette oppsto det situasjoner der samtalen ikke fløt like bra som de antagelig ville gjort dersom vi hadde gjennomført intervjuene ansikt til ansikt. At intervjusamtalene ble noe mer usammenhengende som en følge av de tekniske utfordringene, kan hatt innvirkning på datamaterialet. Under bearbeidingen av datamaterialet mitt så jeg blant annet at denne tidvise "hakkingen" under Zoom-samtalene, medførte at jeg mistet noe av meningsinnholdet i det intervjuobjektene hadde uttrykt under intervjuene. Dermed var det enkelte setninger i datamaterialet mitt som jeg ikke klarte å tolke, da jeg manglet ett eller flere ord av det informantene hadde sagt.

3.2.2 Informantutvalg

En hovedregel ved utvelgelse av informanter til kvalitative intervju, er at man velger informanter som av ulike grunner kan uttale seg på en reflektert måte om det temaet som undersøkes (Tjora, 2021, s. 145). En slik form for utvelgelse blir gjerne omtalt som en *strategisk* utvelgelse. Med tanke på at min avhandling omhandler et tema som først og fremst gjelder de aller første alderstrinnene på skolen, fant jeg ut at det var mest aktuelt for meg å intervju lærere som jobber i begynneropplæringen. For å avgrense oppgaven min valgte jeg å

fokusere på lærere på 1. trinn. For å sikre at informantene mine hadde forutsetninger til å uttale seg om forebygging av lese- og skrivevansker, utformet jeg noen kriterier til informantutvalget mitt. Et av disse var at informantene måtte ha minst ett års erfaring som lærer på 1. trinn. Dette kriteriet sikret meg at informantene mine hadde erfaring med den første lese- og skriveopplæringen, samt tilrettelegging av undervisning for de som strever med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Et annet kriterium jeg satte til informantutvalget, var at de jobbet som lærer på 1. trinn det pågående skoleåret. Jeg fant dette kriteriet hensiktsmessig for å sikre at informantene uttalte seg på grunnlag av kunnskaper og erfaringer som var aktuelle for deres nåværende arbeidshverdag, og som derfor var lett tilgjengelig i deres hukommelse. Et tredje kriterium jeg stilte ovenfor informantutvalget var at de hadde bestått lærer- eller barnehagelærerutdanning. Jeg anså dette kriteriet som sentralt, da det sikret meg at informantene mine hadde en utdanning som ga de faglige forutsetninger til å uttale seg om temaet. Siden norsklærere har et spesielt stort ansvar med tanke på å sikre elevers lese- og skriveferdigheter, ble det siste kriteriet at informantene måtte undervise i norsk.

I forbindelse med rekrutteringen av informanter, forsøkte jeg å sende ut mail til flere ulike skoler i Bergen kommune. Dette resulterte i lite respons til tross for det store antallet som ble kontaktet. Siden gjennomføringen av digitale intervju åpner for muligheten til å rekruttere informanter fra hele Norge, fant jeg imidlertid ut at jeg kunne forsøke å finne informanter via internett. Jeg publiserte derfor et innlegg på en Facebook-side for førsteklasselærere. Jeg skrev at jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som var villig til å la seg intervju om et tema tilknyttet den første lese- og skriveopplæringen, og som oppfylte kriteriene jeg har nevnt ovenfor. Potensielle informanter ble bedt om å kontakte meg på mail eller Messenger. Jeg fikk flere henvendelser, men endte til slutt med å velge fem informanter; fire kvinnelige og én mannlig lærer. Lærerne i informantutvalget består av lærere fra fem ulike kommuner i Norge. Den yngste informanten er i slutten av 20-årene, mens den eldste er i slutten av 50-årene. Jeg valgte å inkludere disse fem lærerne i informantutvalget mitt, fordi de representerte en variasjon både med tanke på alder, kjønn, bosted, utdanning og arbeidserfaring. Dette anså jeg som en fordel, da dette åpnet opp for at informantene kunne ha fem relativt ulike perspektiv på samme tema.

Det at disse lærerne selv valgte å ta kontakt med meg etter å ha sett Facebook-innlegget mitt, kan bety at de er over gjennomsnittet engasjerte i den første lese- og skriveopplæringen. Man

kan altså ikke regne disse lærerne som representative for alle lærere som jobber med lese- og skriveopplæring, men som representanter for den delen av lærerstanden som er spesielt engasjerte i temaet. Siden informantutvalget mitt kun består av fem informanter, er heller ikke dette et representativt utvalg. Datamaterialet fra intervjuene mine lar seg derfor ikke generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det betyr imidlertid ikke at datamaterialet er uten verdi, for som påpekt tidligere kan et slikt datamateriale brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer (Tjora, 2021, s. 129). Dette var også hensikten med datainnsamlingen min.

3.2.3 Intervjuguide

Når man gjennomfører semistrukturerte intervju er det ofte formålstjenlig å ta utgangspunkt i en ferdigutformet intervjuguide (se [vedlegg 3](#)). Fordelen med å ta utgangspunkt i en intervjuguide, er at det gir deg en mal for intervjuet. Temaet i intervjuguiden vil avhenge av hva som er formålet med intervjuet, og spørsmålene vil derfor gjerne være utformet med tanke på å dekke områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I forbindelse med utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, da et forskningsspørsmål vanligvis kan generere flere intervju spørsmål. Disse spørsmålene kan sammen bidra til å belyse ulike sider av forskningsspørsmålene, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 164) gir et godt utgangspunkt til å samle inn et variert og nyansert datamateriale.

Når man utformer en intervjuguide må man tenke over hvordan man formulerer intervju spørsmålene. Man burde blant annet være bevisst på at spørsmålene ikke oppfattes som forvirrende, utydelige eller ledende ovenfor informantene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) bør man derfor sikre at spørsmålene i intervjuguiden er forståelige og frie for akademisk språk, samt stimulere informantene til å fortelle om deres tanker og opplevelser knyttet til intervjuets tema. Med tanke på at jeg gjennomførte intervjuene mine digitalt, tok jeg høyde for at samtalen mellom meg og informantene fort kunne bli noe mer kunstig enn dersom vi hadde gjennomført dem ansikt til ansikt. I forbindelse med utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg derfor å formulere spørsmål som i størst mulig grad fordret til en naturlig og åpen samtale. Ved å formulere spørsmål som for eksempel begynte med: «Kan du fortelle litt om...» eller «Kan du si noe om...», håpet jeg at informantene ville uttrykke seg mer fritt og utfyllende om de temaene jeg undersøkte. Tanken bak å spille såpass åpne spørsmål, var også å gi informantene muligheten til å trekke fram de faktorene som *de* syntes

var mest sentrale i forbindelse med forebygging av lese- og skrivevansker. Det betyr ikke at de ikke vektlegger andre ting i forbindelse med dette arbeidet, men datamaterialet mitt gjenspeiler hva informantene syntes var mest betydningsfullt å trekke fram med utgangspunkt i de spørsmålene jeg stilte. Dersom det var noe spesifikt jeg ønsket at informantene skulle si noe mer om, utdype eller begrunne, fulgte jeg opp disse åpne spørsmålene med ekstra oppfølgingsspørsmål. Under innsamlingen av datamaterialet mitt, opplevde jeg at intervjuguiden min fungerte etter hensikten.

3.2.4 Pilotintervju

I en kvalitativ studie der det skal benyttes intervju til datainnsamling, vil det være en fordel å gjennomføre ett eller flere prøveintervju med personer som har en relativt lik bakgrunn som personene i informantutvalget. Ved å gjøre dette vil man få muligheten til å prøve ut intervjuguiden sin, samt øve på å være i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30). I forkant av datainnsamlingen min gjennomførte jeg derfor to pilotintervju av lærere som jobbet i 1. klasse. Jeg opplevde at prøveintervjuene ga meg muligheten til å bli bedre kjent med intervjuguiden min, noe som gjorde at jeg i større grad kunne "frigjøre" meg fra guiden. Dette gjorde at jeg i større grad kunne konsentrere meg om å lytte til det intervjuobjektene uttrykte, samt følge opp det de hadde sagt ved å stille gode og utdypende oppfølgingsspørsmål. På denne måten ga pilotintervjuene meg muligheten både til å bli mer fortrolig med intervjuguiden og intervjusituasjonen, noe som igjen ga meg bedre forutsetninger til å gjennomføre intervjuene på en mest mulig hensiktsmessig måte.

En annen motivasjon til å gjennomføre pilotintervju, var at det ga meg muligheten til å få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble forstått av intervjuobjektene. Dette hjalp meg å vurdere hvorvidt jeg burde gjøre noen endringer med tanke på spørsmålsformuleringene i guiden. Ifølge Johnsen (2018, s. 205) er pilotintervju derfor sentral med tanke på å teste intervjuguiden sin validitet (se [delkapittel 3.4.2](#)). I tillegg at pilotintervjuet ga meg forutsetningen til å vurdere kvaliteten på intervjuguiden min, ga det meg også anledning til å øve på å formulere spørsmålene mine muntlig i intervjusituasjonen. Det finnes mange fallgruver når det gjelder hvordan man formulerer spørsmålene sine under et intervju. Pilotintervjuene ga meg imidlertid muligheten til å bli mer bevisst på hvordan jeg formulerte spørsmålene mine på en måte som i minst mulig grad skulle virke førende for informantene, samtidig som de oppmuntret til utfyllende svar.

3.3 Bearbeiding av datamateriale

3.3.1 Transkribering

Ved å gjennomføre intervju der man benytter seg av lydopptak, vil man få et datamateriale i form av talespråk. For å kunne gjøre dette datamaterialet tilgjengelig for skriftlig analyse, er man nødt til å *transkribere* lydopptaket. Transkribering handler om å endre formen på et datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For meg innebar dette å transformere det datamaterialet jeg hadde i talespråk, om til skriftspråk. Når man transkriberer et lydopptak mister man imidlertid meningsbærende aspekt ved samtalen, som intonasjon, stemmeleie og åndedrett. På denne måten innebærer det å omgjøre et lydopptak til en skriftlig tekst, altså form for abstraksjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan transkripsjoner derfor kort sagt forklares som; «svakkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205).

Selv om transkribering innebærer en abstraksjon fra den virkelige samtalen, er det likevel nødvendig å gjøre denne transformeringen da et skriftlig materiale i større grad er egnet for analyse enn et lydopptak. Når man transkriberer en intervjusamtale om til skriftlig form er det lettere å få en oversikt over det datamaterialet du har fått. På mange måter er analyseringen av datamaterialet i gang allerede i denne fasen, da transkribering innebærer en form for tolkning av det som uttrykkes på lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I perioden der datamaterialet mitt ble samlet inn, valgte jeg derfor å transkribere hvert enkelt intervju, før jeg gikk videre til å gjennomføre neste. Ved å transkribere intervjuene fortløpende fikk jeg en bedre oversikt over hvilket datamateriale jeg hadde fått fra hvert enkelt intervju. På denne måten fikk jeg også et bedre inntrykk av om det var noen tema jeg burde spørre mer om, eller om det var noen spørsmål jeg eventuelt burde endre før neste intervju.

Å transkribere et lydopptak er en tidkrevende og anstrengende prosess. Det er likevel svært viktig at man som forsker tar seg tid til å transkribere lydopptakene nøyaktig. Det kan være vanskelig å forutse hvilke tema som vil bli vektlagt når man skal analysere transkripsjonene, og det kan derfor være lurt å transkribere litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig (Tjora, 2021, s. 184). Under mitt arbeid med å transkribere samtalene fra intervjuene mine, forsøkte jeg derfor å transkribere så nøyaktig som mulig. Dette gjorde jeg ved å skru ned hastigheten på lydopptaket mens jeg transkriberte, samt høre enkeltsetninger om igjen dersom jeg var usikker på hva informanten sa. Jeg anså det som svært viktig å transkribere så presist

som mulig, slik at jeg kunne være sikker på at jeg hadde de riktige forutsetningene til å tolke utsagnene deres i analysen min.

Når man transkriberer fra talespråk til skriftspråk vil man møte på ulike utfordringer, da talespråket på mange måter er mer mangfoldig enn skriftspråket. Med tanke på at mine informanter kom fra fem ulike steder i landet, representerte de også en variasjon i talespråk. Jeg valgte å skrive transkripsjonene mine på bokmål. Noen av informantene mine hadde et verbalt språk som var relativt likt skriftspråket jeg benyttet, mens andre hadde en dialekt som var ganske ulikt bokmål. Ved å transkribere talespråk på dialekt over til bokmål, mister man imidlertid noen av de ordene som informantene benytter til å forklare seg om ting. Dette kan medføre at man mister noe av meningen i det informantene har sagt, da enkelte ord på dialekt kan representere et meningsinnhold som ikke nødvendigvis finnes på bokmål. Man er derfor nødt til å være bevisst på hvordan man velger å oversette disse særegne dialektordene, slik at man i størst mulig grad unngår å miste meningen i ordet. Å oversette det verbale språket over til bokmål er imidlertid en måte som bidrar til å anonymisere informantene, da det ikke er mulig å si noe om deres geografiske tilhørighet etter en slik transformasjon.

3.3.2 Analysering

Selv om det «formelle» arbeidet med å analysere datamaterialet skjer i etterkant av datainnsamlingen, foregår mye av analysearbeidet i kvalitative studier parallelt med datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 265). Siden jeg hadde lest mye teori om forebygging av lese- og skrivevansker i forkant av intervjuene mine, var det mye av det informantene mine sa under intervjuene som jeg kunne koble til teorien jeg hadde lest. Etter hvert som jeg hadde gjennomført flere intervju, kunne jeg også sammenligne hvordan de forskjellige informantene uttalte seg om det samme temaet. Allerede mens jeg gjennomførte intervjuene merket jeg meg forskjeller og likheter i det informantene sa, og jeg begynte å gjøre meg noen tanker om mulige overordnede temaer på bakgrunn av dette. Gjennom arbeidet med å transkribere intervjuene ble tendensene jeg hadde merket meg under intervjuene, enda tydeligere. Jeg hadde derfor gjort meg en del tanker omkring datamaterialet mitt allerede før det «formelle» analysearbeidet begynte. Dette eksemplifiserer på mange måter hvorfor dataanalyse i en kvalitativ studie ikke er forbeholdt en bestemt fase, men noe som foregår parallelt med datainnsamlingen.

Når man har samlet inn og transkribert datamateriale fra kvalitative intervju, vil neste steg være å analysere det tekstmaterialet du har fått. Ifølge Tjora (2021, s. 216) er målet med en kvalitativ analyse å gjøre kunnskapen som er blitt generert i løpet av forskningsprosjektet tilgjengelig for den som leser forskningen. Dette gjør man ved å innsistere det innsamlede datamaterialet på en grundig og systematisk måte. På denne måten vil man kunne avdekke interessante tendenser og sammenhenger i det empiriske datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 266). Når man har samlet inn og transkribert datamaterialet fra kvalitative intervju, vil man imidlertid sitte igjen med et omfattende råmateriale i form av tekst. For å kunne oppdage mønstre og sammenhenger i materialet, er det derfor nødvendig å danne seg en oversikt over det man har samlet inn. Ifølge Grønmo (2016, s. 265) finnes det ingen standardisert analyseteknikk for å analysere kvalitativ data, så valg av fremgangsmåte må derfor vurderes med bakgrunn i hver enkelt studies problemstilling, forskningsdesign og kontekst.

En av de vanligste strategiene for å sortere et kvalitativt datamateriale er gjennom *koding*. Ifølge Grønmo (2016) handler koding om «å bearbeide og sortere tekstdata med sikte på å få en bedre oversikt over materialet, gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold» (s. 266). I sin bok «Samfunnsvitenskapelige metoder» presenterer Grønmo (2016, s. 286) tre trinn for hvordan koding kan gjennomføres for å sortere kvalitativ data; *åpen* koding, *systematisk* koding og *selektiv* koding. I forbindelse med analyseringen av datamaterialet mitt valgte jeg å ta utgangspunkt i disse trinnene utformet av Grønmo (2016). For å lettere organisere datamaterialet mitt benyttet jeg meg av det digitale analyseverktøyet Nvivo (Alfasoft, 1999). På denne måten ble datamaterialet mitt organisert og analysert på en grundig og strukturert måte.

Det første trinnet Grønmo (2016, s. 267) tar for seg kalles for *åpen koding*, og tar sikte på en første identifisering og klassifisering av sentrale innholdselementer i tekstmaterialet. Dette første trinnet baserer seg på en *induktiv strategi*, der det først og fremst er det empiriske materialet som skal være utgangspunktet for utvelgelse av koder. Ifølge Tjora (2021) innebærer en induktiv koding at man forsøker å minimere at analyseringen blir påvirket av forskerens forventninger eller teoretiske bakgrunnskunnskaper. Selv om det er praktisk umulig for en forsker å analysere et kvalitativt datamateriale på en fullstendig objektiv måte, vil koding med utgangspunkt i empirisk finlesning gjøre denne første analysefasen så induktiv som mulig (Tjora, 2021, s. 218). Hensikten med dette trinnet er å være så åpen at man har muligheten til å identifisere nye og uforutsette elementer i datamaterialet (Grønmo, 2016, s.

268). I den første fasen av analyseringsarbeidet forsøkte jeg derfor å være bevisst på å tilnærme meg datamaterialet mitt på en så nøytral måte som mulig, uten å la studiens overordnede formål påvirke mitt syn på materialet.

Etter gjennomføringen av den åpne kodingen, vil man normalt sitt igjen med et stort antall koder som må organiseres. Dette gjør man i Grønmos (2016) andre trinn; *systematisk koding*, som handler om å utarbeide kategorier. Denne formen for koding gjøres i utgangspunktet induktivt, og handler om å identifisere og kategorisere elementer fra datamaterialet med bestemte felles egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Kategoriene utformes ved å gjennomgå de kodene som ble laget under den åpne kodingen, og ved å oppdage egenskapene som er felles for de ulike kodene og de kodede tekstelementene. På denne måten medfører den systematiske kodingen at datamaterialet blir sortert i definerte kategorier (Grønmo, 2016, s. 269). Det er denne grupperingen av koder som danner utgangspunktet for resultatdelen til en studie. En oppgave blir imidlertid ikke interessant ved å oppsummere hele bredden av empiriske funn, men ved å gå i dybden på enkeltfunn som kan diskuteres opp mot relevant teori og forskning. Den systematiske kodingen er dermed en prosess som starter i det induktive, men som etter hvert tar form som stadig mer abduktiv (Tjora, 2021, s. 234). Da jeg hadde gått gjennom og kodet datamaterialet fra intervjuene mine, gikk jeg mer systematisk gjennom kodene for å sortere de i grupper basert på ulike fellestrekk. «Arbeid med språklyder» og «rask innlæring av bokstaver» er eksempler på kategorier som ble utarbeidet i denne fasen på bakgrunn av fellestrekk ved kodene.

Det tredje trinnet presentert av Grønmo (2016) kalles for *selektiv koding*, og handler om å utvikle egnede begreper som kan betegne de fenomenene som inngår i de ulike kategoriene. Dette trinnet handler altså om å finne navn som beskriver de ulike kategoriene så presist som mulig (Grønmo, 2016, s. 269). Det er sentralt at de begrepene som representerer de ulike kategoriene er «teoretisk fruktbare», slik at de kan knyttes til etablerte samfunnsvitenskapelige perspektiver (Grønmo, 2016, s. 270). I vurderingen av hvilke begrep det var mest fordelaktig å benytte i presentasjonen av datamaterialet mitt, tok jeg derfor utgangspunkt i etablerte begrep innen forskningsfeltet mitt. Kategorien «rask innlæring av bokstaver» som ble utarbeidet i forbindelse med den systematiske kodingen, ble for eksempel revidert til det mer teoretiske begrepet «rask bokstavprogresjon», mens «arbeid med språklyder» ble revidert til «arbeid med fonologiske ferdigheter». Resultatene fra

analyseringsprosessen min danner utgangspunktet for de temaene som drøftes i avhandlingens diskusjonskapittel (se [kapittel 5](#)).

3.4 Vurdering av forskningens troverdighet

Spørsmålet om studiers *reliabilitet* og *validitet* har først og fremst vært knyttet til kvantitativ forskning, da disse begrepene hovedsakelig bygger på en naturvitenskapelig tenkemåte. Det har derfor vært diskutert hvorvidt det er behov for å vurdere slike spørsmål ved kvalitative undersøkelser (Dalen, 2011, s. 92). Det er imidlertid hensiktsmessig å ha noen kriterier som gjør at man kan vurdere en kvalitativ studies samlede troverdighet. Ifølge Dalen (2011, s. 93) burde man derfor behandle spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet også ved kvalitativ forskning. Forskere innenfor den kvalitative forskningstradisjonen benytter imidlertid gjerne andre begrep og med annen terminologi enn det som er vanlig i kvantitative studier. I min avhandling har jeg valgt å ta utgangspunkt i Grønmo (2016), samt Postholm og Jacobsen (2018), sine kriterier knyttet til reliabilitet og validitet. Disse vil inngå i vurderingen av min studies samlede troverdighet.

3.4.1 Reliabilitet

Grønmo (2016, s. 240) forklarer at reliabilitet refererer til datamaterialets *pålitelighet*. En studies reliabilitet er høy dersom forskningsprosessen og datainnsamlingen gir pålitelige data. I forbindelse med kvantitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt studiens resultater kan etterprøves av andre. Ifølge Grønmo (2016, s. 240) vil det imidlertid være vanskelig å stille et slikt krav innenfor kvalitativ forskning, da enhver kvalitativ datainnsamling vil være avhengig av den spesielle konteksten som den inngår i. Man er derfor nødt til å se på spørsmålet om reliabilitet på andre måter innenfor kvalitativ forskning. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) mener en studies reliabilitet avhenger av hvorvidt forskeren har reflektert over hvordan en selv, samt forskningsprosessen, kan ha påvirket resultatene.

Som del av å sikre en kvalitativ undersøkelses reliabilitet er det altså sentralt at man som forsker er bevisst på sin egen subjektivitet. Man burde derfor forsøke å ha et metaperspektiv på sin egen rolle i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I forbindelse med min undersøkelse har jeg derfor forsøkt å være oppmerksom på, og reflektere over, hvilke tanker, meninger og følelser jeg har tilknyttet denne avhandlingens tema. Jeg fant dette særlig viktig i forbindelse med utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Som

nevnt i [delkapittel 3.2.3](#) og [delkapittel 3.2.4](#) var jeg derfor bevisst på å formulere og fremføre intervju spørsmålene på en måte som ikke skulle virke førende for informantene. I forbindelse med analysen av datamaterialet mitt benyttet jeg også en såkalt induktiv kodingsstrategi, for å forsøke å minimere at mine forventninger eller kunnskaper skulle påvirke analyseringsprosessen. Dette har jeg forklart nærmere i [delkapittel 3.3.2](#). I presentasjonen og drøftingen av mine funn i [kapittel 4](#) og [kapittel 5](#), var det spesielt viktig for meg å være bevisst på hvordan min egen subjektivitet kunne påvirke mine tolkninger av datamaterialet. Fremstillingene som er gjort i disse kapitlene er derfor et resultat av veloverveide valg.

Som nevnt ovenfor vil en studies reliabilitet også avhenge av forskerens evne til å reflektere over hvordan selve gjennomføringen av undersøkelsen kan ha virket inn på forskningsresultatene. Hvorvidt forskeren gjør disse refleksjonene tilgjengelig ovenfor leseren vil også spille inn på kvalitativ studiens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det vil derfor være hensiktsmessig å beskrive de ulike leddene i forskningsprosessen nøyaktig, slik at leseren får muligheten til å reflektere over forskningen selv. Gjennom arbeidet med metodekapittelet har det derfor vært viktig for meg å gi grundige forklaringer på hvilke valg jeg har tatt, hvilke vurderinger som er blitt gjort i forbindelse med disse valgene, og hvordan disse valgene har påvirket min forskning. Et eksempel på dette er fra [delkapittel 3.2.1](#), der jeg forklarte hvorfor jeg valgte å gjennomføre digitale intervju, og hvilken effekt dette valget hadde på forskningen min.

3.4.2 Validitet

Grønmo (2016, s. 241) forklarer at validitet refererer til datamaterialets *gyldighet* for den problemstillingen som skal belyses. En studies validitet er høy dersom forskningsprosessen og datamaterialet resulterer i data som er relevant for å svare på problemstillingen. For å sikre min studies validitet har jeg gjort flere veloverveide valg i forbindelse med datainnsamlingen. Et eksempel på dette er at jeg rekrutterte informanter som hadde forutsetninger til å uttale seg om det emnet som jeg ønsket å undersøke (nærmere forklart i [delkapittel 3.2.2](#)). Å gjennomføre pilotintervju er et annet eksempel på valg jeg har gjort for å øke validiteten til min studie. Dette ga meg muligheten til å undersøke hvorvidt spørsmålene jeg hadde formulert ble forstått riktig, og at jeg dermed samlet inn det datamaterialet jeg hadde tenkt (nærmere forklart i [delkapittel 3.2.4](#)). Spørsmålet om validitet handler altså om hvilke konklusjoner man som forsker har dekning for å trekke, på bakgrunn av datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Derfor har det også vært sentralt for meg å

formulere en problemstilling som det er mulig å finne valide svar på, med utgangspunkt i den datainnsamlingen jeg har gjennomført.

Validitet handler også om hvorvidt man som forsker har et reflektert forhold til sin egen forsknings begrensninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Hvilke begrensninger min undersøkelse innebærer, er noe jeg har forsøkt å presisere underveis i metodekapittelet mitt. Jeg har blant annet forklart i [delkapittel 3.1.2](#), hvordan mitt valg av intervju som forskningsmetode innebærer at jeg kun får et datamateriale om hva et utvalg lærere *sier* at de vektlegger i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker, og ikke hva de faktisk *gjør*. I det samme delkapittelet har jeg også forklart nærmere hvordan jeg på bakgrunn av mitt datamateriale kun kan utforske forhold knyttet til informantene som subjekt eller deres subjektivitet. Dette er eksempler som viser hvordan jeg har forsøkt å være transparent med tanke på min egen forsknings begrensninger, og som gir en eventuell leser bedre forutsetninger til å vurdere forskningen min.

3.5 Etiske hensyn

Når man gjennomfører en kvalitativ undersøkelse som intervju, er det ulike etiske og juridiske hensyn man må ta. Siden undersøkelsen min innbar elektronisk behandling av personopplysninger fra informantene, måtte jeg melde prosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Forskningsprosjektet mitt ble deretter vurdert og godkjent av NSD (se [vedlegg 1](#)). I forbindelse med mitt forskningsprosjekt har jeg også fulgt de forskningsetiske retningslinjene formulert av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Disse retningslinjene skal sikre at den samfunnsvitenskapelige virksomheten gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) tar forskningsetikken i Norge utgangspunkt i tre grunnleggende krav relatert til forholdet mellom forsker og forskningsobjekt.

Det første kravet handler om informert samtykke, og innebærer at den som forskes på skal gi et frivillig og informert samtykke om at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv. For å sikre at informantene mine ga et informert samtykke, utformet jeg et samtykkeskjema med nødvendig informasjon om undersøkelsen min, samt informantenes rettigheter (se [vedlegg 2](#)). Informantene ble tilsendt skjemaet i forkant av intervjuet, og de sendte deretter bilde av samtykkeskjemaet med underskriften deres på, tilbake til meg. Jeg

gikk også muntlig gjennom informantenes rettigheter i forkant av intervjuet, og informantene ga i tillegg sitt muntlige samtykke til å delta.

Det andre kravet Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) trekker fram, er informantens rett til privatliv. Dette innebærer blant annet at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For at ikke noe av informasjonen som ble samlet inn under intervjuene skal kunne spores tilbake til informantene, har jeg anonymisert alle lærerne i informantutvalget. Jeg har også fjernet eller endret opplysninger informantene hadde gitt om seg selv, som kunne blitt tilbakeført til dem. Det siste kravet Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) fremhever, er at man skal gi en riktig presentasjon av data. Ved å bruke lydopptak, samt transkribere så nøyaktig som mulig, har jeg forsøkt å sikre at jeg siterer informantene mine riktig. Jeg har i tillegg være oppmerksom på å gjengi informantene mine i riktig sammenheng, slik at sitater ikke skal bli tolket i en feil kontekst.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra datamaterialet mitt. Dette har jeg valgt å gjøre ved å presentere hver enkelt informant, og fremheve hvilke tema de ulike informantene ga uttrykk for å legge størst vekt på under sine intervju. Det følgende kapittelet vil svare på den første delen av problemstillingen, om hva et utvalg norsklærere på 1. trinn vektlegger i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker.

4.1 Anne

"Anne" er i slutten av 50-årene, og har lang erfaring som lærer etter 25 år i yrket. Hun har bakgrunn fra barnehagelærerutdanningen, med videreutdanning rettet mot begynneropplæringen. Anne jobber som kontaktlærer på 1. trinn, for en skole tilknyttet en kommune på Østlandet.

Kjennetegn på god lese- og skriveopplæring på 1. trinn

På spørsmål om hva hun mente kjennetegnet en god lese- og skriveopplæring på 1. trinn, trakk Anne fram at det var viktig å arbeide parallelt med bokstavinnlæring, lesing og skriving. Under intervjuet forklarte Anne hvordan hun arbeidet for å gjøre elevene godt kjent med hver enkelt bokstav gjennom varierte undervisningsmetoder. Klassen til Anne ble introdusert for to bokstaver i uken, noe som vil si at hun følger prinsippet om rask bokstavprogresjon. Anne la også vekt på å gi elevene tilpasset lesetrening gjennom lesekort utformet på bakgrunn av de bokstavene de mestret. Arbeid med språkleker ble også fremhevet som en sentral del av den første lese- og skriveopplæringen. Anne presiserte at språklekene var essensielle med tanke på å gjøre elevene språklig bevisst, og at dette var en vesentlig forutsetning for den videre lese- og skriveopplæringen. Under intervjuet snakket Anne også om viktigheten av litteratur og høytlesing. Hun forklarte at dette var sentralt med tanke på begrepsinnlæring, men også for å gi elevene gode litteraturopplevelser, leselyst, samt motivasjon til å ville lese og skrive selv.

Kartlegging av elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen

På spørsmål om hvordan hun identifiserte hvilke elever som kunne ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, fremhevet Anne de daglige observasjonene som sentral. Hun forklarte at hun oppdaget tidlig hvilke elever som strevde, og spesielt i situasjoner der elevene skulle lese og skrive bokstaver. Anne eksemplifiserte hvordan elevenes utfordringer kunne komme til uttrykk som vansker med å knytte bokstav og bokstavlyd, eller vansker med skille

lyder fra hverandre. I tillegg presiserte hun at det var viktig å være bevisst på at elever kunne være gode avkodere, men ha vansker med leseforståelsen. På spørsmål om hvorvidt hun benyttet seg av noen former for kartleggingsprøver, forklarte Anne at hun gjennomførte en bokstavprøve like etter skolestart, samt én i desember. Hensikten bak den første kartleggingen var å få et bilde av elevenes utgangspunkt med tanke på bokstavkunnskap. Bokstavprøven som ble gjennomført i desember, hadde derimot som hensikt å måle elevenes progresjon, samt tilpasse undervisningen basert på hver enkelte elevs resultater. Selv om Anne gjennomførte kartleggingsprøver, presiserte hun at det var sjeldent hun ble overrasket over resultatene. På spørsmål om hvilken informasjon hun fikk fra barnehagen som kunne bidra i arbeidet med å oppdage elever med behov for ekstra støtte, ga Anne uttrykk for at hun fikk lite informasjon. Hun forklarte at hun først og fremst fikk informasjon vedrørende elevenes atferd og sosiale kompetanse, men også noe informasjon tilknyttet språk. Eksempler på dette kunne være informasjon om elever med talefeil eller minoritetselevs ordforråd. Anne ga imidlertid uttrykk for at hun ikke anså det som et stort problem at hun fikk lite informasjon fra barnehagen.

Tiltak ved identifiserte vansker

På spørsmål om hvilke tiltak hun iverksatte når hun oppdaget at elever sto i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveopplæringen, fremhevet Anne at tiltakene måtte komme på et tidlig tidspunkt. Hun forklarte at disse elevene måtte øve enda mer på de språklige ferdighetene som la grunnlaget for lese- og skriveopplæringen. Anne fremhevet også at det var sentralt å gi elevene tilpassede øvelser i lesing og skriving, slik at de fikk muligheten til å øve spesifikt på de tingene som de hadde behov for å repetere. Dette var også viktig med tanke på å gi disse elevene gode mestringsopplevelser. Under intervjuet med Anne trakk hun imidlertid fram flere utfordringer i arbeidet med å skulle tilrettelegge undervisningen for de elevene med behov for ekstra støtte. Hun forklarte at hun opplevde at hun hadde liten mulighet til å tilby de elevene som strever, tilstrekkelig individuell oppfølging - selv om hun så at flere av elevene hadde behov for det. Anne poengterte at hun var alene med elevene i klassen, og at hun derfor hadde begrensede muligheter til å tilby de elevene som strevde den oppfølgingen de trengte.

4.2 Martin

"Martin" er i midten av 30-årene, og har jobbet som lærer i 9 år. Han har bakgrunn fra allmennlærerutdannelsen. Martin jobber som kontaktlærer på 1. trinn, på en skole tilknyttet en kommune på Østlandet.

Kjennetegn på god lese- og skriveopplæring på 1. trinn

Martin forklarte at han mente den første lese- og skriveopplæringen først og fremst måtte ta hensyn til de elevene som kom til skolen med lite forkunnskaper om skriftspråket. I undervisningen la Martin vekt på arbeid med språkleker, og fremhevet at dette arbeidet var essensielt for å utvikle elevenes fonologiske ferdigheter. Disse ferdighetene poengterte han var grunnleggende med tanke på avkoding av bokstaver. Litteratur og høytlesing var også noe Martin fremhevet som sentralt i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Han påpekte at dette arbeidet var viktig med tanke på å utvikle elevenes ordforråd, men også for å gi elevene gode opplevelser i møte med litteratur. Det som imidlertid var fremtredende ved intervjuet til Martin, var hans vektlegging av skriving i den første lese- og skriveopplæringen. Martin forklarte at han arbeidet med «oppdagende skriving» fra og med første skoledag. Under intervjuet sa Martin at han ventet med den formelle bokstavinnlæringen til etter jul. Han begrunnet dette valget med at bokstavinnlæringen ville oppleves som meningsløs for de elevene som kom til skolen uten noen forkunnskaper om skriftspråket. Martin fremhevet at det var viktig at elevene skulle få oppleve skriftspråket som nyttig før han introduserte én og én bokstav. Selv om Martin ventet med den systematiske bokstavgjennomgangen, påpekte han at omtrent alle elevene hans kunne lese før jul som en følge av skriveopplæringen han ga dem.

Kartlegging av elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen

På spørsmål om hvordan han fanget opp elever som hadde behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, trakk Martin først og fremst fram de daglige observasjonene han gjorde i klasserommet. Han forklarte at han kunne se at elever hadde vansker, blant annet ved at de strevde med å koble bokstavlyd og bokstav ved skriving. Martin ga også eksempel på hvordan han kunne oppdage dette i språkleker, ved at enkelte elever kunne ha vansker med å gi eksempler på ord som begynner på en bestemt bokstavlyd. På spørsmål om hvilken informasjon han fikk fra barnehagen som kunne hjelpe han å danne et bilde av elevenes ferdigheter, fremhevet Martin at han brukte å ha «overgangsmøter» med barnehagen. I disse møtene brukte han å spørre barnehageansatte om elevenes språklige ferdigheter. Martin

presiserte at dette var viktig informasjon fordi disse ferdighetene hadde sammenheng med elevenes lese- og skriveutvikling. Under intervjuet nevnte Martin at barnehagen generelt spilte en stor rolle i arbeide med å forebygge lese- og skrivevansker, da de kunne forberede elevene på skolestart gjennom fokus på språkleker og lekeskriving. Med tanke på kartleggingsprøver, forklarte Martin at han ikke gjennomførte noen formelle prøver før den obligatoriske kartleggingsprøven på våren. Han fremhevet at han ikke anså det som nødvendig å gjennomføre kartleggingsprøver, da han allerede visste hvilket nivå elevene befant seg på.

Tiltak ved identifiserte vansker

På spørsmål om hvilke tiltak Martin mente det var viktig å iverksette for å styrke utviklingen til de elevene som strevde med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, fremhevet han ulike faktorer. Det ble poengtert at tiltakene måtte komme på et tidlig tidspunkt. Martin forklarte at man måtte arbeide enda mer med det som allerede hadde vært fokus i undervisningen, men mer intensivt og med mer oppfølging fra en lærer. Derfor måtte elevene få enda mer undervisning i skriving og høytlesing, samt språkleker som kunne bedre disse elevenes fonologiske ferdigheter. Videre forklarte han at han vurderte å gjennomføre enda mer spesifikk øving ut over skoleåret, dersom han så at det var noen elever som hadde behov for det. Under intervjuet med Martin poengterte han flere ganger at han syntes det var viktig å sørge for at elevene ikke opplevde nederlag allerede i 1. klasse, og påpekte at elevene måtte få lov til å utforske skriftspråket i sitt eget tempo.

4.3 Ingvild

"Ingvild" er i midten av 50-årene, og har jobbet i læreryrket i 14 år. Hun har bakgrunn fra barnehagelærerutdannelsen, med videreutdanning blant annet rettet mot begynneropplæringen. Ingvild jobber som kontaktlærer på 1. trinn, på en skole tilknyttet en kommune i Nord-Norge.

Kjennetegn på god lese- og skriveopplæring på 1. trinn

Under intervjuet med Ingvild forklarte hun hvordan hun blant annet la stor vekt på å arbeide med språkleker. Hun fremhevet at dette var sentralt for å utvikle elevenes språklige bevissthet, noe hun satt i sammenheng med utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Noe annet Ingvild trakk fram under intervjuet, var hennes fokus på litteratur og høytlesing. Hun forklarte at hun leste høyt for elevene hver dag, og at dette var viktig for å utvikle elevenes

ordforråd. Å gi elevene motivasjon og inspirasjon til å ville lese og skrive selv, ble også fremhevet som sentrale grunner til å arbeide med litteratur. I Ingvild sin klasse gjennomførte de bokstavinnlæring som tok sikte på å gjøre elevene godt kjent med hver enkelt bokstav. De fulgte i tillegg prinsippet om rask bokstavprogresjon, med to bokstaver i uken. Ingvild beskrev denne bokstavinnlæringsstrategien som gunstig, da det ga elevene muligheten til å ta i bruk bokstavene raskt. Denne strategien medførte også at elevene lærte å lese på et tidligere tidspunkt, poengterte Ingvild.

Kartlegging av elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen

På spørsmål om hvordan hun fanget opp elever som kunne ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, fremhevet Ingvild at dette var noe hun oppdaget tidlig gjennom daglige observasjoner. Hun beskrev at hun blant annet kunne oppdage dette i språkleker, ved at enkelte elever kunne ha vansker med å rime, klappe stavelser eller lytte ut førstelyd i ord. Under intervjuet påpekte Ingvild at disse elevene kunne identifiseres allerede i barnehagen. På spørsmål om hvilken informasjon hun fikk fra barnehagen som kunne hjelpe henne å fange opp disse elevene, fremhevet hun at hun fikk mest informasjon om sosiale forhold, men også om elevenes språklige ferdigheter. Hun ga uttrykk for at hun hadde et godt samarbeid med barnehagen, og forklarte at hun opplevde at hun fikk den informasjonen hun hadde behov for. På spørsmål om Ingvild gjennomførte noen former for kartleggingsprøver i forbindelse med arbeidet med å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging, forklarte hun at hun kun gjennomførte den obligatoriske kartleggingsprøven på våren. Ingvild begrunnet dette med at hun ikke så behovet for kartleggingsprøver, da hun allerede visste hva elevene hennes kunne og ikke kunne. En annen grunn var at prøvene kunne oppleves som belastende for elevene, og hun ønsket derfor ikke å utsette de for en slik prøvesituasjon. Under intervjuet poengterte Ingvild at hun hadde en liten klasse, noe som gjorde det lettere for henne å fange opp elever som strevde uten bruk av kartleggingsprøver.

Tiltak ved identifiserte vansker

På spørsmål om hvilke tiltak hun iverksatte for de elevene hun oppdaget at strevde med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, trakk Ingvild fram at det var viktig å gi elevene tilpassede oppgaver og tettere oppfølging. Hun påpekte at det var essensielt at disse tiltakene kom på et tidlig tidspunkt. Ingvild fremhevet også at det var sentralt å gi elevene gode mestringsopplevelser, samt gjøre elevene oppmerksomme på sine egne fremskritt. Hun forklarte at dette var essensielt for å bevare elevenes lærelyst og motivasjon. Under intervjuet

trakk Ingvild også fram viktigheten av å fortsette arbeidet med de ferdighetene som legger grunnlaget for lese- og skriveutviklingen, gjennom hele begynneropplæringen. Hun begrunnet dette med at det var mange elever som ikke var modne for å utvikle lese- og skriveferdigheter i 1. klasse.

4.4 Nora

"Nora" er i slutten av 20-årene, og er den yngste læreren i informantutvalget. Hun har bakgrunn fra grunnskolelærerutdanningen 1-7, og har jobbet som lærer i litt over 5 år. Nora jobber på en skole i en kommune på Vestlandet, og er kontaktlærer på 1. trinn.

Kjennetegn på god lese- og skriveopplæring på 1. trinn

Under intervjuet med Nora var det enkelte emner som ble ilagt spesielt stort fokus. Dette var blant annet hennes vektlegging av rask bokstavprogresjon, noe hun mente var et sentralt kjennetegn på god lese- og skriveopplæring. Nora stilte seg svært positiv til denne bokstavinnlæringstilnærmingen og pekte på at den tillot elevene å ta i bruk bokstavene på et tidlig tidspunkt. I Nora sin klasse la de vekt på at elevene skulle bli godt kjent med hver enkelt bokstav gjennom variert bruk av undervisningsmetoder i bokstavinnlæringen. Elevene i Nora sin klasse fikk blant annet tekster som kontinuerlig baserte seg på de bokstavene hver enkelt elev hadde lært, noe som gjorde at de raskt kom i gang med lesetreningen. Nora trakk også fram språkleker og begrepsinnlæring som en sentral del av den første lese- og skriveopplæringen. Hun poengterte at det var viktig å jobbe med elevenes språklige ferdigheter, da elevene stilte ulikt med tanke på språkkompetanse ved skolestart.

Kartlegging av elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen

På spørsmål om hvordan hun fanget opp hvilke elever som kunne ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, fremhevet Nora at informasjonen hun fikk fra barnehagen var sentral. Hun forklarte at dette var informasjon hun forholdt seg til fra og med skolestart, og som hun brukte aktivt for å danne seg et bilde av elevene. Nora beskrev også hvordan hun raskt oppdaget hvilke elever som kunne ha behov for ekstra oppfølging, blant annet gjennom uformelle observasjoner hun gjorde i undervisningen. Hun nevnte at hun blant annet kunne oppdage hvilke elever som strevde i situasjoner der elevene skulle lese høyt, forme bokstaver, koble bokstav og bokstavlyd, samt gjennom språkleker.

Kartleggingsprøver var imidlertid det temaet som ble ilagt størst oppmerksomhet under intervjuet med Nora, med tanke på å hvordan hun identifiserte elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen. På trinnet hennes gjennomførte de den samme kartleggingsprøven på tre forskjellige tidspunkt i løpet av høstsemesteret; én ved skolestart, én i oktober, og én før jul. Nora forklarte at disse prøvene var svært sentrale for hennes kartleggingsarbeid. Hun fremhevet at de brukte resultatene fra kartleggingsprøven ved skolestart til å danne seg et bilde av de ulike elevenes kompetanse, fordele elevene i klasser på bakgrunn av disse resultatene, samt danne tiltaksgrupper for de elevene som skåret dårlig på prøven.

Tiltak ved identifiserte vansker

Bruken av tiltaksgrupper var også noe som skilte Noras intervju fra de andre informantenes. På trinnet hennes vekslet hun, de andre kontaktlærerne på trinnet, avdelingsleder og spesialpedagog, på å gi mer intensiv hjelp til de elevene som hadde behov for ekstra oppfølging. Disse tiltakene baserte seg på resultatene fra deres kartleggingsarbeid, og ble iverksatt på et tidlig tidspunkt. I disse tiltaksgruppene fikk elevene hyppigere og tettere oppfølging. Hva som var fokusområdet i disse tiltaksgruppene varierte ut fra elevenes behov, men Nora trakk blant annet fram at de fokuserte på arbeid med rim, stavelser, bokstavlyd og lesing. Nora fremhevet at det var viktig å legge til rette for at elevene skulle få oppleve mestring til tross for sine vansker i lese- og skriveopplæringen.

4.5 Eva

"Eva" er i begynnelsen av 50-årene, og har lang erfaring som lærer, etter å ha jobbet i yrket i 26 år. Hun har bakgrunn fra allmennlærerutdannelsen, men har tatt mye tilleggsutdanning i etterkant av utdannelsen sin. Eva jobber som kontaktlærer på 1. trinn for en skole tilknyttet en kommune på Østlandet.

Kjennetegn på god lese- og skriveopplæring på 1. trinn

På spørsmål om hva Eva mente kjennetegnet en god lese- og skriveopplæring på 1. trinn, trakk hun fram arbeid med språkleker, bokstavinnlæring, lesing, skriving, samt litteratur og høytlesing. I forbindelse med bokstavinnlæringen fulgte Eva prinsippet om rask bokstavprogresjon, og benyttet varierte arbeidsmetoder i arbeidet med bokstavene. Eva fremhevet rask bokstavprogresjon som positivt fordi det ga elevene muligheten til å ta i bruk bokstavene på et tidlig tidspunkt. Rask bokstavprogresjon ga også Eva mye tid til repetisjon,

samt tid til å fokusere på skriving og leseforståelse etter jul. Når det kom til språkleker, forklarte Eva at det var viktig at elevene fikk muligheten til å tilegne seg ulik erfaring med språket, og at språklekene hjalp elevene å forstå språkets oppbygging. Arbeid med begrepsinnlæring var også noe som ble vektlagt i klassen til Eva. Hun fremhevet i tillegg skriving som en sentral del av den første lese- og skriveopplæringen, og forklarte at for mange elever bidro skrivingen til at de klarte å knekke lesekode.

Kartlegging av elever med behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen

På spørsmål om hvordan Eva oppdaget hvilke elever som kunne ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, fremhevet hun først og fremst de daglige observasjonene som sentral. Hun forklarte at hun oppdaget tidlig hvilke elever som strevde, og gjerne i situasjoner der hun var tett på elevene. Eksempler på dette var ved stasjonsarbeid eller i situasjoner med veiledet lesing. På spørsmål om hvilke tegn som kunne gjøre henne oppmerksom på at elever strevde, forklarte Eva at hun opplevde at de ulike vanskene ofte hang sammen med hverandre. Hun beskrev at elevenes utfordringer blant annet kunne komme til uttrykk som vansker med å huske bokstav og bokstavlyd, vansker med å rime, vansker med å klappe stavelser eller vansker med å lytte ut lyder. I tillegg til de daglige observasjonene, forklarte Eva at hun gjennomførte kartleggingsprøver i løpet av høstsemesteret. Ved skolestart gjennomførte hun en bokstavprøve for å få et innblikk i elevenes bokstavkunnskap, samt en bredere kartleggingsprøve (Salto-kartlegging) 7-8 uker etter skolestart. Eva fremhevet at hun gjennomførte bokstavprøven og en annen form for Salto-kartlegging igjen etter jul, for å måle elevenes utvikling. Hun presiserte imidlertid at det først og fremst var de kontinuerlige observasjonene hun gjorde i klasserommet, som var sentral for hennes arbeidet med å oppdage og tilpasse opplæringen for de elevene som strevde. Eva forklarte at hun hovedsakelig gjennomførte kartleggingsprøver med tanke på å dokumentere elevenes vansker. Hun opplevde ikke at hun trengte kartleggingsprøvene for å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging, og poengterte at hun sjeldent ble overrasket over resultatene på prøvene.

På spørsmål om hvilken informasjon Eva fikk fra barnehagen som kunne hjelpe henne å fange opp elever med behov for ekstra støtte, uttrykte hun at hun fikk svært lite informasjon. Hun forklarte at hun fikk noe informasjon dersom det var elever som hadde uttalte språkvansker. På et generelt grunnlag opplevde hun imidlertid at informasjonsoverføringen ved overgangen fra barnehage til skole, fungerte dårlig i hennes kommune. I forbindelse med en videreutdanning Eva tok, hadde hun analysert overføringsplanen til hennes kommune. Hun

beskrev den som lite utfyllende. Eva etterlyste et tettere samarbeid med barnehagen, og ga uttrykk for et ønske om å få mer informasjon om elevene før skolestart. Eva fremhevet at den informasjonen hun fikk fra elevenes foreldre ved skolestart, var svært nyttig i hennes arbeid med å danne seg et bilde av den enkelte elev. I møtene med foreldrene fikk Eva blant annet informasjon om elevene hadde noen i familien med lese- og skrivevansker.

Tiltak ved identifiserte vansker

På spørsmål om hvilke tiltak Eva iverksatte for å styrke utviklingen til elevene som strevde med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter, trakk Eva fram flere sentrale faktorer. Hun fremhevet for det første viktigheten av at man som lærer oppdaget hvilke elever som strevde på et tidlig tidspunkt, og akkurat hva de strevde med. Videre forklarte Eva at det var essensielt at man ikke gikk videre i opplæringen, før de elevene som strevde mestret de ferdighetene som la grunnlaget for lese- og skriveutviklingen. Hun presiserte at dersom disse kunnskapshullene ikke ble tettet på et tidlig tidspunkt, kunne det være starten på et vanskelig skoleforløp for disse barna. Eva forklarte at det var viktig at elevene fikk tilpassede øvelser, for å unngå at de fikk oppgaver som de ikke hadde forutsetninger for å mestre. At elevene fikk tettere oppfølging og med mer støtte fra en voksen, ble også fremhevet som sentralt. Eva forklarte at både kontaktlærer, andre trinnlærere, spesialpedagog og assistent bidro i arbeidet med å følge opp elevene som strevde. Under intervjuet poengterte Eva at en viktig forutsetning for å klare å følge opp de elevene som hadde behov for ekstra støtte, var at det ikke var for mange elever per lærer.

5. Diskusjon

I kapittelet ovenfor har jeg presentert de viktigste funnene fra min datainnsamling. I det følgende kapittelet vil jeg belyse problemstillingen min ved å drøfte enkelte av disse funnene opp mot relevant teori og forskning. Kapittelet er delt inn i tre overordnede delkapitler og reflekterer de tre forskningsspørsmålene mine (se [delkapittel 1.2](#)). Diskusjonen vil ta utgangspunkt i de mest sentrale og interessante sitatene fra datamaterialet mitt.

5.1 Tidlig innsats gjennom den ordinære lese- og skriveopplæringen

Som forklart i [delkapittel 2.4.1](#) vet man en del om hvilke tegn som kan indikere at en elev har risiko for lese- og skrivevansker. Det kan imidlertid være utfordrende for lærere å identifisere hvilke elever som har en slik forhøyet risiko, da disse elevene ikke nødvendigvis har begynt å vise tegn til sine potensielle vansker tidlig i skoleløpet. Det er derfor viktig at den ordinære undervisningen holder et høyt kvalitativt nivå, da dette kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker på et primærnivå (se [delkapittel 2.3.1](#)). Gjennom en god lese- og skriveopplæring som fremmer elevenes skriftsspråklige utvikling, kan lærere sikre at flest mulig elever får et godt utgangspunkt for sitt videre skoleløp. På denne måten inngår det ordinære opplæringstilbudet som en sentral forutsetning for tidlig innsats. I det følgende delkapittelet skal jeg derfor drøfte hvordan lærerne i informantutvalget bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats gjennom sin vektlegging i den ordinære lese- og skriveopplæringen. Fokuset vil ligge på lærernes arbeid med å utvikle elevenes språklige ferdigheter, samt deres tilnærming til lese- og skriveopplæringen.

5.1.1 Arbeid med fonologiske ferdigheter

Samtlige lærere i informantutvalget fremhevet at arbeid med språkleker og språkøvelser var noe de la stor vekt på i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Dette var noe de jobbet med daglig, fra og med første skoledag. Her uttrykt av Eva:

Jeg tenker at det er viktig med mye språkleker. Rim, regler og stavelser, og at elevene forstår hvorfor vi jobber med stavelser. At stavelser er lik antall vokaler i et ord [...] Det er viktig at de forstår det med rim for eksempel. At det er ord som slutter med de samme bokstavene. [...] Det hjelper de til å forstå oppbyggingen av språket, hvordan språket er bygget opp.

Sitatet til Eva viser at hun arbeider for å utvikle aspekter som elevenes forståelse for stavelser og rim. Begge disse eksemplene er knyttet til utvikling av fonologiske ferdigheter. Som nevnt i [delkapittel 2.3.2.1](#) er dette viktige forutsetninger for elevers lese- og skriveutvikling, og da spesielt de tekniske aspektene ved disse ferdighetene. Ved at Eva og de andre lærerne vektlegger dette arbeidet fra og med første skoledag, bidrar de derfor til å gi elevene et godt utgangspunkt for den videre lese- og skriveopplæringen. Alle de fem lærerne viser forståelse for at elevenes fonologiske ferdigheter legger grunnlaget for den videre lese- og skriveutviklingen. Som forklart av Martin: «Avkodingsferdighetene baserer seg på fonologiske ferdigheter. At hvis jeg sier «sol», så klarer elevene å finne lydene /s/, /o/, /l/». Sitatet til Martin viser hvordan han er bevisst på at elevers fonologiske ferdigheter er en viktig forutsetning for avkoding av ord ved lesing. I likhet med Martin trakk også de andre lærerne fram hvordan de arbeidet med enkeltlyder i språket. Dette er aktiviteter som bidrar til å utvikle elevenes fonembevissthet. Som forklart i [delkapittel 2.3.3](#) kan elever med risiko for lese- og skrivevansker ha spesielt stor nytte av en slik undervisning. På bakgrunn av dette kan man derfor si at lærernes praksis, samsvarer med hva teori og forskning fremhever som god lese- og skriveopplæring. Dette er et eksempel som viser hvordan den ordinære opplæringen kan bidra til å forebygge lese- og skrivevansker på et overordnet nivå.

Under intervjuet med Nora fremhevet hun et viktig poeng med å inkludere språkleker i den første lese- og skriveopplæringen:

Elevgruppen er jo veldig variert. Noen barn kommer på skolen og har hele ryggsekken sin full av alt de trenger; både språklig bevissthet, sosial kompetanse og alle disse tingene. Og så har du andre barn som kanskje har vært flytninger, og som ikke mestrer språket i det hele tatt. Så det er veldig variert innad i en elevgruppe.

Sitatet til Nora viser hvordan hun er bevisst på at elevene som kommer til skolen stiller med ulike forutsetninger. Selv om de aller fleste elever har gode språklige ferdigheter som gir de gode forutsetninger i lese- og skriveopplæringen, vil det alltid være elever med dårligere utgangspunkt. Som forklart i [delkapittel 2.4.1](#) vil barn med svake fonologiske ferdigheter være i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. På bakgrunn av sitatet til Nora kan det tyde på at hun er klar over at den kunnskapen og de erfaringene elevene har i «ryggsekken» ved skolestart, potensielt kan legge føringer for deres videre læringsutvikling. Ved at hun og de andre lærere vektlegger arbeid med å utvikle elevenes fonologiske ferdigheter i 1. klasse, har de imidlertid muligheten til å jevne ut de språklige forskjellene mellom elevene på et tidlig

stadium. Dette er viktig med tanke på å sikre samtlige elever i en klasse en best mulig start på sitt skoleløp. Som [Figur 1](#) i [delkapittel 2.1.1](#) illustrerer, blir denne tankegangen også vektlagt i de utdanningspolitiske dokumentene om tidlig innsats. Dette tyder på at Nora og de andre lærernes fokus på arbeid med språklige ferdigheter, samsvarer med de intensjonene som blir formidlet fra sentralt hold.

Lærernes vektlegging av arbeid med fonologiske ferdigheter kan ses på som en videreføring av det arbeidet som barnehagen har begynt på, da rammeplanen for barnehagen sier at barn skal få muligheten til å utforske muntlig språk (se [delkapittel 2.1.5](#)). Man kan derfor si at lærerne legger til rette for at elevene skal få muligheten til å bygge videre på det grunnlaget barnehagen har lagt. Dette samsvarer med de utdanningspolitiske intensjonene formidlet i stortingsmeldingene, der det fremheves at de ulike delene av utdanningssystemet skal ses i sammenheng. På bakgrunn av dette kan man derfor argumentere for at lærernes vektlegging av å utvikle elevenes fonologiske ferdigheter i begynneropplæringen, er i tråd med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats.

5.1.2 Arbeid med ordforråd

Arbeid med å utvikle elevenes ordforråd var noe samtlige lærere trakk fram som en sentral del av den første lese- og skriveopplæringen. Her forklart av Martin:

Vi gjennomgår ett begrep daglig, og da snakker vi om begrepets betydning, form, antall lyder. [...] hva de [elevene] tenker på når jeg sier ordet, ikke sant. Definerer ordet. Om det er sammensatt, om det er en ending der, hva er stammen? [...] Og i tillegg så får du jo mange nye begreper ut av det ene ordet vi diskuterer [...] Vi møter mange nye ord bare fordi vi tar utgangspunkt i ett.

Sitatet til Martin viser hvordan han arbeider systematisk for å utvide elevenes ordforråd, både med tanke på antall begreper og dybdeforståelsen av disse begrepene. At lærerne i informantutvalget vektlegger arbeid for å utvide elevenes vokabular i den ordinære lese- og skriveopplæringen, er svært sentralt for elevenes videre lese- og skriveutvikling. Som nevnt i [delkapittel 2.3.2.1](#) er barns ordforråd spesielt knyttet til leseforståelse. Studien til Biemiller (2012, s. 36) viser at de første skoleårene er spesielt gunstig med tanke på å utvikle elevenes ordforråd. Med tanke på dette legger lærerne i informantutvalget dermed til rette for at elevene skal få et godt utgangspunkt for den videre lese- og skriveutviklingen i skolen. Lærernes vektlegging av arbeid med både fonologiske ferdigheter og vokabular sikrer i tillegg

at elevene skal få utviklet både de tekniske og de meningsbærende aspektene ved lesing og skriving. På bakgrunn av dette kan man derfor argumentere for at lærernes praksis i den første lese- og skriveopplæringen, bidrar til å danne elevene et solid utgangspunkt for deres videre læringsutvikling.

Både Eva, Martin, Anne og Ingvild fremhevet hvordan de brukte høytlesing som en tilnærming for å utvikle elevenes vokabular. Her forklart av Martin:

Vi har mye dialogisk høytlesing der jeg leser for dem [elevene] og vi har en dialog rundt teksten. Vi lager oss hypoteser om hva som kommer til å skje og hva boken handler om. Først og fremst for å lære elevene mange nye begreper, men også for at de skal oppleve glede i møte med en tekst. Så da prøver jeg å lese variert; fagtekster, bildebøker og skjønnlitterære ting. Så variert som mulig.

Sitatet til Martin viser hvordan han bruker litteraturen som utgangspunkt til å samtale med elevene og lære de nye begreper. Som nevnt i [delkapittel 2.3.2.1](#) utgjør høytlesing en fin mulighet til å arbeide med ordforråd, ved at man diskuterer enkeltord i teksten. Det er også gunstig å bruke litteratur i arbeidet med å utvikle elevenes vokabular fordi det plasserer ordene i en kontekst. Som sitatet til Martin viser, er han opptatt av å lese «så variert som mulig». Ved å inkludere ulike typer bøker i høytlesingen, legger Martin til rette for at elevene skal bli eksponert for mange ulike typer begreper. Siden bøkene plasserer de nye ordene i en kontekst, blir dermed begrepene også mer forståelig for elevene. På denne måten bidrar Martin og de andre lærerne sitt fokus på høytlesing, til at elevene i klassene deres skal få utvidet sitt ordforråd. Et slik utgangspunkt vil gjøre elevene bedre rustet til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter.

Blant lærerne i informantutvalget brukte både Martin, Anne, Eva og Ingvild litterære samtaler i forbindelse med høytlesingen. Som sitatet ovenfor viser, omtaler Martin dette som «dialogisk høytlesing». Slike litterære samtaler i form av planlagte eller spontane lesestopper kan utgjøre gyldne muligheter for lærere til å diskutere ulike typer begrep nærmere med elevene. Lærernes vektlegging av litterære samtaler kan ses i sammenheng med sosiokulturelle læringsteorier (se [delkapittel 2.3.2.4](#)). Lærernes fokus på å diskutere nye og ukjente begreper i fellesskap sammen med elevene, kan knyttes til Vygotskijs teori om at læring skjer i språklig interaksjon med andre mennesker. I en sosiokulturell sammenheng kan man også argumentere for at lærerne utvikler elevenes forståelse på denne måten, ved å hjelpe

dem i å nå sin «nærmeste utviklingssone». På bakgrunn av dette kan man derfor si at lærerne har tendenser fra en sosiokulturell tilnærming i sitt arbeid med å utvikle elevenes vokabular. Det å lære nye ting i et slik språklig fellesskap er trolig fordelaktig for mange barn, både med tanke på faglig og sosial utvikling. Man kan derfor argumentere for at lærernes praksis på denne måten bidrar til å fremme elevers utvikling på flere områder.

5.1.3 Arbeid med litteratur

I tillegg til at lærerne brukte litteratur og høytlesing som et verktøy til å utvide elevenes vokabular, fremhevet de at dette arbeidet også var viktig med tanke på å gi elevene gode litterære opplevelser. I sitatet til Martin som er presentert ovenfor, sier han blant annet at han vektlegger høytlesing for at elevene skal få «oppleve glede i møte med tekst». Dette fokuset var noe også Eva, Ingvild og Anne ga uttrykk for. Her forklart av Eva:

De [elevene] har veldig godt av å lære seg å sitte og lytte til språket, og å lytte til innholdet. Og så er det jo rett og slett en god opplevelse også, det å høre god litteratur [...] Bare det å få den roen og kose seg med å bli lest for.

Ingvild hadde også mange tanker om arbeid med litteratur og høytlesing:

Jeg vil at de [elevene] skal bli glade i litteratur. Det er kjempeviktig. Så jeg leser masse høyt for dem [...] Jeg prøver å få de motivert til å lese, og det fokuset må jo nesten ligge øverst. For hvis de ikke er motivert, så lærer de seg heller ikke bokstavene så fort. Og da tar det lengre tid før de lærer å lese.

Som sitatene til Eva og Ingvild viser, er de opptatt av å gi elevene gode opplevelser i møte med litteratur. At lærerne legger til rette for litterære opplevelser der elevene skal få «kose seg med å bli lest for», har i seg selv egenverdi. Arbeid med litteratur kan medføre enormt mange fordeler for barns utvikling og dannelse, og burde derfor inngå som en naturlig del av skolehverdagen. Ved at lærerne leser høyt for samtlige barn i elevgruppen, bidrar de også til å gi elevene en følelse av fellesskap gjennom en felles litterær opplevelse. Som sitatet til Ingvild viser, er imidlertid litteratur også svært sentralt med tanke på å motivere elevene til å ville lære å lese selv. Gjennom lærernes fokus på litteratur legger de til rette for at elevene skal få oppdage verdien i det å kunne lese. En slik oppdagelse vil også kunne motivere til skriving, ved at elevene blir inspirert til å skape tekster selv. På denne måten kan lærernes fokus på litteratur og høytlesing bidra til å fremme elevenes lese- og skriveutvikling.

5.1.4 Lese- og skriveopplæring

Bokstavprogresjon

Alle de fem lærerne i informantutvalget var opptatt av at elevene skulle lære å lese og skrive i løpet av 1. klasse. Et fremtredende skille mellom lærerne var imidlertid hvilken tilnærming de hadde til bokstavinnlæringen. Både Ingvild, Eva, Nora og Anne gjennomgikk alle bokstavene i løpet av høstsemesteret, ved å introdusere to bokstaver i uka. Her forklart av Eva:

Vi tar to bokstaver i uken, eller lyder og bokstaver [...] De aller, aller fleste i en klasse, hvert fall 80 prosent, henger veldig godt med på det. Og hvis vi skal gå veldig sakte med én bokstav i uken, så blir det veldig kjedelig for dem. Og jo flere bokstaver elevene har å ta av, jo fortere lærer de seg å skrive og å lese.

I motsetning til de fire kvinnelige lærerne, fulgte Martin en annen tilnærming i forbindelse med bokstavinnlæringen:

Det som kanskje er litt sånn typisk her da, og som kanskje er litt annerledes enn andre plasser, det er at jeg venter med den formelle bokstavgjennomgangen til etter jul. Fordi den [bokstavgjennomgangen] kan oppleves som meningsløs for de elevene som kommer til skolen, og som ikke aner hva det [skriftspråket] skal brukes til. De skal få lov til å møte skriftspråket og opplever det som nyttig, før vi begynner å øve på en og en bokstav. De kommer til skolen og ikke vet hva de [bokstavene] skal brukes til [...] Og det er jo meningsløst.

Sitatene til Eva og Martin viser et tydelig skille mellom lærernes tilnærming til bokstavopplæringen. Mens de fire kvinnelige lærerne velger å gjennomføre bokstavinnlæringen i et forholdsvis raskt tempo i løpet av høstsemesteret, velger Martin å vente med dette til etter jul. Ut fra det Martin sier, kan det tolkes som at han legger vekt på at elevene skal få oppleve nytteverdien av skriftspråket *før* han introduserer de for bokstavene. Denne tanken ser imidlertid ikke Eva, Anne, Nora og Ingvild ut til å ha. De velger i stedet å introdusere to bokstaver i uken, og følger dermed det som kalles «rask bokstavprogresjon» (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Eva kan tolkes som at hun anser denne tilnærmingen som ideell, da de fleste av hennes elever «henger med» på denne progresjonen. Samtidig antyder uttalelse til Eva at det er enkelte elever som ikke nødvendigvis klarer å følge det raske tempoet. Martin gir uttrykk for at det er nettopp med tanke på disse elevene, som ikke har de beste forutsetningene til å henge med, at han disponerer bokstavinnlæringen slik han gjør:

Tanken er at det finnes mange, spesielt gutter, som begynner på skolen og ikke aner hva bokstaver skal brukes til, og har null interesse for dem. Så det handler om at de [elevene] skal få lov til å møte skriftspråket og utforske det i sitt eget tempo, før jeg begynner å prakke på de bokstaver. Jeg ser for eksempel den videoen til Lesesenteret, som kanskje provoserer meg bittelitt da. Som sier at det er så fint med to bokstaver i uken, fordi da oppdager du hvem som ikke klarer å holde følge. Du oppdager hvem som faller av. Jeg synes det er vondt å høre på, fordi en femåring skal jo ikke falle av i første klasse. Det er ikke tilpasset opplæring at elever faller av så tidlig.

På bakgrunn av sitatet til Martin kan det se ut til at han og Eva er uenig i hvilke elever man skal ta mest hensyn til i lese- og skriveopplæringen. Mens Eva begrunner valget med å gjennomføre rask bokstavprogresjon med at de fleste elevene henger med, ser det ut til at Martin aktivt har valgt bort denne tilnærmingen av hensyn til de elevene som risikerer å «falle av». De elevene som Martin sikter til, som kommer til skolen med lite skriftsspråklig erfaring, kan være utsatt for å utvikle lese- og skrivevansker (se [delkapittel 2.4.1](#)). Det kan se ut til at Martin anser det som mest fordelaktig for disse elevene å få oppdage nytteverdien til skriftspråket, før han «prakker» på de bokstavene. Martins vektlegging ved å la elevene få utforske skriftspråket og oppdage dets nytteverdi, kan bidra til å motivere elevene til å ville lese og skrive selv. Som forklart i [delkapittel 2.3.2.4](#) er lesemotivasjon sentral med tanke på elevers leseutvikling. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at Martin sin tilnærming til opplæringen, har en positiv effekt på elevenes lese- og skriveutvikling.

Samtidig som Martin gir uttrykk for å være kritisk til rask bokstavprogresjon, viser nyere forskning fra Sunde et al. (2020), at denne tilnærmingen har positiv effekt på elevers leseutvikling – og da spesielt for de lavtpresterende elevene (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Som påpekt i sitatet til Eva, tillater rask bokstavprogresjon at elevene kan ta i bruk bokstavene tidlig. Dette kan være gunstig med tanke på å fremme elevenes lese- og skriveutvikling. Eva påpeker en annen klar fordel med denne bokstavinnlæringsmetoden; «resten av første klasse så har du veldig mye tid til repetisjon». Dette er et svært sentralt poeng med rask bokstavprogresjon, da mye tid til repetisjon kan være spesielt gunstig for de elevene som strever i lese- og skriveopplæringen. Med tanke på dette kan man argumentere for at denne tilnærmingen også kan være hensiktsmessig for de elevene som Martin peker på at «faller av» i opplæringen. Som nevnt i [delkapittel 2.3.2.5](#) har det vært tradisjon for å gå sakte fram i bokstavinnlæringen, nettopp av hensyn til de elevene som har risiko for lese- og skrivevansker. Mye tyder imidlertid på at dette er en misforstått tankegang, da en slik bokstavinnlæringsmetode kan medføre at disse elevene faller enda lengre bak sine medelever

i lese- og skriveutviklingen. Derfor kan man argumentere for at lærere gjør elevene sine en bjørnetjeneste dersom man venter med å introdusere elevene for bokstavene.

Syntetisk og analytisk tilnærming

En annen fremtredende forskjell mellom Martin og de fire kvinnelige lærerne, var hvordan de tilnærmet seg skriftspråket for at elevene skulle utvikle lese- og skriveferdigheter. Både Anne, Nora, Ingvild og Eva sin bokstavinnlæring bar preg av eksplisitt bokstavfokus, gjennom bruk av varierte undervisningsmetoder. Nora forklarte hvordan en vanlig norsktime så ut hos henne det første semesteret etter skolestart:

Hvis de [elevene] lærer bokstaven «a», så skriver de «a» med stor og liten bokstav [...] og så spør jeg de gjerne «hva er dagens lyd?», og så sier de «a». Så snakker vi gjerne litt om hvilke barn i klassen som har «a» i navnet sitt. Så finner vi ut «er a-lyden først, i midten eller sist?» [...] Og så lærer vi oss å skrive bokstaven [...] Og så skal de spore lyden. Da bruker vi rød og blå blyant, for det er det forsket en del på, og de har funnet ut at hvis du bruker blå blyant er det lettere for hjernen å koble lyd og bokstav.

Som nevnt ovenfor venter Martin med den systematiske bokstavgjennomgangen til etter jul. Det første semesteret etter elevenes skolestart vektlegger Martin i stedet det han kaller «oppdagende skiving»:

Vi skriver fra dag én. Skriver daglig. Jeg prøver å vekke elevenes behov for å skrive. At de skal skrive brev, forskningsrapporter, oppskrifter og handlelister. Ja, at de skal se at de har behov for et skriftspråk da [...] Alle [elever] kan jo skrive når de begynner på skolen. Da tenker jeg på lekeskriving, ikke sant [...] «Oppdagende skiving» er vel uttrykket som brukes.

Sitatene til Nora og Martin understreker tydelig forskjellen i lærernes fokus i den første lese- og skriveopplæringen. Alle de fire kvinnelige lærerne vektlegger eksplisitt bokstavinnlæring i tiden etter skolestart, mens Martin velger å fokusere på skiving i meningsfulle sammenhenger. Det kan tolkes som at Anne, Nora, Ingvild og Eva har en mer syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen, der de fokuserer på de minste delene i skriftspråket (bokstavene). En syntetisk tilnærming vil vanligvis vektlegge avkodings- og innkodingsaspektet ved lesing og skiving (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Dette gir også Nora uttrykk av at hun gjør ved å fokusere på at elevene skal lære å «koble lyd og bokstav». En slik automatisering av grafem-fonemforbindelser blir gjerne ansett som målet med syntetiske

læringsmetoder. Denne tilnærmingen til skriftspråket, der man legger til rette for at elevene skal knekke den alfabetiske koden, kan bidra til å fremme deres lese- og skriveutvikling.

Martin representerer en kontrast til de fire kvinnelige lærernes fokus på eksplisitt bokstavinnlæring. Med sitt fokus på tekstskaping ser Martin ut til å ta utgangspunkt i de større enhetene i skriftspråket. Dette minner om en mer analytisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen, siden fokuset ligger mer på forståelsesaspektet ved lesing og skriving. Martin fremhever at han ønsker å «vekke elevenes behov for å skrive». Dette samsvarer med tankegangen bak analytiske metoder, der hensikten er å fremme elevenes lese- og skrivemotivasjon gjennom meningsfulle møter med skriftsspråket (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). På bakgrunn av sitatet til Martin, kan det tolkes som at han vektlegger at elevene skal ha et tydelig formål med skrivingen. Dette kan også knyttes til den sosiokulturelle tradisjonens fokus på at lesing og skriving skal foregå i autentiske sammenhenger (se [delkapittel 2.3.2.4](#)). En slik tilnærming til skriftspråket der man legger til rette for at elevene skal oppleve nytteverdien i skriftspråket, kan motivere til lese- og skriveutvikling.

Analytiske læringsmetoder slik den Martin beskriver, har imidlertid blitt kritisert for å vektlegge meningsaspektet ved lese- og skriveopplæringen i for stor grad. Dette er noe som kan gå på bekostning av den systematiske bokstavinnlæringen til elevene (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Sitatet til Nora viser imidlertid hvordan hun gjennomfører eksplisitt bokstavinnlæring med fokus på aspekter som bokstavnavn, bokstavlyd, bokstavform, samt grafem-fonemforbindelse. En slik varierende tilnærming til bokstavinnlæringen veier opp for det analytiske metoder har blitt kritisert for, og vil antagelig bidra til å utvikle elevenes bokstavkunnskap (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Studier som Lervåg et al. (2009, s. 764) finner at bokstavkunnskap er en av de sikreste indikatorene for tidlig leseutvikling blant norske barn. På bakgrunn av dette kan man derfor argumentere for at Nora og de andre kvinnelige lærernes fokus på eksplisitt bokstavinnlæring bidrar til å fremme elevenes leseutvikling. Som sitatet til Nora viser arbeider hun målrettet for at elevene skal lære seg å koble bokstav og bokstavlyd, gjennom bruk av blå og røde blyanter. Som forklart i [delkapittel 2.3.2.5](#) hevder Anmarkrud (2007, s. 227) at elever med risiko for lese- og skrivevansker ofte har behov for mer eksplisitt opplæring i avkoding. Man kan derfor argumentere for at Noras undervisning som har et tydelig bokstavfokus, kan være spesielt fordelaktig med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker på primærnivå.

Man kan imidlertid kritisere syntetiske metoder for å vektlegge det meningsbærende aspektet ved lesing og skriving i for liten grad. Dette er noe som potensielt kan gå på bekostning av elevers motivasjon og læringslyst. Her har imidlertid mer analytiske metoder, som den Martin beskriver, sin styrke. Martin forklarer nærmere hvordan han arbeider med «oppdagende skriving»:

Jeg modellerer skriving daglig, ved at jeg skriver på tavla. Så de [elevene] lærer mange bokstaver på den måten også da. Jeg modellerer og de prøver selv [...] Hvis de skal skrive brev til mor, så viser jeg de «M» og «O» og «R», på en sånn bokstavplansje eller på tavla. Og så får de lov til å skrive det [...] så får de repetert mange bokstaver hele tiden da. Så selv om jeg enda ikke har gjennomgått en bokstav sånn formelt enda, så kan stort sett alle elevene alle bokstavene nå [...] Alle elevene, med noen veldig få unntak, leser før jul.

Dette sitatet viser igjen hvordan Martin er opptatt av at skrivingen skal ta utgangspunkt i et tydelig formål. En slik vektlegging vil trolig bidra til at elevene i større grad ser behovet for et skriftspråk, noe som kan virke positivt på deres lese- og skriveutvikling. Man kan dermed argumentere for at Martins vektlegging i undervisningen, medfører at han unngår den problemstillingen som syntetiske metoder har blitt kritisert for. Sitatet viser også hvordan Martin vektlegger å «modellere» skriving for elevene. Dette kan tyde på at han har en mer sosiokulturell tilnærming til opplæringen, ved at elevene skal lære gjennom interaksjon med han som lærer. Martins modelleringspraksis kan også knyttes til Vygotskijs «nærmeste utviklingssone» (se [delkapittel 2.3.2.4](#)). Ved at Martin modellerer skriving tilbyr han en form for støtte, som kan hjelpe elevene å nå sin nærmeste utviklingssone i lese- og skriveopplæringen. Som en følge av sin skriveopplæring hevder Martin at «stort sett alle elevene» kan bokstavene før jul. Som nevnt i [delkapittel 2.3.2.2](#) er det mange elever som «skriver seg til lesing», da skriveopplæringen kan bidra til at elevene knekker den alfabetiske koden. En tilnærming som den Martin representerer vil derfor kunne være gunstig for mange elevers lese- og skriveutvikling.

Nora og de andre kvinnelige lærerne benyttet seg av en annen tilnærming enn Martin, i arbeidet med å fremme elevenes leseferdigheter. Alle de fire kvinnelige lærerne brukte bokstavene som elevene hadde lært gjennom bokstavinnlæringen, til å utvikle deres leseferdigheter. Her uttrykt av Nora:

Vi pleier å begynne med de mest brukte bokstavene: «SILO», «REMA», «AMEN». Det varierer litt ut ifra hvilke strategier man velger å følge [...] Du jobber med den forrige bokstaven du jobbet med, og den bokstaven du lærer nå, og så kommer bokstavremsen med alle bokstavene du har lært. Så kommer det ord og tekst med kun de lydene du har lært. Så du bygger stein på stein på stein.

Det Nora beskriver i sitatet ovenfor er kjennetegnet på en typisk syntetisk opplæringsmetode, der man introduserer bokstavene i en rekkefølge som tillater eleven å ta i bruk bokstavene til lesing og skriving (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Fordelen med en slik tilnærming er at elevene får muligheten til å praktisere det de har lært i bokstavinnlæringen, til lesing og skriving. En slik tilnærming har imidlertid blitt kritisert, da den kan medføre tekster som oppleves som ensformige og meningsløse. Dette kan potensielt ha en uheldig effekt på elevens motivasjon til skriftsspråklig utvikling. Med tanke på at Nora og de andre kvinnelige lærerne kombinerer en mer syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen - med rask bokstavprogresjon, kan det imidlertid hende at de unngår at elevene må lese "meningsløse" tekster. Siden elevene i klassen til Nora, Ingvild, Anne og Eva får tilgang til mange bokstaver såpass raskt, får de også muligheten til å lese mer varierte tekster på et relativt tidlig tidspunkt. Selv om de kvinnelige lærernes introduksjon av bokstavene medfører at elevene må lese noe ensformige tekster i begynnelsen, vil det ikke ta lang tid før elevene har tilgang på hele alfabetet. Dermed vil elevene også få muligheten til å lese mer meningsfulle tekster på et tidlig tidspunkt. Av den grunn kan man argumentere for at vektleggingen av rask bokstavprogresjon veier opp for de uheldige sidene ved bruk av mer syntetiske læringsmetoder.

Selv om de fire kvinnelige lærerne og Martin ser ut til å ha ulike tilnærminger til lese- og skriveopplæringen, er det viktig å poengtere at den syntetiske og den analytiske modellen representerer to ytterpunkter for lese- og skriveopplæring (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). De aller fleste lærere vil basere seg på en læringsmetode der man av ulik grad kombinerer de to tilnærmingene. Med tanke på at alle de fire kvinnelige lærerne vektlegger å gi elevene erfaring med litteratur, samt muligheten til å lese på et tidlig tidspunkt, kan man derfor argumentere for at de også har analytiske aspekter ved opplæringen sin. På samme måte kan man argumentere for at Martin har tendenser fra en syntetisk tilnærming gjennom sin introduksjon av bokstavene i skriveundervisningen. Ved å kombinere bruk av syntetiske og analytiske tilnærminger vil lærerne i større grad balansere fokuset på de ulike dimensjonene av leseformelen og skriveformelen. I en elevgruppe vil det alltid være elever med ulike forutsetninger og behov når det gjelder hva som vil fremme deres lese- og skriveutvikling.

Ved at samtlige lærere i informantutvalget gir uttrykk for at de i mer eller mindre grad har en «interaktiv» tilnærming til lese- og skriveopplæringen, øker dette sannsynligheten for at flest mulig elever utvikler lese- og skriveferdigheter. En slik kombinert tilnærming vil altså være sentralt med tanke på å sikre elevene tilpasset opplæring. På denne måten kan den ordinære lese- og skriveopplæringen virke primærforebyggende, og dermed bidra til tidlig innsats.

5.1.5 Oppsummering

Hva vektlegger et utvalg lærerne i den ordinære lese- og skriveopplæringen på 1. trinn, og hvordan bidrar dette til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen?

Førsteklassingene kommer til skolen med svært ulike språklige- og skriftsspråklige ferdigheter. Studier viser at dette utgangspunktet legger føringer for deres videre læringsutvikling (se [delkapittel 2.4.1](#)). Det arbeidet som gjennomføres i den første lese- og skriveopplæringen er derfor svært viktig med tanke på å jevne ut forskjellene i elevenes ferdighetsnivå, samt gi de en gunstig start på skoleløpet. Diskusjonen ovenfor viser at samtlige lærere i informantutvalget har tydelige tanker om hva den ordinære lese- og skriveopplæringen på 1. trinn burde inneholde. Alle lærerne gir uttrykk for at de har et stort læringsfokus i undervisningen fra og med første skoledag. Dette fokuset samsvarer med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats, om at begynneropplæringen skal vektlegge tidlig læringsinnsats (se [delkapittel 2.1.1](#)). Samtlige lærere i informantutvalget vektlegger arbeid som tar sikte på å utvikle elevenes språklige ferdigheter, noe som er en viktig forutsetning for skriftsspråklig utvikling. Ved å fremme elevenes fonologiske ferdigheter og ordforråd gir dermed lærerne elevene sine et godt utgangspunkt for deres videre lese- og skriveutvikling.

Samtlige lærere i informantutvalget er opptatt av at elevene skal lære å lese og skrive i løpet av 1. klasse. Diskusjonen ovenfor viser imidlertid at lærerne har ulike tanker om hva som er den beste tilnærmingen for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter. Dette kan være en konsekvens av at de representerer ulike teoretiske ståsted. Som presentert i teoridelen er det ikke enighet om hva som er den riktige måten å gjennomføre den første lese- og skriveopplæringen på, da de ulike tilnærmingene innebærer ulike muligheter og begrensninger (se [delkapittel 2.3.2.5](#)). Selv om lærerne i informantutvalget har forskjellige tilnærming til lese- og skriveopplæringen, gir de alle uttrykk for at deres praksis baserer seg på veloverveide valg. De fem lærernes tilnærminger vektlegger arbeid med både de minste

delene av skriftspråket og det meningsbærende aspektet, men i ulik grad og på ulike måter. Gjennom en balansert og variert tilnærming til lese- og skriveopplæringen, legger de til rette for at elevene både skal utvikle gode ferdigheter i språk, lesing og skriving. Opplæringen tar også sikte på å fremme elevenes motivasjon og videre lærelyst. På denne måten bidrar den ordinære lese- og skriveopplæringen til at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensiale i skolen, og inngår derfor som en viktig del av tidlig innsats.

5.2 Tidlig innsats gjennom tidlig identifisering

Å identifisere hvilke elever som har behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen er en sentral forutsetning for tidlig innsats. Dette er essensielt med tanke på å iverksette tiltak som sikrer at disse elevene får muligheten til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Som forklart i [delkapittel 2.3.1](#) er kartlegging derfor en viktig forutsetning for sekundærforebygging av lese- og skrivevansker (NOU 2009: 18, 2009, s. 155). Ved å kartlegge elevenes ferdigheter får man muligheten til å identifisere hvilke elever som har behov for ekstra oppfølging, samt innhente informasjon om hva de eventuelle forebyggende tiltakene bør bygge på. Som forklart i [delkapittel 2.4](#) kan kartlegging ses på som et overordnet begrep om det arbeidet som gjøres for å få kunnskap om barns utviklingsnivå på ulike områder (Færevaa & Gabrielsen, 2014, s. 200). Det finnes imidlertid ingen fastisvar på hvilken kartleggingsmetode som er best egnet for dette arbeidet. I det følgende delkapittelet skal jeg derfor drøfte hvordan lærerne i informantutvalget bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats gjennom sin kartleggingspraksis. Fokuset vil ligge på lærernes bruk av observasjon, kartleggingsprøver, samt informasjonsoverføring fra barnehage. En faktor som også er sentral med tanke på læreres kartleggingsarbeid, er den informasjonen man får fra foreldre. Dette er spesielt viktig med tanke på å avdekke familiær risiko for lese- og skrivevansker (se [delkapittel 2.4.1](#)). På grunn av denne oppgavens omfang har jeg imidlertid valgt å ikke omtale dette temaet nærmere i diskusjonskapittelet.

5.2.1 Å innhente informasjon om elevene – formell eller uformell kartlegging?

Blant lærerne i informantutvalget fremhevet samtlige at fokuset i deres kartleggingsarbeid var å få et best mulig bilde av elevens ferdighetsnivå, på et tidligst mulig tidspunkt. Som oppsummert av Nora: «Det aller viktigste man gjør, er å lære mest mulig om barnet, tidligst mulig». De utdanningspolitiske dokumentene om tidlig innsats beskriver også hvordan elever med vansker må fanges opp raskest mulig (se [delkapittel 2.1.4](#)). Dette tyder dermed på at

intensjonene bak lærernes kartleggingspraksis er i samsvar med de utdanningspolitiske føringene.

Selv om lærerne i informantutvalget var enig i hensikten bak kartleggingspraksisen, hadde de til dels ulike meninger om hvordan dette kartleggingsarbeidet burde gjennomføres. Samtlige lærere i informantutvalget var imidlertid enig i at deres kartleggingsarbeid hovedsakelig baserte seg på de daglige observasjonene de gjorde av elevene i undervisningssituasjoner. Alle de fem lærerne forklarte hvordan de fanget opp hvilke elever som kunne ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen, gjennom observasjoner der elevenes vansker kom til uttrykk. Eva fremhevet blant annet hvordan hun kunne bli oppmerksom på elever i situasjoner som innebar lesing, samt arbeid med språklige ferdigheter:

Det merker man jo veldig fort egentlig. Så lenge vi har stasjonsundervisning med veiledet lesing, hver eneste uke, så får jeg et veldig godt innblikk i hvor den enkelte elev står [...] Jeg ser det på finmotorikk og det å huske bokstaver og lyder [...] Det er jo noen som sliter veldig med det å forstå hva rim er, for eksempel. De kan synes det er vanskelig å lytte ut stavelser i ord, og å lytte ut førstelyd.

Martin ga også et eksempel på hvordan han kunne bli bevisst på enkeltelevers utvikling, gjennom ulike former for skrivesituasjoner i klasserommet:

Jeg ser det på tekster de [elevene] lager selv. Hvor langt de har kommet i den fonologiske ferdigheten da. Hvor mange lyder klarer de å finne? Klarer de å skrive? Altså kan de symbolet til de lydene de trenger for å skrive?

Både Eva og Martin beskriver hvordan de observerer elevene i ulike undervisningssituasjoner i klasserommet. Slike daglige observasjoner er det som Bjørndal (2002, s. 32) omtaler som «observasjon av andre orden» (se [delkapittel 2.4.2](#)). Eva forklarer hvordan hun kan identifisere at elevene har vansker med fonologiske ferdigheter som rim og stavelser, gjennom opplæringssituasjoner som utfordrer elevenes språklige ferdigheter. Uttalelsen til Martin viser også hvordan opplæringssituasjoner som innebærer skriving, gir han muligheten til å avdekke elevenes vansker med å koble bokstav og bokstavlyd. Dette tyder på at lærerne får anledning til å innhente utfyllende informasjon om elevenes ferdigheter gjennom iakttagelser i ulike pedagogiske sammenhengene. På bakgrunn av sitatene kan det også se ut til at de ulike undervisningssituasjonene, åpner opp for at lærerne kan avdekke ulike typer utfordringer hos elevene. Med tanke på dette kan man derfor argumentere for at de daglige

observasjonene gir lærerne gode forutsetninger til å fange opp hvilke elever som har risiko for lese- og skrivevansker. Av den grunn inngår læreres daglige observasjoner som et viktig prinsipp for tidlig innsats.

I tillegg til at samtlige lærere fremhevet at de kartla elevenes utviklingsnivå og behov for oppfølging gjennom daglige observasjoner, gjennomførte Nora, Anne og Eva ulike former for kartleggingsprøver det første semesteret etter skolestart. Blant lærerne i informantutvalget var Nora den informanten som i størst grad ga uttrykk for å vektlegge bruk av kartleggingsprøver i sitt arbeid med å identifisere elever med risiko for lese- og skrivevansker:

Avdelingsleder gjennomfører en oppstartsprøve i august. Så da kartlegger hun alle elevene på førstetrinn nesten rett etter oppstart, for å finne ut hvilke lyder de kan, om de kan skrive navnet sitt, om de kan rime, om de kan sammensatte ord [...] Den oppstartsprøven gir oss jo et veldig, veldig godt bilde [...] det [bruken av oppstartsprøven] er helt avgjørende for det arbeidet vi gjør videre på høsten i første klasse. Den sier hvilke elever vi bør ha ekstra fokus på og hvilke elever som trenger større utfordringer. Den avdekker veldig mye.

Sitatet til Nora kan tolkes som at hun opplever bruk av kartleggingsprøver som «helt avgjørende» med tanke på å oppdage elever med risiko for lese- og skrivevansker, samt tilrettelegging av opplæringen deres. Det kan se ut til at Nora har en positiv holdning til bruk av kartleggingsprøver i arbeidet for å identifisere elever med vansker. Dette samsvarer med intensjonene som blir formidlet fra sentralt hold (se [delkapittel 2.1.4](#)). Kartleggingsprøven som gjennomføres på trinnet til Nora tester et bredt spekter av språklige og skriftsspråklige ferdigheter. Man kan dermed argumentere for at en slik systematisk og bred kartlegging vil gi gode forutsetninger til å fange opp faktorene som kan indikere risiko for lese- og skrivevansker (se [delkapittel 2.4.1](#)). Dette viser hvordan bruk av kartleggingsprøver kan være et svært nyttig verktøy for læreres arbeid med å identifisere hvilke elever som har behov for ekstra hjelp, og akkurat hvilken type hjelp de har behov for.

I likhet med Nora gjennomførte også Eva kartleggingsprøver på elevene. Eva ga imidlertid ikke uttrykk for at bruken av kartleggingsprøver var sentralt for hennes arbeid med å fange opp og tilpasse opplæringen til elever med risiko for lese- og skrivevansker:

Jeg må jo si at jeg bruker jo mye mer det jeg ser og hører i klasserommet til å tilpasse, enn det jeg ser på de kartleggingsprøvene. De kartleggingsprøvene er for at jeg skulle ha en dokumentasjon. For at jeg skal kunne ha noe helt konkret å snakke foreldrene ut

ifra, og også hvis det skulle bli snakk om å melde opp til TPO-temaet på skolen, til PPT [...] Jeg får jo ikke noen store overraskelser på de kartleggingsprøvene. Jeg bruker jo mye mer det jeg ser at de får til i klasserommet. Det er jo det jeg bruker til å tilpasse undervisningen [...] jeg må jo tilpasse opplæringen mye oftere enn det de kartleggingene jeg tar tillater [...] Så jeg vil ikke si at det er det verktøyet jeg bruker for å kunne tilpasse undervisningen best mulig.

I motsetning til Nora som anser bruken av kartleggingsprøver som «helt avgjørende», gir altså Eva uttrykk for at kartleggingsprøvene ikke er sentrale for hennes arbeid med å kartlegge elevenes behov for tilrettelegging. Eva sier at hun må tilpasse elevenes opplæring mye oftere enn hun gjennomfører kartleggingsprøver. Som forklart i [delkapittel 2.4.2](#) gir resultater fra en kartleggingsprøve bare et bilde av elevens prestasjon i det aktuelle øyeblikket. Det kan derfor hende at Eva opplever prøvenes nytteverdi som noe begrenset, siden slike prøver aldri kan gjennomføres like ofte som de daglige observasjonene. Som sitatet fra Eva viser, bruker hun derfor kartleggingsprøvene først og fremst for det formål å dokumentere eventuelle vansker. Dette er sentralt da resultater fra kartleggingsprøver ofte danner grunnlaget for videre henvisninger til spesialpedagogiske tjenester som PPT (se [delkapittel 2.4.2](#)). Å dokumentere vansker er imidlertid viktig med tanke på å sikre at elever med mer omfattende vansker, får den hjelpen de trenger. Selv om Eva ikke anser kartleggingsprøvene som sentrale med tanke på å danne seg et bilde av elevenes ferdigheter, bruker hun dette verktøyet bevisst med tanke på å sikre elevene hennes riktig støtte i opplæringen. Ved å bruke kartleggingsprøvene til dette formålet, bidrar hun til at elever med mer omfattende vansker også skal få en opplæring tilpasset sine behov. Med tanke på dette kan man derfor argumentere for at bruk av kartleggingsprøver inngår som en viktig forutsetning for tidlig innsats.

Både Ingvild og Martin valgte å ikke gjennomføre noen former for kartleggingsprøver på elevene, før den obligatoriske kartleggingsprøven på våren. Begge disse lærerne fremhevet, i likhet med Eva, at bruk av kartleggingsprøver ikke var nødvendig for at de skulle klare å identifisere hvilke elever som hadde behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. Ingvild sa følgende om bruk av kartleggingsprøver:

Jeg vet hva elevene mine kan, jeg trenger ikke å kartlegge de [...] Jeg orker ikke å utsette de for det. De leser til meg hver dag, jeg vet hva de kan, jeg vet hvilke bokstaver de kan og hva de plages med [...] Jeg skjønner at de gjør det når det er store klasser, men vi har ikke så store klasser her.

Det kan altså tolkes som at Ingvild opplever at hun får den informasjonen hun trenger gjennom de daglige observasjonene hun gjør av elevene. Ingvild påpeker imidlertid at hun har en liten klasse, noe som kan være en medvirkende faktor til at hun ikke anser bruken av kartleggingsprøver som nødvendig. Dersom man har få elever er det rimelig å anta at man vil ha bedre forutsetninger til å fange opp eventuelle vansker hos elevene, gjennom de daglige observasjonene man gjør i klasserommet. Det kan dermed se ut til at størrelsen på lærernes elevgrupper kan spille inn på hvordan de velger å gjennomføre kartlegging av elevens ferdighetsnivå. Dette viser hvordan rammevilkårene rundt lærerne kan virke inn på hvilke valg de tar i forbindelse med sitt kartleggingsarbeid.

Ingvild fremhever samtidig også at hun velger å ikke gjennomføre kartleggingsprøver fordi hun ikke vil «utsette» elevene for det. Som nevnt i [delkapittel 2.4.2](#) representerer kartleggingsprøver en form for kartlegging der mange faktorer kan spille inn på elevens prestasjonsnivå. Med tanke på dette kan man risikere at resultater fra kartleggingsprøver gir et ufullstendig bilde av elevenes faktiske ferdigheter. Samtidig kan kartleggingsprøver oppleves som stressende og ubehagelig for enkelte elever. Dette kan derfor tolkes som at Ingvild velger å ikke bruke kartleggingsprøver med tanke på hvordan en slik kartleggingssituasjon kan oppleves for elevene. På bakgrunn av dette kan det tenkes at Ingvild vurderer det slik at kartleggingsprøvenes nytteverdi ikke veier opp for de potensielt negative konsekvensene en slik prøvesituasjon kan innebære for elevene.

Som forklart velger tre av de fem lærerne i informantutvalget å kombinere kartlegging gjennom observasjon, med bruk av kartleggingsprøver. Studier som Antoniazzi et al. (2010) og Südkamp et al. (2012) finner at det kan være store ulikheter mellom læreres egen vurdering av elevenes ferdigheter og hvilke resultater elevene får på kartleggingsprøver (se [delkapittel 2.4.2](#)). Dette viser at ensidig bruk av kartleggingsverktøy kan være problematisk, og at det derfor kan være hensiktsmessig å supplere subjektive vurderingsformer som observasjon, med en mer objektiv vurderingsform - som kartleggingsprøver. Både observasjon og kartleggingsprøver innebærer ulike former for muligheter og begrensninger når det gjelder vurdering av elevens utviklingsnivå. Man kan derfor argumentere for at en kombinert bruk av kartleggingsverktøyene, slik Nora, Anne og Eva representerer, kan gi et mer nyansert bilde av elevens ferdigheter og behov for støtte.

5.2.2 Å innhente informasjon fra tiden før skolestart

Et annet tema som ble diskutert under intervjuene var hvilken rolle informasjonen fra barnehagen hadde i lærernes kartleggingsarbeid. Som nevnt innledningsvis er det mange ulike faktorer som kan bidra i arbeidet med å få kunnskap om elevers utviklingsnivå.

Informasjonsoverføringen som skjer mellom barnehage og skole ved skolestart, kan være en mulig ressurs som kan bidra i læreres arbeid med å identifisere elever med risiko for lese- og skrivevansker. Som nevnt i [delkapittel 2.1.5](#) har den sittende regjeringen fremmet forslag om å innføre obligatorisk kartlegging av barns norskkunnskaper før skolestart. Dette aktualiserer spørsmålet om hvordan informasjonsoverføringen fra barnehagen kan bidra i læreres kartleggingsarbeid.

Både Nora, Martin og Ingvild ga uttrykk for at de hadde et godt samarbeid med barnehagen og at de fikk den informasjonen de hadde behov for. Nora er imidlertid den læreren i informantutvalget som i størst grad fremhevet at informasjonen hun fikk fra barnehagen, inngikk som en sentral del av hennes kartleggingsarbeid:

Det [informasjon fra barnehagen] er noe jeg forholder meg til fra første stund, når jeg møter elevene. Det er et kjempenyttig verktøy for oss, fordi da vet jeg hvilke barn jeg må følge ekstra med og jeg vet hvilke barn som har behov for ekstra trygghet, en ekstra klem. Det bruker jeg aktivt, og det bruker jeg fortsatt. Den informasjonen vi fikk fra barnehagen, den har vi oppe nesten ukentlig.

Det kan tolkes som at Nora anser informasjonen fra barnehagen som en svært nyttig ressurs i arbeidet med å danne seg et bilde av elevene. Som nevnt i [delkapittel 2.1.5](#) sier rammeplanen for barnehagen at barn skal få muligheten til å utforske språk og skriftsspråk i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Risikofaktorer for lese- og skrivevansker kan komme til uttrykk i slike situasjoner der man arbeider med språklige og skriftsspråklige ferdigheter (se [delkapittel 2.4.1](#)). Med tanke på dette vil personalet som jobber i barnehage kunne ha forutsetninger til å gi lærere nyttig informasjon som kan bidra i arbeidet med å identifisere elever med behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. Som fremhevet av Nora, opplever hun informasjonen fra barnehagen som et nyttig verktøy for å identifisere hvilke elever hun må være ekstra oppmerksomme på. Dette viser hvordan informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole, kan inngå som en viktig forutsetning for tidlig innsats.

Nora forklarer at hun forholder seg til den informasjonen hun får fra barnehagen fra «første stund». Det kan dermed tolkes som at Nora bruker den informasjonen hun får fra barnehagepersonalet til å tilrettelegge opplæringen til elevene. Man kan derfor argumentere for at informasjonen fra barnehagen kan bidra til at lærere kan tilpasse elevenes opplæring fra og med første skoledag. Som nevnt i [delkapittel 2.1.5](#) fremhever de utdanningspolitiske dokumentene at tidlig innsats blant annet handler om å bygge videre på det grunnlaget barnehagen har lagt. Store deler av det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen er med på å legge grunnlaget for elevenes lese- og skriveutvikling, og er derfor relevant for lærere å få informasjon om. Samtidig kan barnehagen gi nyttig informasjon om hvilke elever læreren burde være oppmerksom på. At Nora sier at hun bruker informasjonen fra barnehagen «aktivt» fra og med skolestart, kan tyde på at hun opplever at informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole fungerer slik intensjonene er blitt formidlet fra sentralt hold.

En lærer som derimot ikke opplevde at informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole fungerte optimalt, var Eva:

Jeg synes jeg får fryktelig liten informasjon fra barnehagen. Jeg har barn som har et veldig dårlig språk, veldig svakt vokabular, som er veldig forsiktige, og som jeg kanskje skulle hatt litt mer informasjon om. Og jeg skulle gjerne ha visst litt mer om hva de har gjort i barnehagen, hvilke tekster de har jobbet med, hva slags litteratur, sånn at jeg kunne lagt opp til noe som var litt mer gjenkjennbart for barna. At det kanskje kunne ha vært en sånn trygghet.

Eva gir altså tydelig uttrykk for at hun ikke er fornøyd med hvordan informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole fungerer i hennes kommune. At Eva er kritisk til den manglende informasjonen, tyder imidlertid på at hun vektlegger barnehagens kunnskap som en sentral ressurs i arbeidet med å kartlegge og tilrettelegge undervisningen til elevene. Sitatet viser at Eva etterlyser informasjon som kunne ha hjulpet henne å gjøre overgangen mellom barnehagen og skolen mer skånsom for elevene. Eva gir altså uttrykk for at hun anser informasjonen fra barnehagen som et nyttig verktøy i hennes arbeid med å tilrettelegge elevenes opplæring fra og med skolestart. Dette samsvarer med de tankene som blir formidlet i de utdanningspolitiske dokumentene om tidlig innsats (se [delkapittel 2.1.5](#)). I motsetning til Nora, opplever imidlertid Eva at informasjonsoverføringen mellom barnehagen og skolen ikke fungerer i praksis:

Jeg skulle ønske meg et mye tettere samarbeid med barnehagen. Den der overgangen fra barnehage til skole, som det liksom er så mange fine ord og planer om, den funker jo ikke. I hvert fall ikke her i vår kommune.

Sitatet til Eva viser at hun ikke er fornøyd med samarbeidet mellom barnehage og skole i hennes kommune. Under intervjuet forklarer Eva at hun har analysert overgangsplanen mellom barnehage og skole for sin kommune i forbindelse med en videreutdanning hun tar. Hun beskriver sin kommunes overgangsplan som «veldig tynn». Som nevnt i [delkapittel 2.1.5](#), er det opp til hver enkelt kommune å lage egne retningslinjer for overgangen mellom barnehage og skole. Det at Eva og de andre lærerne i informantutvalget har så ulike opplevelser av dette samarbeidet, kan tyde på at informasjonsoverføringen praktiseres relativt ulikt fra kommune til kommune. På bakgrunn av sitatene til Eva kan det tolkes som at hun anser informasjonen barnehagen innehar om hver enkelt elev, som en viktig forutsetning for tidlig innsats. Selv om Eva gir uttrykk for at hun deler det samme synet som de utdanningspolitiske dokumentene gir uttrykk for, opplever hun imidlertid ikke at samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer slik intensjonen blir formidlet fra sentralt hold. Sitatene til Eva viser hvordan de utdanningspolitiske intensjonene for tidlig innsats, ikke nødvendigvis fungerer i praksis.

I likhet med Eva, ga også Anne uttrykk for at hun ikke fikk mye informasjon fra barnehagen som kunne bidra i arbeidet med å kartlegge hvilke elever som kunne ha behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. Anne forklarte at hun hovedsakelig fikk informasjon vedrørende elevenes atferd og sosiale kompetanse, samt noe informasjon om spesifikke språkvansker. På spørsmål om hvorvidt Anne følte hun burde hatt mer informasjon som kunne hjulpet henne å oppdage hvilke elever som kunne oppleve utfordringer i møte med lese- og skriveopplæringen, svarte hun: «Nei, jeg tenker at det er greit nok, fordi dette [lese- og skriveopplæringen] er det vi som begynner med, på en måte». På bakgrunn av dette kan det tolkes som at Anne ikke vektlegger informasjon fra barnehagen som en forutsetning for tidlig innsats, i like stor grad som Nora og Eva.

På bakgrunn av sitatet fra Anne, kan det tenkes at hun ikke nødvendigvis anser informasjonen fra barnehagen som relevant for hennes arbeid i lese- og skriveopplæringen. Som forklart i [delkapittel 2.1.5](#) er imidlertid det å utforske det muntlige og skriftlige språket en sentral faktor i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slike språklige og skriftsspråklige ferdigheter som barnehagen skal bidra til å utvikle, danner grunnlaget for

lese- og skriveopplæringen (se [delkapittel 2.3.2.1](#)). Med tanke på dette vil det være nærliggende å tenke at informasjon vedrørende elevenes erfaring og ferdigheter med språk og skriftspråk, er relevant informasjon for en norsklærer. Det kan imidlertid hende at Anne opplever at hun danner seg et tilfredsstillende bilde av elevenes ferdigheter, gjennom sitt eget kartleggingsarbeid etter skolestart. Dersom det er tilfelle, kan det tolkes som at Anne ikke anser informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole som en like sentral forutsetning for tidlig innsats, som de andre lærerne. En annen mulig tolkning av Annes utsagn, er at hun tenker at lese- og skriveopplæringen først begynner på skolen, og at informasjonen fra barnehagen derfor ikke er relevant for hennes arbeid. En slik holdning vil imidlertid være en noe utdatert tankegang, da rammeplanen for barnehagen viser at de på mange måter arbeider for å forberede barn på skolestart. På bakgrunn av dette kan det se ut til at læreres tanker omkring overgangen mellom barnehage og skole, ikke nødvendigvis samsvarer med de holdningene som gjenspeiles i de utdanningspolitiske dokumentene.

5.2.3 Oppsummering

Hvordan identifiserer et utvalg lærere hvilke elever som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, og hvordan bidrar dette til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen?

Studier viser at elever med risiko for lese- og skrivevansker kan bli identifisert på et tidlig tidspunkt i utdanningsløpet (se [delkapittel 2.4.1](#)). Samtlige lærere i informantutvalget ga uttrykk for å være opptatt av å fange opp elever med behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen, på et tidlig tidspunkt. Disse holdningene samsvarer med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats (se [delkapittel 2.1.4](#)). Diskusjonen ovenfor viser imidlertid at lærerne har til dels ulike meninger om hvordan kartleggingspraksisen burde gjennomføres. Samtlige lærere fremhevet den daglige observasjonen av elevene var det viktigste verktøyet i deres kartleggingsarbeid, mens bare tre av lærerne benyttet seg av kartleggingsprøver. Lærernes valg i forbindelse med kartleggingsarbeidet ser ut til å være en konsekvens av ulike faktorer, samt den enkelte lærerens skjønnsmessige vurderinger. Når det gjelder kartlegging gjennom informasjonsoverføring fra barnehagen hadde lærerne i informantutvalget til dels ulike tanker og erfaringer tilknyttet dette. Diskusjonen ovenfor viser hvordan informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole ikke nødvendigvis fungerer slik intensjonen er blitt formidlet i de utdanningspolitiske dokumentene (se [delkapittel 2.1.5](#)).

Dette viser hvordan lærerne i informantutvalget har relativt ulikt fokus og opplevelser i forbindelse med kartleggingsarbeidet. Som diskutert representerer de ulike kartleggingsverktøyene sine muligheter og begrensninger. På bakgrunn av teori og forskning kan det imidlertid se ut til at det er en fordel å innhente informasjon om elevenes ferdigheter på forskjellige måter (se [delkapittel 2.4.2](#)). Ved å gjøre dette får man muligheten til å danne seg et mest mulig nyansert bilde av elevenes ferdigheter og behov for oppfølging. Selv om lærerne i informantutvalget representerte ulik kartleggingspraksis, ga samtlige lærere likevel uttrykk for at de klarte å identifisere hvilke elever som strevde i lese- og skriveopplæringen. Dette er svært sentralt med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker, da det gir lærerne muligheten til å fange opp hvilke elever som har behov for mer intensiv opplæring, og hva denne opplæringen bør basere seg på. På denne måten inngår lærernes kartleggingspraksis som en viktig forutsetning for tidlig innsats.

5.3 Tidlig innsats gjennom tilpassede og intensive tiltak

I delkapittelet ovenfor har jeg diskutert hvordan lærerne identifiserer hvilke elever som kan ha behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. For at kartlegging av elever skal ha nytteverdi, er det imidlertid helt avgjørende at resultatene fra kartleggingen følges opp av egnede tiltak. Tiltak som iverksettes for elever med vansker, kan ses på som en form for sekundærforebygging (se [delkapittel 2.3.1](#)). Ifølge opplæringsloven (1998, § 1-4) er skolen pålagt å sette i verk tiltak, eller «intensiv opplæring», for de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveopplæringen (se [delkapittel 2.1.2](#)). Det er imidlertid ingen fasitsvar på hvordan en slik intensiv opplæring burde gjennomføres, og det er derfor opp til den enkelte lærer å vurdere hva den intensive opplæringen burde inneholde og hvordan den bør gjennomføres. I det følgende delkapittelet skal jeg derfor drøfte hvordan lærerne i informantutvalget bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats gjennom tiltakene de iverksetter for elever med behov for ekstra oppfølging.

5.3.1 Tidlige og tilpassede tiltak som fremmer lese- og skriveutvikling

Samtlige lærere i informantutvalget la vekt på at man måtte iverksette tiltak raskt dersom man avdekket at elever strevde i lese- og skriveopplæringen. Eva trakk fram en viktig forutsetning for dette: «For det første at det [vanskene] må oppdages veldig tidlig, og man må være veldig obs». Dette viser hvordan lærernes kartleggingspraksis som ble diskutert i [delkapittel 5.2](#), er et sentralt prinsipp for lærernes mulighet til å gi elever med vansker et tilpasset og intensivt

opplæringstilbud. Nora fremhever hvorfor det er viktig at slike tiltak kommer på et tidlig tidspunkt i elevenes skoleløp:

Det er forsket på at jo tidligere man setter inn tidlig innsats, jo større sjanse er det for å motvirke, for eksempel lese- og skrivevansker. Så det vi gjør nå er helt avgjørende for den videre skolegangen til disse barna.

Noras uttalelse om at tidlige tiltak har best effekt med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker, samsvarer med Vellutino og Zhang (2008, s. 476) sin forskning, som viser at elever med lese- og skrivevansker har større utbytte av tidlig tiltak fremfor senere «reparerende» tiltak (se [delkapittel 2.3.3](#)). Dette tyder på at Nora har et reflektert forhold til at avgjørelsene hun tar i lese- og skriveopplæringen burde basere seg på empiri. Nora forklarer at det forebyggende arbeidet hun gjør på 1. trinn er «helt avgjørende for den videre skolegangen til disse barna». Dette samsvarer med studier som finner at elever på 1. trinn har et spesielt stort utbytte av forebyggende tiltak, både på kort og lang sikt (Lovett et al., 2017, s. 889). På bakgrunn av dette fremstår Nora og de andre lærernes vektlegging av å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt, som viktig med tanke på å forebygge lese- og skrivevansker på et selektivt nivå. Som nevnt i [delkapittel 2.1.3](#) sier den utdanningspolitiske forklaringen av tidlig innsats, at tiltak skal settes inn «umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). Man kan derfor argumentere for at Nora og de andre lærernes tanker om den intensive opplæringen, gjenspeiler de utdanningspolitiske intensjonene om tidlig innsats.

Samtlige lærere i informantutvalget la vekt på at tiltakene i den intensive opplæringen måtte basere seg på den enkelte elevs behov. Her uttrykt av Nora:

Man må øve på de tingene de [elevene] har behov for å øve på, og øve veldig spesifikt. Det hjelper ikke at en elev sitter der og øver på v-lyden, hvis den ikke kan s, i, l, o, for eksempel. Vi må bygge stein på stein, hele veien.

Nora vektlegger altså at tiltakene må være tilpasset den enkelte elevens behov dersom de skal ha ønsket effekt. Dette samsvarer med teori på feltet som sier at den intensive opplæringen må rettes mot elevens spesifikke behov for hjelp (se [delkapittel 2.3.3](#)). Lærernes kartleggingspraksis inngår som en viktig del av dette, da det gir lærerne bedre muligheter til å sette i verk mest mulig "treffende" tiltak for elevene med risiko for lese- og skrivevansker. Dette understreker hvorfor informantutvalgets kartlegging er en sentral forutsetning for tidlig

innsats. Ved å iverksette tilpassede tiltak basert på et godt kunnskapsgrunnlag, kan man derfor argumentere for at lærerne i informantutvalget har gode muligheter til å tilby elevene en målrettet opplæring. Som nevnt i [delkapittel 2.1.2](#) er skolen pålagt å gi elever som strever «egnet» intensiv opplæring i henhold til opplæringsloven (1998, § 1-4). Av den grunn kan man derfor hevde for at lærernes praksis er i samsvar med de utdanningspolitiske intensjonene.

Samtlige lærere i informantutvalget trakk fram at tiltakene de iverksatte for elevene som sto i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, på et generelt grunnlag handlet om å arbeide enda mer med de ferdighetene som legger grunnlaget for lese- og skriveutviklingen. Her uttrykt av Martin:

Jeg mener at de [elevene] trenger mer av det samme [...] Så de skal fortsatt skrive, de skal fortsatt bli lest for, og de skal fortsatt få modellert skrijving, og kanskje drive ekstra mye med språkleker for å trene de fonologiske ferdighetene. Så mer av det samme, men mer intensivt.

Nora ga også eksempler på hva som ble vektlagt i den intensive opplæringen på hennes trinn:

Så blir de [elevene] hentet ut når klassen har samling, rett og slett for å øve på bokstaver, og lesing, og lyder, og små ord [...] så øver jeg på rim med de elevene som trenger å øve på rim på trinnet [...] Litt spill og litt sånn forskjellig. Men mest lyder og stavelser.

Sitatene ovenfor viser at Martin blant annet vektlegger mer trening i fonologisk bevissthet, mens Nora blant annet legger til rette for å bedre elevenes bokstavkunnskap. Et slik fokus samsvarer med forskning, som finner at elever med lese- og skrivevansker har behov for mer trening i disse ferdighetene (se [delkapittel 2.3.3](#)). På bakgrunn av sitatene kan det tolkes som at Martin og Nora mener den intensive opplæringen som tilbys til de elevene med risiko for lese- og skrivevansker, skal vektlegge de samme tingene som den ordinære lese- og skriveopplæringen (se [delkapittel 5.1](#)). Denne tankegangen er også fremtredende hos de tre andre lærerne. En slik tilnærming samsvarer med teorien, som sier at tiltakene må rettes mot de ferdighetene som danner grunnlaget for at en elev skal bli en god leser og skriver (se [delkapittel 2.3.3](#)). Man kan derfor argumentere for at lærerne i informantutvalget legger til rette for at elever med risiko for lese- og skrivevansker skal få muligheten til å utvikle de ferdighetene som fremmer lese- og skriveutvikling.

Eva understreker viktigheten av å ikke gå videre i lese- og skriveopplæringen før elevene som strever, mestrer de grunnleggende ferdighetene:

Det å ikke gå videre før de [elevene] mestrer det grunnleggende, det er alfa omega. For de hullene får de aldri tettet. Hvis du bare raser videre da så blir det en vond start og fortsettelse for de barna som ikke får den hjelpen de skal ha [...] Fordi det vil henge ved de opp gjennom hele skoleløpet, hvis ikke de får det grunnleggende på plass tidlig.

Det kan tolkes som at Eva mener elevenes videre faglige utvikling bygger på noen grunnleggende ferdigheter som utvikles tidlig i skoleløpet. Dette samsvarer med teori og forskning, som viser at lese- og skriveutviklingen blant annet bygger på grunnleggende ferdigheter som fonologisk bevissthet og ordforråd ([delkapittel 2.3.2.1](#)). Tiltak som retter seg mot å tette slike kunnskapshull er derfor svært sentralt med tanke på å forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker senere i skoleløpet. Det kan tolkes som at Evas tanker gjenspeiler de utdanningspolitiske dokumentene om tidlig innsats. Disse beskriver hvordan de ferdighetene og erfaringene eleven har tilegnet seg tidlig i livet, legger føringen for barnets videre læringsmuligheter (se [delkapittel 2.1.1](#)). Eva forklarer hvordan elevene kan få en «vond start og fortsettelse» på skoleløpet, dersom ikke de får det «grunnleggende på plass tidlig». Denne tankegangen kan knyttes til [Figur 1](#) som illustrerer hvordan elever kan havne i en negativ utviklingsspiral, dersom skolen ikke kompenserer for manglende ferdigheter tidlig i skoleløpet. Dette er antagelig grunnen til at Eva gir uttrykk for at det er viktig å ikke gå videre i lese- og skriveopplæringen før de grunnleggende ferdighetene er til stede.

5.3.2 Organisering av den intensive opplæringen

Når det gjelder *hvordan* de intensive tiltakene organiseres, varierer dette mellom de ulike lærerne. Som forklart i [delkapittel 5.2.1](#) gjennomførte Nora og kollegene hennes kartleggingsprøver like etter skolestart. På bakgrunn av disse opprettet de blant annet såkalte «tiltaksgrupper» for elevene med de svakeste resultatene:

Da henter vi elevene ut fra den ordinære undervisningen, og så øver de ekstra med den voksne som skal øve med dem [...] Det varierer hvor ofte vi klarer å gjøre det. Vi har noen tiltaksgrupper som har tiltak hver dag, og så har vi noen som er én gang i uken. Spesialpedagog kan ta mye hyppigere ut enn kontaktlærer. Så hvis de øver med kontaktlærer, så er det en til to ganger i uken. Hvis det er spesialpedagog, så kan de øve fire ganger i uken. Og hvis det lesetrening med fagarbeider, så øver de fem ganger i uken.

Nora forklarer i tillegg at elevene blir tatt ut i de ulike tiltaksgruppene avhengig av deres behov for hjelp: «Sånn at den eleven, får øvd på akkurat det som den trenger å øve på». Dette er enda et eksempel på hvordan lærerne vektlegger å gi elevene tilpassede tiltak basert på deres behov (nærmere diskutert i [delkapittel 5.3.1](#)). På bakgrunn av sitatet til Nora kan det tolkes som at hun og kollegene hennes er opptatt av å gi elevene *hyppigere* oppfølging. Som nevnt i [delkapittel 2.3.3](#) er det flere ulike parametere som spiller inn på hvor intensiv en opplæring er. Hvor ofte tiltakene gis til elevene, er en av disse parametrene. Dette var noe Martin også trakk fram, og forklarte at han forsøkte å følge opp elevene med risiko for lese- og skrivevansker hyppigere i klasserommet: «Kanskje et kvarter trening ekstra, en gang om dagen, for eksempel». På denne måten kan lærerne gi elevene sine mer intensiv oppfølging, gjennom hyppigere hjelp i lese- og skriveopplæringen. Hvor god effekt hver enkelt elev har av en slik tilrettelegging vil imidlertid avhenge av hvor omfattende vansker eleven har, og akkurat hvor hyppig tiltakene blir gitt.

Sitatet til Nora viser også hvordan hun og kollegene hennes organiserer elevene i mindre grupper. Som nevnt i [delkapittel 2.3.3](#) er størrelsen på elevgruppen som mottar de intensive tiltakene, et av parameterne som kan måle opplæringens intensivitet. Gjennom mindre grupper vil det være færre elever per pedagog, og lærere vil dermed få bedre forutsetninger til å gi elevene enda *tettere* oppfølging. Samtlige lærere i informantutvalget la vekt på at elever som strevde i lese- og skriveopplæringen måtte få nettopp tettere oppfølging. Dette er også noe som vil bidra til å intensivere elevenes opplæring. Både Martin og Eva var opptatt av å gi elevene som strevde, ekstra mye oppfølging i klasserommet. Eva fremhevet at det var viktig med tanke på å gi elevene «mye støtte og stillas». Fokuset på å gi elevene tettere oppfølging er noe som kan knyttes til de sosiokulturelle læringsteoriene (se [delkapittel 2.3.2.4](#)). Elever som strever i lese- og skriveopplæringen, vil ha større behov for hjelp fra en kompetent pedagog. Ved at lærerne legger til rette for at elevene skal utvikle sine ferdigheter gjennom samhandling og ekstra støtte, bidrar de til at elevene skal lære å mestre dette på egenhånd på et senere tidspunkt. På denne måten hjelper lærerne sine tiltak til at elevene skal nå sin «nærmeste utviklingssone». Med tanke på dette kan man derfor argumentere at lærernes praksis i forbindelse med den intensive opplæringen, bærer preg av en sosiokulturell tilnærming.

Et annet sentralt aspekt ved å gi elever med risiko for lese- og skrivevansker tettere oppfølging, er at det gir læreren bedre muligheter til å gi spesifikk og eksplisitt opplæring. Som nevnt i [delkapittel 2.3.3](#) vil elever som strever i lese- og skriveopplæringen, vanligvis profittere på at man bryter det som skal læres, ned i mindre definerte læringsoppgaver. Dersom en lærer skal ha muligheten til å gi en slik eksplisitt undervisning som retter seg mot den enkelte elevs spesifikke vanske, forutsetter dette at læreren har tid og mulighet til å være «tett på» eleven. Med tanke på dette kan man igjen komme tilbake til spørsmålet vedrørende størrelsen på elevgruppen. Eva forklarte hvordan hun hadde erfaring med å ikke kunne gi tidligere elever tett nok oppfølging, som en følge av gruppestørrelsen:

Tidlig innsats handler blant annet om gruppestørrelse. Å stappe 28 fem-seksåringer inn i et ganske lite klasserom, det synes jeg nesten er et overgrep. Jeg hadde 28 førsteklassinger i fjor, og i år har jeg 21. Det er et hav av forskjell! Jeg synes ingen grupper på førstetrinn skal være større enn det [...] For at du skal kunne få til tidlig innsats, og for at du skal kunne fange opp de som strever, og de som trenger ekstra hjelp. Du har ikke sjans til det hvis du er én lærer med 28 elever. Det der kravet om tidlig innsats, det kan ikke oppfylles da, rett og slett.

Sitatet til Eva viser altså at selv om lærere i høy grad vektlegger at elever som strever skal få tettere oppfølging, er det ikke nødvendigvis så enkelt å få til i praksis. Anne var også en av lærerne som kunne føle på en utilstrekkelighet med tanke på å tilrettelegge opplæringen til de elevene som strever i lese- og skriveopplæringen: «Det er jo alltid et større behov enn det du får dekket [...] Så lenge du ikke har noen mulighet til ekstra tiltak, spesifikt mot en og en, så er det ikke så mye tidlig innsats». Med tanke på sitatet fra Eva og Anne, kan det tolkes som at de opplever, eller har opplevd, begrensede muligheter til å tilby elever med behov for ekstra hjelp, den oppfølgingen de gjerne hadde trengt. Det er mange faktorer som kan spille inn på hvor gode muligheter lærerne har til å gi elever som strever en egnet og intensiv opplæring. Som diskutert ovenfor nevner lærerne i informantutvalget flere ulike grep man kan gjøre for å intensivere opplæringen til elever med risiko for lese- og skrivevansker. Sitatet til Eva og Anne viser imidlertid at dersom lærere skal kunne sette i verk disse tiltakene, må rammene rundt opplæring kunne legge til rette for det. Som nevnt i [delkapittel 2.1.3](#) formidler de utdanningspolitiske dokumentene om tidlig innsats, at egnede tiltak skal iverksettes med en gang utfordringer avdekkes. På bakgrunn av sitatene til Eva og Anne, kan det se ut til at lærerne også har et ønske om å oppfylle disse forventningene, men at det ikke nødvendigvis lar seg gjennomføre så enkelt i praksis.

5.3.3 Motivasjon og mestring

Et annet aspekt som samtlige lærere trakk fram som sentralt i oppfølgingen til de elevene som strevde i lese- og skriveopplæringen, var opplevelse av motivasjon og mestring. Lærerne ga uttrykk for at disse elevene var spesielt sårbare for nederlag, og at man derfor måtte ha en bevisst holdning til dette i arbeidet med å tilpasse opplæringen deres. Her forklart av Ingvild:

Man må være veldig flink å vise de [elevene] at de faktisk har lært noe mer. «Forrige uke så kunne du ikke denne bokstaven, men det kan du nå». Små fremskritt. Det er kjempeviktig å føre det opp og se hvordan de utvikler seg, og å gjøre de oppmerksomme på det selv [...] Så det er viktig at du legger fokus på at de skal bevare lærelysten og motivasjonen gjennom det første året, og særlig de som strever litt. De trenger jo bekreftelse på at det går fremover [...] Så det er jo så viktig å gi de oppgaver som de mestrer, slik at de ikke bare føler motgang. Det kan vi jo tenke oss til selv.

Ingvild trekker altså fram hvordan hun vektlegger å gjøre elevene oppmerksom på egne faglige fremskritt. På denne måten legger Ingvild til rette for at elevene skal få følelse av mestring, noe som kan bidra til å «bevare lærelysten og motivasjonene» til elevene gjennom det første skoleåret deres. Som forklart i [delkapittel 2.3.2.4](#) er motivasjon en sentral forutsetning for god lese- og skriveutvikling, og gjør elevene bedre i stand til å takle utfordringer de møter i opplæringen. Man kan derfor argumentere for at lærernes vektlegging av å bevare elevenes motivasjon, bidrar til å gjøre de mer mottakelig for de tiltakene som iverksettes i den intensive opplæringen. En viktig forutsetning for å bevare elevens motivasjon, er som Ingvild sier; «å gi de oppgaver som de mestrer». Dette understreker hvorfor lærernes arbeid med å gi elevene en spesifikk og tilpasset opplæring, er sentralt både med tanke på å fremme elevens lese- og skriveutvikling og med tanke på å bevare deres videre læringsmotivasjon. Under intervjuet med Eva, understreket hun hvorfor det var viktig å være bevisst på å gi elevene gode mestringsopplevelser i skolen:

Vi må motvirke at de [elevene] får en negativ opplevelse av det å starte på skolen [...] At de får en veldig negativ innstilling og holdning til skolen, og lav selvfølelse, og at «dette er noe jeg ikke får til». At de rett og slett kan få en sperre for læring.

Sitatet til Eva beskriver hvordan manglende mestringsopplevelser i skolen potensielt kan ha store konsekvenser for den enkelte elev. En negativ holdning til skolen, samt lav selvfølelse, er aspekter som kan ha en svært negativ effekt på elevers læringsutvikling. Som Eva sier, kan det rett og slett medføre at elevene får en «sperre for læring». Det er derfor svært viktig at lærere forebygger at elevene skal få en negativ opplevelse av det å gå på skolen, gjennom

tilpassede oppgaver og oppløftende kommentarer. Samtlige lærer i informantutvalget ga uttrykk for at de var svært bevisste på at det første året på skolen kunne være sårbart for mange barn, og at det var viktig at de sørget for at elevene fikk en positiv start på sitt skoleløp. Eva sa blant annet følgende under sitt intervju: «Jeg føler meg veldig ydmyk egentlig. Fordi jeg har et enormt ansvar, og du skal ta vare på sjelen til de små og sårbare barna som begynner på skolen». At samtlige lærere i informantutvalget viser en bevissthet og et engasjement for at elevene som begynner i 1. klasse skal få en positiv start på sitt skoleløp er sentralt med tanke på tidlig innsats. Ved å tilrettelegge for mestringsopplevelser som stimulerer til lærelyst, legger lærerne til rette for at flest mulig barn skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen.

5.3.4 Oppsummering

Hvilke tiltak iverksetter et utvalg lærere for de elevene som har behov for ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen, og hvordan bidrar dette til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen?

Alle lærerne i informantutvalget var opptatt av at de elevene som opplevde utfordringer i møte med lese- og skriveopplæringen, skulle få tilbud om mer intensive tiltak som kunne fremme deres læringsutvikling. Lærerne vektla at disse tiltakene måtte komme på et tidlig tidspunkt, og være tilpasset den enkelte elevs behov for oppfølging. Disse holdningene samsvarer med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats (se [delkapittel 2.1.3](#)). På et overordnet nivå, fremhevet lærerne at den intensive opplæringen måtte ta sikte på å tette kunnskapshullene i de ferdighetene som legger grunnlaget for lese- og skriveutvikling. Dette er svært sentralt med tanke på å gi elever i risikogruppen muligheten til å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Sitatene til lærerne viser hvordan opplæringen som ble gitt til de elevene med risiko for lese- og skrivevansker, ble intensivert gjennom hyppigere og tettere oppfølging. Lærerne fremhevet også at det var viktig å legge til rette for at disse elevene skulle få oppleve mestring og motivasjon til tross for sine vansker. På bakgrunn av teori og forskning kan det se ut til at lærernes arbeid med å tilby tidlig og tilpasset hjelp gjennom mer intensive tiltak, er svært sentralt med tanke på å forhindre at elever som strever skal utvikle mer omfattende vansker.

Diskusjonen ovenfor viser imidlertid at enkelte av lærerne opplevde det som utfordrende å få tid og mulighet til å gi disse elevene den oppfølgingen de hadde behov for. Dette viser hvordan lærernes ønsker og ambisjoner om å følge opp elever i risikogruppen, ikke

nødvendigvis lar seg gjennomføre i praksis. Med kan derfor man argumentere for at lærerne ikke alltid har rammevilkårene som skal til for å gjøre det mulig å oppfylle de utdanningspolitiske føringene for tidlig innsats. Til tross for dette ga samtlige av lærerne uttrykk for at de gjorde en oppriktig innsats for at elevene med risiko for lese- og skrivevansker skulle få rask og egnet hjelp. På bakgrunn av dette kan man derfor si at lærerne arbeider for å forebygge lese- og skrivevansker gjennom iverksetting av intensive og tilpassede tiltak, med de forutsetningene de har. Dette inngår som et viktig prinsipp for tidlig innsats, og legger til rette for at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen.

6. Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å se på hva et utvalg norsklærere på 1. trinn vektlegger i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker, og å drøfte hvordan dette bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. I lys av mine tre forskningsspørsmål har jeg bearbeidet og drøftet datamaterialet som er blitt samlet inn gjennom fem kvalitative dybdeintervju. I det følgende kapittelet vil jeg samle trådene og bruke funnene fra diskusjonskapittelet til å svare på den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning, på bakgrunn av funn fra min undersøkelse.

6.1 Konklusjon

Hva vektlegger et utvalg norsklærere på 1. trinn i sitt arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker, og hvordan bidrar dette til å realisere prinsippet om tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen?

Alle de fem lærerne i informantutvalget gir tydelig uttrykk for at de har et brennende engasjement for elevene sine og deres læringutvikling. De er alle dedikerte til sitt arbeid med å gi de elevene som kommer til skolen en god og trygg start på sitt skoleløp. Med slike tanker og verdier i bunnen, danner dette et godt utgangspunkt for lærernes didaktiske praksis i den første lese- og skriveopplæringen. Som vist i diskusjonen ovenfor arbeider lærerne for at innholdet i den ordinære undervisningen skal legge til rette for elevenes lese- og skriveutvikling. Mens samtlige lærere vektlegger arbeid som tar sikte på å utvikle elevenes språklige ferdigheter, har de imidlertid til dels ulike tanker om hvordan lese- og skriveopplæringen burde gjennomføres. Som diskutert kan dette være en konsekvens av at de representerer ulike teoretiske ståsted, og dermed har ulike syn på hva som fremmer elevens lese- og skriveutvikling.

Det finnes ingen fasitsvar på hva som er den beste måten å gjennomføre den første lese- og skriveopplæringen på. Ved at lærerne gir uttrykk for klare og reflekterte tanker om hva som ligger til grunn for deres didaktiske valg, legger de imidlertid til rette for at den ordinære opplæringen holder et høyt kvalitativt nivå. Dette er i tråd med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats. Mine funn gir også inntrykk av at lærerne vektlegger at elevene skal få tilnærme seg skriftspråket på mangfoldige måter. Dette er sentralt med tanke på å sikre alle elevene en tilpasset opplæring, da alle elever er ulike - med ulike behov og forutsetninger for

læring. På denne måten legger lærerne til rette for at den ordinære opplæringen skal fremme alle elevers lese- og skriveutvikling. Dette forebygger lese- og skrivevansker på et primærnivå og er derfor et viktig prinsipp for tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen.

Lærerne i informantutvalget ga alle uttrykk for at de var opptatt av å fange opp elever som ikke hadde et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære lese- og skriveopplæringen. Samtlige lærere understreket at det var sentralt å fange opp disse elevene på et tidlig tidspunkt. Disse holdningene samsvarer med de utdanningspolitiske tankene om tidlig innsats. Som vist i diskusjonen ovenfor hadde imidlertid lærerne til dels ulike tanker om hvordan dette kartleggingsarbeidet burde gjennomføres. Samtlige lærere var enige om at den daglige observasjonen av elevene var det viktigste verktøy i deres arbeid med å danne seg et bilde av elevenes utviklingsnivå. Når det gjaldt hvordan bruk av kartleggingsprøver og informasjon fra barnehagen inngikk i lærernes kartleggingsarbeid, hadde de noe ulike tanker og erfaringer knyttet til dette.

Sitatene til lærerne viser at det ligger ulike vurderinger bak deres valg i forbindelse med kartleggingsarbeidet. Valgene kan blant annet være en konsekvens av faktorer som kartleggingsformål eller gruppestørrelse. I tillegg kan lærernes erfaringer og holdninger til de ulike kartleggingsverktøyene prege valgene de tar. På bakgrunn av dette kan man derfor si at det ikke finnes et enkelt svar på spørsmålet om hvordan kartleggingsarbeidet burde gjennomføres. Dette avhenger av en rekke forhold, og vil i bunn og grunn basere seg på lærerens profesjonelle skjønn. Oppsummert kan man imidlertid si at lærerne vektla at kartleggingsarbeidet måtte ta sikte på å identifisere *hvilke* elever som strevde i lese- og skriveopplæringen, og akkurat *hva* de strever med. Et slikt fokus er svært sentralt med tanke på å tilpasse elevenes opplæring både i den ordinære lese- og skriveopplæringen, og de eventuelle intensive tiltakene som iverksettes. På denne måten inngår lærernes fokus på å fange opp elever med risiko for lese- og skrivevansker som en viktig forutsetning for tidlig innsats.

Alle de fem lærerne i informantutvalget var opptatt av at de elevene som opplevde utfordringer i møte med lese- og skriveopplæringen, måtte få tilbud om mer intensive tiltak. Lærerne vektla at disse tiltakene måtte komme på et tidlig tidspunkt, og være tilpasset den enkelte elevs behov for oppfølging. Kartleggingsarbeidet til lærerne ble trukket fram som en sentral forutsetning for dette. På et overordnet nivå fremhevet lærerne at den intensive

opplæringen måtte ta sikte på å tette kunnskapshullene i de ferdighetene som legger grunnlaget for lese- og skriveutvikling. Sitatene til lærerne viser hvordan opplæringen som ble gitt til de elevene med risiko for lese- og skrivevansker, ble intensivert gjennom hyppigere og tettere oppfølging. Lærerne fremhevet også at det var sentralt å legge til rette for at disse elevene skulle få oppleve mestring og motivasjon til tross for sine vansker. At lærerne vektlegger arbeid med å gi elever med risiko for lese- og skrivevansker tilpasset og intensiv hjelp på et tidlig tidspunkt, er svært essensielt med tanke på å forhindre at vanskene forsterker seg ut over skoleløpet. Slik praksis forebygger lese- og skrivevansker på et sekundærnivå og er derfor et viktig prinsipp for tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen.

Samtidig viser funn fra min undersøkelse at lærernes ønsker og ambisjoner om å følge opp elever med behov for ekstra støtte, ikke nødvendigvis lot seg gjennomføre i praksis. Sitatene viser at enkelte av lærerne opplevde det som utfordrende å få tid og mulighet til å gi disse elevene den oppfølgingen de trengte. Dette viser hvordan de rammevilkårene som foreligger i skolen kan spille inn på hvilke muligheter lærere i skolen har for å få realisert sine intensjoner for den pedagogiske praksisen. På bakgrunn av sitatene fra lærerne kan det imidlertid se ut til at lærerne gjorde en oppriktig innsats for å gi elevene med behov for ekstra oppfølging hjelp, innenfor de forutsetningene de hadde.

Regjeringens stortingsmeldinger gir uttrykk for det utdanningspolitiske synet på tidlig innsats. Resultatene fra min undersøkelse tyder imidlertid på at lærerne i informantutvalget mitt har et mer mangfoldig perspektiv på hva tidlig innsats er. Dette kan indikere at den utdanningspolitiske fremstillingen av tidlig innsats, ikke nødvendigvis inkluderer de ulike aspektene av det forebyggende arbeidet i begynneropplæringen. Lærerne i informantutvalget gir tydelig uttrykk for at de har et reflektert forhold til sin praksis, og at deres didaktiske valg alltid baserer seg på et ønske om å gjøre det beste for elevene. Dette ønsket er gjennomgående for deres pedagogiske praksis, og gjør seg gjeldende både i den ordinære lese- og skriveopplæringen, og i deres arbeid med å fange opp - og å følge opp - elever med risiko for lese- og skrivevansker. På denne måten bidrar deres vektlegging i det forebyggende arbeidet til at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensial i skolen, selv om denne praksisen ikke nødvendigvis samsvarer med de utdanningspolitiske føringene. Man kan derfor argumentere at lærerne i informantutvalget jobber etter beste evne for å nå det overordnede målet bak tidlig innsats, innenfor de rammevilkårene som er satt.

6.2 Forslag til videre forskning

På bakgrunn av resultatene fra min undersøkelse fant jeg at lærerne til dels hadde ulike opplevelser av informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole. Eva ga uttrykk for at hun var svært kritisk til hvor lite informasjon hun fikk om elevene fra barnehagen. Hun beskrev også overgangsplanen til hennes kommune som «veldig tynn». Informasjonen barnehagene innehar om hver enkelt elev er være svært verdifull for lærere på 1. trinn. Den er både nyttig med tanke på å kartlegge elevenes ferdigheter, men også for å sikre elevene en mer tilpasset opplæring fra og med første skoledag. På bakgrunn av at lærerne i informantutvalget hadde såpass ulike opplevelser av informasjonsoverføringen, tenker jeg det kunne vært interessant å forske mer på hvor godt overføringen av informasjon mellom barnehage og skolen fungerer. Siden det er opp til hver enkelt kommune å lage egne retningslinjer for overføringen mellom barnehage og skole, tror jeg det kunne vært spennende å undersøke hvor store forskjeller det finnes i de kommunale overgangsplanene. Dette er spesielt relevant med tanke på at regjeringen har fremmet et forslag om å innføre obligatoriske kartlegging av barns norskkunnskaper før skolestart. Nytteverdien av en slik eventuell kartleggingspraksis vil i stor grad avhenge av at informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole fungerer godt nok.

7. Litteraturliste

- Alfasoft. (1999). Nvivo (versjon 10.0). [Programvare]. Hentet fra <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Antoniuzzi, D., Snow, P., & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), s. 244–252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Barnehaageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm.
- Biemiller, A. (2012). Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary instruction needed. I E. J. Kameenui, & J. F. Baumann (Red.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (2. utg., s. 34-50). New York: Guilford Publications.
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., . . . Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills:differential effects of an oral language versus aphonology with reading intervention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(1), s. 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, s. 746-747. <https://doi.org/10.1038/271746a0>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen Akademisk.
- Chard, D. J., & Kameenui, E. J. (2000). Struggling First-Grade Readers: The Frequency and Progress of Their Reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), s. 28-38. <https://doi.org/10.1177/002246690003400103>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), s. 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), s. 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Endringslov til opplæringslova. (2009). Lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova (LOV-2009-06-19-94). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2009-06-19-94>
- Færevaag, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196-222). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), s. 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and writing*, 18(2), s. 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting Reading and Spelling Difficulties in Transparent and Opaque Orthographies: A Comparison between Scandinavian and US/Australian Children. *Dyslexia*, 16(2), s. 119-142. <https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Galaburda, A. M. (2005). Norman Geschwind memorial lecture: Dyslexia - a molecular disorder of neuronal migration. *Annals of Dyslexia*, 55(2), s. 151-165. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0009-4>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special Education*, 7(1), s. 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47, s. 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in Pediatrics*, 28(6), s. 731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>
- Johnsen, G. (2018). Intervju som forskningsredskap. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klinkenberg, J. E. (2017, september 4). Lesevansker: Oppsummering av ny forskning. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2017/09/lesevansker>
- Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven - fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft, & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/?q=fra%20eldst%20til%20yngst>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=4>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Hentet fra Rammeplan for barnehagen: Kommunikasjon, språk og tekst: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/kommunikasjon-sprak-tekst/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Høring om endringer i barnehageloven, plikt til å vurdere norskkunnskaper*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-lov/id2786278/?utm_source=www.regjeringen.no&utm_medium=epost&utm_campaign=nyhetsvarsel+11/26/2020-7:19+AM&utm_content=Barnehager&expand=horings svar&instans=Departement
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45(3), s. 764-781. <https://doi.org/10.1037/a0014132>
- Lesesenteret. (2020, oktober 8). *Kan oppdage risiko for lese- og skrivevansker*. Hentet fra Universitet i Stavanger: <https://www.uis.no/nb/kan-oppdage-risiko-lese-og-skrivevansker>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), s. 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), s. 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), s. 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis* (s. 231-251). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), s. 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National reading panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its*. Washington, D.C. : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Maryland: National Institute of Child Health and Human Development.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017 - Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Olson, R. K. (2006). Genes, Environment, and Dyslexia The 2005 Norman Geschwind Memorial Lecture. *Annals of Dyslexia*, 56(2), s. 205-238. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0010-6>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A.-M., . . . Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills:estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), s. 923–931. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), s. 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), s. 1728-1743. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), s. 498-545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solheim, O. J., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2019). På sporet: Et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre Skole*, 31(3), s. 50-55.

- Stangeland, E. B., & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, mai). *Hva er dysleksi?* Hentet fra <https://www.statped.no/dysleksi/mer-om/>
- Suggate, S. P. (2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49*(1), s. 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading, 24*(2), s. 141-158. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Swan, D., & Goswami, U. (1997). Phonological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia and the Phonological Representations Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 66*(1), s. 18-41. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2375>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *The journal of child psychology and psychiatry, 56*(9), s. 976–987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familiar risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), s. 308-321. <https://doi.org/10.1177/0022219410369096>
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mars 4). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsforbundet. (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>
- Vellutino, F. R., & Zhang, H. (2008). Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: The case for early intervention. *Perspectives on Language Learning and Education, 15*(1), s. 22-33. <https://doi.org/10.1044/ll15.1.22>
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomised reading intervention. *Annals of dyslexia, 64*, s. 151-165. <https://doi.org/10.1007/s11881-014-0091-6>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

18.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Forebygging av lese- og skrivevansker

Referansenummer

507681

Registrert

21.10.2020 av Karianne Dahl Hammari - 180746@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Karin Ragnhildstveit, silje.karin.ragnhildstveit@hvl.no, tlf: 57676257

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karianne Dahl Hammari, karianne.dahl.hammari@outlook.com, tlf: 95295241

Prosjektperiode

17.08.2020 - 18.05.2021

Status

17.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

17.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.11.2020

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom ble lagt til som databehandler i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f86e060-5ee7-4c61-a6ca-604e098566b3>

1/3

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

29.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærere har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærere kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Forebygging av lese- og skrivevansker”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva norsklærere på 1. trinn vektlegger i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å skrive en masteroppgave der jeg skal undersøke hva norsklærere på 1. trinn vektlegger i sitt arbeid med å forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker. Hensikten med denne oppgaven er å fremheve hvilken rolle forebygging har i arbeidet med å hjelpe de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, og vise hvordan norsklærere på 1. trinn arbeider med dette i praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet – Campus Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi du som lærer har kunnskaper og erfaringer som kan hjelpe meg med å belyse min problemstilling. Mitt utvalg består av norsklærere som jobber på 1. trinn i grunnskolen, og som har erfaring med den første lese- og skriveopplæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du må delta i et kvalitativt intervju som omhandler dine tanker og erfaringer knyttet til den første lese- og skriveopplæringen og til forebygging av lese- og skrivevansker. Intervjuet vil vare i 30 til 60 minutter. Svarene du gir vil kunne brukes som datamateriale i min masteroppgave. Alt datamateriale vil anonymiseres. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk på lydopptak. Lydopptaket vil bli slettet innen fristen for innlevering av masteroppgaven 18. mai 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare meg, Karianne Dahl Hammari, som skribent av masteroppgaven, som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon. All informasjon vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 18. mai 2021. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet – campus Bergen ved Silje Karin Ragnhildstveit, på epost (silje.karin.ragnhildstveit@hvl.no).
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Karin Ragnhildstveit

Karianne Dahl Hammari

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forebygging av lese- og skrivevansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18. mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvilken stilling har du på skolen der du jobber?
5. Hvor lang erfaring har du fra begynneropplæringen?
6. Hvilket trinn jobber du på nå?
7. Hvilke fag underviser du i?

Refleksjonsspørsmål

Den første lese- og skriveopplæringen

1. Kan du fortelle litt om hva du mener kjennetegner god lese- og skriveopplæring på 1. trinn?
 - a. Hvorfor tenker du at disse tingene er viktig å jobbe med?
2. Kan du fortelle om hvordan en typisk norsktime ser ut hos dere det første halvåret etter at elevene har begynt i 1. klasse?
 - a. Hvorfor synes du det er viktig å jobbe med disse tingene?
3. Kan du si noe om hvordan du arbeider for å legge et godt grunnlag for lese- og skriveutviklingen ved skolestart?
 - a. Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med dette i praksis?
 - b. Hvorfor tenker du dette er viktig å arbeide med?
4. Kan du si noe om hvilke språklige ferdigheter du mener det er viktig at eleven har for at lese- og skriveutviklingen skal komme godt i gang?
 - a. Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med dette i praksis?
 - b. Hvorfor tenker du dette er viktig å arbeide med?

5. Kan du si noe om hvilke ferdigheter du mener elevene må utvikle i løpet av 1. klasse med tanke på lese- og skriveopplæringen?

Kartlegging

6. Kan du si noe om hvordan du fanger opp hvilke elever som kan ha behov for ekstra støtte i lese- og skriveopplæringen?
 - a. Hvilke tegn mener du kan tyde på at en elev strever med lesingen?
 - b. Hvilken informasjon får dere fra barnehage og foreldre som kan hjelpe dere å oppdage disse elevene?
 - c. På hvilket tidspunkt mener du det er mulig å oppdage at en elev strever med lesingen?
7. Kan du si noe om hvorvidt dere gjennomfører noen former for kartlegging av elevenes ferdigheter i løpet av det første skoleåret?
 - a. På hvilket tidspunkt i løpet av skoleåret gjennomføres det kartleggingsprøver av elevene?
 - b. Hvilken type kartleggingsverktøy benyttes?
8. Kan du si noe om hvilken funksjon du tenker kartlegging har i deres klasse?
 - a. Hva ønsker du å finne ut gjennom kartleggingen?
 - b. Hvilke tanker har du om kartlegging?
 - c. Hvordan tenker du at det hadde vært å oppdage de elever som strever dersom du ikke hadde gjennomført kartleggingsprøver?

Forebygging av lese- og skrivevansker

9. Kan du fortelle noe om hvilke tiltak du mener det er viktig å gjøre for å styrke utviklingen til de elevene som du oppdager at strever med tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter?
 - a. Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med dette i praksis?
 - b. Hvorfor tenker du disse tiltakene er viktige iverksette?
 - c. Kan du si noe om hvordan du bruker resultatene fra kartleggingsprøvene til å tilpasse lese- og skriveundervisningen til disse elevene?

10. Begrepet «tidlig innsats» er benyttet i en rekke av regjeringens dokumenter om opplæringen i skolen. Kan du si noe om hva du legger i begrepet «tidlig innsats»?
- Hvordan mener du at du som lærer på 1. trinn kan forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker gjennom tidlig innsats?
 - Hvilke forutsetninger mener du må ligge til rette for at du skal kunne forebygge lese- og skrivevansker?
 - Hva tenker du er den største utfordringen med å skulle forebygge lese- og skrivevansker?
11. Helt oppsummerende: Hva vil du trekke fram som de viktigste tiltakene du som lærer på 1. trinn kan gjøre for å forebygge at elever skal utvikle lese- og skrivevansker?
- Hvorfor tenker du disse tiltakene er viktig?

Avrundings spørsmål

- Helt avslutningsvis, er det noe du ønsker å utdype eller tilføye som ikke kom fram i intervjuet?
- Har du noen tanker om andre ting intervjuet burde tatt opp med tanke på temaet om forebygging av lese- og skrivevansker?