



# Høgskulen på Vestlandet

## Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Stord		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBSP550 1 OST 2022 VÅR1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	437
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	26916
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Lærarar sine erfaringar med tidleg innsats inn mot elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar

Teachers experience with early intervention towards pupils at risk of developing reading and writing difficulties

**Marie Solheim Fjæra**

Kandidatnummer: 437

Masterfag i spesialpedagogikk, GLU 1-7

MGBSP550 Masteroppgåve Vestlandsklasse

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskulen på Vestlandet

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §



## Samandrag

Denne kvalitative studien omhandlar lærarar sine erfaringar med tidleg innsats og korleis dei arbeider med å identifisera og kartlegga elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar på 1.–4. trinn. Datainnsamlingsmetoden for denne studien består av semistrukturerte intervju med fire grunnskulelærarar med relevant erfaring innanfor tidleg innsats, byrjaropplæring i lesing og identifisering og kartlegging av elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. Det teoretiske grunnlaget baserer seg i hovudsak på tidlegare forskning gjennom ein litteraturgjennomgang, relevante utdanningspolitiske dokument og didaktisk teori.

Funna i denne studien tydar på at den tidlege innsatsen har vorte gjennom ei endring dei siste åra. Dette kjem fram av at føringane for den tidlege innsatsen har vorte noko betre, samt at ein sett i gong tidleg innsats tidlegare enn før. Funna i studien syner at arbeidet med tidleg innsats vorte organisert og gjennomført på ulike måtar på tvers av skulane og kommunane. Studien syner òg at skulen og kommunane sine samarbeidssystem varierer og at dei har tilgang til og nyttar ressursane ulikt. Det kjem fram ulike erfaringar knytt til samarbeid. Samarbeidet om den tidlege innsatsen internt i skulen ser ut til å fungera godt, medan det er delte erfaringar kring samarbeid med andre instansar. Fleire uttrykk behov for meir og raskare oppfølging og rettleiing av PPT.

I studien kjem det fram at lærarane har god kompetanse i å identifisera og kartlegga elevar som strevar med lesing eller heng etter i leseutviklinga, men at det kan vera utfordrande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar hjå dei yngste elevane. Det kjem òg fram behov for meir kompetanse kring iverksetjing av tiltak. Lærarane i denne studien gjennomfører kartleggingar av heile klassen kort tid etter at elevane startar på 1. trinn, noko som dannar eit grunnlag for lærarane sitt vidare arbeid med tidleg innsats retta mot elevane sine leseferdigheit. Funna syner at lærarar nyttar eit breitt utval kartleggingsverktøy og fleire ulike metodar for å identifisera og avdekka vanskar hos elevar som har utfordringar med lesinga eller som heng etter i leseutviklinga. Fleire av informantane i denne studien gjev uttrykk for at det er utfordrande å finne gode kartleggingsverktøy for dei yngste elevne.

## Abstract

This qualitative study examines teachers' experiences with early intervention and how teachers work to identify and assess students at risk of developing reading and writing difficulties in 1.-4. grade. The data collection method for this study consists of semi-structured interviews with four primary school teachers with relevant experience with early intervention, early reading and identification and assessment of pupils at risk of reading difficulties. The theoretical framework is mainly based on previous research through a literature review and didactic theory.

The findings in this study indicate that early intervention has been through a change recently. This is a consequence of more concrete guidelines for early intervention, and because the early intervention happens earlier than before. The findings of the study shows that early intervention has been organized and worked with in various ways across schools and municipalities. The study also shows that the schools and municipalities' cooperation systems are different and that they have access to different resources. The study shows various experiences related to collaboration. The teachers are positive to collaboration with early intervention at the school but have different experience regarding collaboration with services outside of the school. Some of the informants express the need for better guidance from PPT.

The study shows that the teachers have good competence in identifying and assessing struggling readers but have challenges knowing if the youngest pupils have reading and writing difficulties. The teachers also require more competence in intervention measures. In the beginning of first grade the pupils take a screening test, which forms a basis for the teachers' evaluation of the pupils initial reading skills and further work with early intervention for pupils at risk of reading difficulties. The study shows that teachers use a wide range of assessment tools and several different methods to identify and assess students who have difficulties with reading or who stays behind with their reading development. Several of the informants in this study express challenges finding adequate assessment tools for the youngest pupils.

## Forord

Denne masteroppgåva er avslutninga på fem fine og lærerike år på Høgskulen på Vestlandet. Etter eit hektisk år med mykje arbeid kan eg snart kalla meg grunnskulelærer. Eg er tanksam for moglegheita til å fordjupa meg i eit emne eg interesserer meg for og som eg tenker vil vera relevant og nyttig å ha med meg inn i arbeidet mitt som lærar. Arbeidet med masteroppgåva har vore tungt og krevjande, men har òg gitt mykje ny innsikt og kunnskap om eit spennande tema.

Eg vil takka min flinke rettleiar Ieva Kuginyte-Arlauskiene som har kome med gode råd, støttande ord og losa meg gjennom arbeidet med masteroppgåva. Tusen takk for alle rettleiingstimar og gjennomlesing av masteroppgåva mi. Eg vil òg takka dei fire informantane som i ein elers hektisk kvardag har sakt seg villig til å delta på intervju og dela sine kunnskapar og erfaringar med meg.

Mine medstudentar fortener òg ei takk for god støtte gjennom arbeidet med masteroppgåva og for å ha fylt lange krevjande dagar med gode samtalar, latter og energi. Til slutt må eg sjølvklart takka mine nære og kjære for tolmodet gjennom denne perioden. Eg takksam for all motivasjon, forståing og støtte eg har fått gjennom arbeidet med masteroppgåva.

Marie Solheim Fjæra

Mai 2022

# Innhald

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	1
1.2 AKTUALITET .....	1
1.3 FORMÅL MED STUDIEN .....	2
1.4 PROBLEMSTILLING, FORSKINGSSPØRSMÅL OG STRUKTUR I OPPGÅVA .....	2
1.4.1 Avgrensing.....	4
1.5 STUDIEN SI OPPBYGGING .....	4
1.6 OMGREPSAVKLARING.....	4
1.6.1 Tidleg innsats .....	4
1.6.2 Kartlegging.....	6
1.6.3 Identifisering .....	7
1.6.4 Byrjaropplæring i lesing .....	7
1.6.5 Lese-og skrivevanskar .....	8
<b>2 LITTERATURGJENNOMGANG</b> .....	<b>11</b>
2.1 SØKEORD .....	11
2.2 INKLUDERINGS- OG EKSKLUDERINGSKRITERIE .....	11
2.3 HOVUDFUNN.....	11
2.4 PRESENTASJON AV FORSKINGSARTIKLAR.....	12
2.4.1 Tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument.....	12
2.4.2 Identifisering og kartlegging.....	13
2.4.3 Tidleg intervensjon.....	16
2.5 OPPSUMMERING.....	16
<b>3 TEORI</b> .....	<b>17</b>
3.1 LÆRINGSTEORETISK PERSPEKTIV .....	17
3.2 TEORETISK RAMMEVERK .....	18
3.2.1 Tidleg innsats i aktuelle dokument .....	18
3.2.2 Tidleg innsats og kartlegging i opplæringslova .....	19
3.2.3 Tidleg innsats og kartlegging i skulen sine styringsdokument.....	20
3.2.4 Tidleg innsats .....	21

3.2.5 Leseutvikling.....	23
3.2.6 Elevar ein bør vera merksam på i byrjaropplæringa.....	24
3.2.7 Kartlegging av leseferdigheit .....	25
<b>4 METODE.....</b>	<b>28</b>
4.1 VITSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV.....	28
4.2 FORSKINGSDESIGN: KVALITATIV INNHALDSANALYSE .....	29
4.2.1 Semistrukturert intervju.....	29
4.2.2 Dataanalyse .....	33
4.3 VALIDITET OG RELIABILITET I FORSKINGSARBEIDET.....	35
4.4 FORSKINGSETISKE REFLEKSJONAR.....	36
<b>5 FUNN .....</b>	<b>38</b>
5.1 FORSKINGSSPØRSMÅL 1: LÆRARANE SINE ERFARINGAR MED TIDLEG INNSATS .....	39
5.1.1 Oppleving av tidleg innsats.....	39
5.1.2 Gjennomføring .....	40
5.1.3 Hindringar og utfordringar .....	42
5.1.4 Kompetanse .....	43
5.2 FORSKINGSSPØRSMÅL 2: KORLEIS LÆRARANE IDENTIFISERER OG KARTLEGG .....	44
5.2.1 Kartlegging.....	45
5.2.2 Identifisering .....	47
5.2.3 Elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar.....	49
5.3 OPPSUMMERING.....	50
<b>6 DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
6.1 TIDLEG INNSATS SKJER TIDLEGARE ENN FØR .....	52
6.2 ORGANISATORISKE FAKTORAR SI PÅVERKNAD PÅ TIDLEG INNSATS .....	53
6.3 UNDERVISING I GRUPPER OG PÅ STASJONAR .....	54
6.4 SAMARBEID MED FLEIRE AKTØRAR .....	55
6.5 LÆRARANE SI OPPLEVING AV EIGEN KOMPETANSE.....	56
6.6 ULIKE ERFARINGAR KRING KARTLEGGING.....	57
6.7 IDENTIFISERING AV ELEVAR MED LESE- OG SKRIVEVANSKAR.....	59
6.8 OPPSUMMERING AV DRØFTING.....	60
6.9 KVA KAN ME LÆRA AV FUNNNA I STUDIEN? .....	61
<b>7 AVSLUTNING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>62</b>
7.1 STUDIEN SINE INNVENDINGAR.....	63
7.2 VIDARE FORSKING .....	63
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>65</b>



<b>VEDLEGG</b> .....	<b>71</b>
VEDLEGG 1: GODKJENNING AV SØKNAD TIL NSD .....	71
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA .....	73
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE .....	76

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Gjennom utplassering i praksis på dei lågast trinna i skulen fekk eg auga opp for læraren sitt arbeid med tidleg innsats inn mot lesing. Som lærarstudent såg eg for meg ei slags oppskrift på korleis ein skulle oppdaga og følgja opp elevar som hang etter i opplæringa. Praksis synte at dette ikkje var tilfellet og at den tidlege innsatsen var organisert og praktisert svært ulikt på dei forskjellige skulane. Gjennom praksis hjå dei eldste elevane i barneskulen vart eg overraska over kor mange elevar som streva med lesing og skriving, og vart gjennom emnet i spesialpedagogikk merksam på kor mykje det gjekk ut over læringa og motivasjonen i opplæringa. Desse opplevingane vekka interessa mi for å finne ut meir om korleis arbeidet med tidleg innsats vert praktisert i skulen, samt korleis ein kan hjelpe elevane som strevar med lesing. I tillegg ville eg finna ut om ein kan forhindra at vanskane oppstår gjennom å leggja eit godt grunnlag tidleg i opplæringa. For å finna ut dette ville eg sjå på korleis lærarar arbeidar med tidleg innsats for å førebygga seinare lese- og skrivevanskar. Eg opplev at problemområdet har vorte for lite belyst gjennom grunnutdanninga og såg dermed på masteroppgåva som ein gylden moglegheit for å få meir kunnskap om emnet.

## 1.2 Aktualitet

Tidleg innsats har dei siste 15 åra vore eit fokusområde i utdanningspolitikken. I ei nyleg stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9) syner dei til Nordahl-rapporten som syner at ikkje alle barn får den hjelpa dei treng og at mange får hjelp alt for seint. Utdanningsdirektoratet (u.å.) syner at behovet for spesialundervising aukar betydeleg seinare i skuleløpet. Noko som kan ha samanheng med at elevane får hjelpa for seint (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). I ein rapport av OECD (2017, s. 146) hevdar dei at elevar som heng etter tidleg i opplæringa vil ha større utfordringar med å ta att dei andre elevane og vil få større utfordringar med å lukkast seinare i opplæringa og livet vidare. Det kjem òg fram at elevar som strevar har best effekt frå deltaking i undervising av høg kvalitet. Intensiv undervising retta mot desse elevane vil difor gje høgast avkastning (OECD, 2017, s. 146). Dette underbyggjer betydinga av å leggja eit godt grunnlag tidleg i opplæringa. I tillegg må elevar som opplev læringsutfordringar verta identifisert tidleg slik at elevane kan få naudsynt opplæring og dermed hindra seinare vanskar og styrka moglegheitene for å lukkast vidare.

Trass sterk merksemd på tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument syner ei utgreiing av NOU 2019: 3 (s. 196) manglande kompetanse innan tilpassa opplæring og iverksetting av tiltak. Dei omtalar gjeldande regelverk som prega av for lite heilskap og ser det som naudsynt å styrka gjeldande regelverk

(NOU 2019: 3, s. 196). Dette talar for at me endå ikkje er i mål med føringane for tidleg innsats. I ein rapport frå PIRLS 2016 kjem det fram at norske elevar har gjort ein klar framgang i lesing og at andelen svake lesarar har vorte betydeleg redusert (Gabrielsen et al., 2017). Funna syner òg at fleire lærarar rapporterer at dei «ventar og ser» om vanskanne betrar seg ved modning. Dette står i kontrast til det auka fokuset på og prioriteringa av tidleg innsats og verdien av å setja i gong tidleg.

Forbetring av tidleg innsats er eit verkemiddel for å motverka utfordringar med læring og få fleire elevar til å lukkast i skulen. For å finna ut korleis den tidlege innsatsen kan betrast, må me veta meir om korleis den vert praktisert i dag og kva erfaringar lærarane sitt med. Sjølv om lovendingar og politisk fokus kan bidra til endring og forbetring, er det lærarane som er tett på elevane og aktivt kan oppdaga og leggje til rette opplæringa. Difor er det deira erfaringar eg vil fokusera på i denne studien.

### 1.3 Formål med studien

Formålet med denne studien kan sjåast i lys av Maxwell (2005, referert i Krumsvik & Jones, 2019b, s. 73) si inndeling i personlege, intellektuelle og praktiske mål. Som snart ferdigutdanna grunnskulelærar har eg mange spørsmål om korleis eg skal planlegga og organisera undervising på ein måte som støtter eleven si læring. I tillegg dukkar det opp spørsmål om korleis eg kan følgja med på elven si læring og progresjon, og eventuelt manglande læring og progresjon. Ein måte å få svar på dette vil vera å undersøka korleis lærarar identifiserer og følger opp elevar som heng etter i opplæringa. Dette går inn under personlege mål og omhandlar mi interesse for forskingsområdet og motivasjon for studien. Gjennom arbeidet med denne studien har eg fått undersøkt problemområdet nærare og gått i djupna innanfor tematikken. Undersøkinga av problemområdet synte at arbeidet med tidleg innsats for å førebygga lese- og skrivevanskar ser ut til å verta gjennomført svært ulikt blant skular og lærarar. Dette kan knytast til dei intellektuelle måla der ein får ei meir vitskapleg forståing for problemet. Det siste punktet er praktiske mål, som i denne studien vil vera å klargjera eit utval lærarar sine erfaringar med tidleg innsats og korleis dei arbeider med identifisering og kartlegging av elevar.

Formålet med denne studien vil dermed vera å auka forståinga og kunnskapen kring lærarane sine erfaringar med tidleg innsats og korleis dei arbeider med identifisering og kartlegging av elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar.

### 1.4 Problemstilling, forskingsspørsmål og struktur i oppgåva

Problemstillinga i denne studien er følgande:

*Korleis arbeidar lærarar med tidleg innsats for å identifisera og kartlegga elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar?*

Dette spørsmålet vil eg svara på ved å sjå på korleis eit utval grunnskulelærarar med relevant erfaring innan tidleg innsats og byrjaropplæring i lesing arbeider i den ordinære undervisinga for å identifisera og kartlegga dei yngste elevane i skulen som strevar med lesing eller heng etter i leseutviklinga, og som dermed kan vera i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar.

Forskingsspørsmåla i denne studien er følgande:

1. *Kva erfaringar har lærarar med tidleg innsats i arbeid med elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar?*
2. *Korleis identifiserer og kartlegg lærarar elevar som er i fare for å utvikla lese- og skrivevanskar?*

Strukturen mellom dei ulike delane i studien og samanhengen i forskingsdesignen er illustrert i tabellen nedanfor.

<b>Studien sin struktur</b>			
<b>Formål</b>	Auka forståinga og kunnskapen kring lærarane sine erfaringar med tidleg innsats og korleis dei arbeider med identifisering og kartlegging av elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar.		
<b>Problemstilling</b>	Korleis arbeidar lærarar med tidleg innsats for å identifisera og kartlegga elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar?		
<b>Forskingsspørsmål</b>	Kva erfaringar har lærarar med tidleg innsats i arbeid med elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar?	Korleis identifiserer og kartlegg lærarar elevar som er i fare for å utvikla lese- og skrivevanskar?	
<b>Datainnsamlingsmetode</b>	Semistrukturert intervju av fire lærarar med relevant erfaring innanfor problemområdet.		
<b>Teoretisk rammeverk og perspektiv</b>	Sosiokulturelt perspektiv på læring	Utdanningspolitiske dokument	Fagdidaktiske perspektiv

Tabell 1.1: Oppgåva sin struktur

### 1.4.1 Avgrensing

Denne studien søker å sjå på lærarar sine erfaringar med tidleg innsats med fokus på identifisering og kartlegging av elevar risiko for lese- og skrivevanskar. Studien ser på tidleg innsats som fenomen og tar for seg eit lite område innanfor tidleg innsats og ekskluderer difor intervensjonar og tiltak. Studien går heller ikkje inn i nærliggande omgrep som tilpassa opplæring og differensiering. Når det gjeld lese- og skrivevanskar ligg ikkje fokuset på utredning eller diagnoser, men eleven sine utfordringar med lesing og risiko for å utvikla seinare vanskar med lesing. Avgrensingane er gjort både grunna oppgåva sin storleik, men og for å kunne gå i djupna på eit mindre område innanfor sjølve fenomenet.

### 1.5 Studien si oppbygging

Etter dette innleiingskapittelet følgjer kapittel to der det vert presentert ein litteraturgjennomgang basert på tidlegare forskning på feltet. I kapittel tre vert det teoretiske rammeverket og perspektivet for studien presentert. Kapittelet inkluderer læringsteoretisk perspektiv, utdanningspolitiske dokument, fagdidaktiske perspektiv og anna relevant teori. I det følgjande kjem kapittel fire som omhandlar det metodiske grunnlaget for studien. Her vert òg studien sin validitet og reliabilitet diskutert. I kapittel fem vert funna frå intervju presentert. Vidare følgjer kapittel seks der funna vert drøfta i lys av teori. Til slutt kjem avslutning og konklusjon i kapittel sju, som oppsummerer funna i studien. Kapittelet tek òg opp studien sine innvendingar og peikar på vidare forskning på feltet.

### 1.6 Omgrepsavklaring

Problemformuleringa inneheld fire sentrale omgrep som eg nyttar for å avgrensa oppgåva: tidleg innsats, identifisering, kartlegging og (risiko for å utvikle) lese- og skrivevanskar. Eg vil difor innleiingsvis definera desse omgrepa og forklara korleis dei vert forstått i denne oppgåva. I tillegg vil eg definera byrjaropplæring i lesing, då dette har tett samanheng med og gjev grunnlag for å forstå omgrepet lese- og skrivevanskar.

#### 1.6.1 Tidleg innsats

For å definera tidleg innsats har eg vald å nytta Bjørnsrud og Nilsen (2012) sin definisjon samt opplæringslova § 1-4 om tidleg innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) definerer tidleg innsats med utgangspunkt i St.meld. nr. 16 (2006-2007) :

Tidlig innsats dreier seg om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring slik at en stimulerer og støtter alle elevers læring, og slik at barrierer for læring motvirkes. Det dreier seg også om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og å ta raskt fatt i problemer og

sette inn tiltak tidlig, uansett på hvilket klassetrinn problemene oppstår. (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13)

Prinsippet om tidleg innsats er lovfesta i opplæringslova og lyder som følgjer:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna 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)

Tidleg innsats er eit fleirtydig omgrep som tar for seg fleire områder i opplæringa. Tidleg innsats er inkludert som ein del av arbeidet med tilpassa opplæring. Tilpassa opplæring er mykje omtala i både læreplanverket og stortingsmeldingar, men er òg presisert i opplæringslova paragraf 1-3: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.*». (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Prinsippet om tidleg innsats er òg omtala i utdanningspolitiske dokument som stortingsmeldingar og utdanningsdirektoratet. Tidleg innsats er i utdanningspolitiske dokument løfta fram som eit meir utvida omgrep som ikkje berre tar for seg dei grunnleggande ferdigheitene, men inkluderer fleire aspekt av opplæringa, som mellom anna elevane sitt psykososiale miljø. Dette går utanføre forståinga i denne studien.

Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 52) deler prinsippet om tidleg innsats inn i to hovuddelar. Den eine omhandlar førebygging, som omfattar å styrke og leggje til rette for gode oppvekst og læringsvilkår. Dette kan til dømes vera å setja i verk tiltak, både retta mot ei heil gruppa, men og tiltak retta mot enkeltelevar. Det førebyggjande arbeidet skal dempa risikofaktorar og motverka ytterlegare problemutvikling samt styrka eleven sine utviklings -og læringsvilkår. (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 22). Den andre delen omhandlar tidleg oppdaging og inngripen. Så snart ein oppdagar at ein elev er i fare for å utvikla vanskar skal ein raskt gripa inn og setje i verk naudsynte tiltak (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 52). Dette inneber mellom anna gjennomføring av ulike former for kartlegging for finne ut av vanskane, og dermed setje inn eigna tiltak ut i frå dette.

Tidleg innsats vert i denne studien forstått med utgangspunkt i Bjørnsrud og Nilsen (2013) sin definisjon og opplæringslova §1-4 (1998). Denne studien ser på lærarar sine erfaringar med tidleg innsats, identifisering og kartlegging av elevar som strevar med lesing og skriving og vil difor i hovudsak fokusera på det området Bjørnsrud og Nilsen (2013) kallar tidleg oppdaging og inngripen. Dette forstå

eg som å identifisera elevane sine vanskar, gripa inn og kartlegga vanskane, samt setja i verk naudsynte tiltak tidleg for å motverka at vanskane utviklar seg.

### 1.6.2 Kartlegging

Kartlegging er ein sentral del av arbeidet med tidleg innsats og er difor eit viktig omgrep å definera i denne studien. For å definera kartlegging har eg vald å nytta Færevaag og Gabrielsen (2021) sin definisjon: «(...) det arbeidet som gjeres for å få kjennskap til og dokumentera eitt barns eller ei barnegruppes ferdigheiter på ulike områder.» Færevaag og Gabrielsen (2021, s. 234). Slik eg forstår definisjonen omhandlar kartlegging altså både å oppdage vanskar og få kjennskap til kva eleven meistar og kva eleven strevar med, samt ulike måtar å dokumentere dette.

Kartlegging kan gjennomførast både på systemnivå og individnivå (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Kartlegging på systemnivå har som formål å danna grunnlag for kvalitetsutvikling. Dette kan vera gjennom å gje skulen informasjon om elevane har lært det som er forventa ut i frå gjeldande planar (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Dei nasjonale prøvane er ein del av det norske kvalitetsvurderingssystemet og er eit døme på kartlegging på systemnivå der resultat vert rapportert til skule og skuleeigar med den hensikt å undervegsvurdera og kvalitetsvurdera skulesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Eit anna døme er kartleggingsprøvene i lesing, som er frivillig på 1.trinn og obligatorisk på 3. trinn, som òg er ein del av det norske kvalitetsvurderingssystemet. Denne kartlegginga har som formål å oppdaga elevane som treng ekstra oppfølging, og skal vera ei hjelp for lærarane i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kartlegging på individnivå har som mål å gje informasjon om enkeltelevar sine ferdigheitar, samt å finna ut kva den enkelte eleven meistar eller ikkje meistar, slik at ein kan setja inn dei rette tiltaka og betra undervisinga for eleven (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Det er i hovudsak kartlegging på individnivå eg vil fokusera på vidare i min studie.

Kartlegging kan baserast på ulike tilnærmingar, både systematisk og usystematisk. Nokre vanlege kartleggingsmetodar er ulike formar for observasjon eller bruk av screeningmateriell og testar. Dette vil eg gå nærare inn på i kapittel 3.2.10 om kartlegging av leseferdigheit. Kartlegginga kan vera statisk eller dynamisk. Statisk kartlegging gjev ofte informasjon om kva eleven meistar i den aktuelle kartleggingssituasjonen. Medan dynamisk kartlegging kan gje informasjon om kva eleven meistar med hjelp (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236-237). Ein nyttar ofte fleire formar for kartlegging basert på kva ein ønsker å finne ut av.

### 1.6.3 Identifisering

Dette omgrepet inngår i forståinga av kartleggingsomgrepet. Identifisering er teke med som eit eige omgrep i denne studien for å enklare kunne skilje mellom det å få ein misstanke og oppdaga at ein elev har utfordringar med lesing (identifisering), og det å gripe inn og finne ut meir om kva eleven strevar med og kva vansken går ut på (kartlegging). I mi oppgåve vert omgrepet identifisering forstått som å få ein misstanke om og oppdaga elevar som har utfordring med lesing eller som heng etter i leseutviklinga.

### 1.6.4 Byrjaropplæring i lesing

For å forstå elevane sine utfordringar med lesing vil det vera naudsynt å veta noko om kva lesing og leseutvikling er. For å definera lesing har vald å bruka Gough og Tunmer (1986, s. 7) sin leseformel, som er ein svært vanleg måte å forklara lesing: «A simple view of reading»: Lesing = avkodning x (språk) forståing. Denne modellen presenterer dei mest sentrale delane av lesing og kan forklara mange av forskjellane i elevane sine tidlege leseferdigheit (Lervåg et al., 2018, s. 1821). Ifølgje Aas (2021, s. 112) er avkodning den tekniske delen av lesing som omhandlar å omsetje skrivne ord til talte ord, medan språkforståing handlar om å forstå tydinga av det som vert lese og kombinera dette med eigne tankar og erfaringar.

Å læra å lesa krev at elevane er skriftspråkleg medvitne. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 45) skildrar skriftspråkleg medvit som det å forstå samanhengen mellom talespråk og skriftspråk og korleis det fungerer. I det tidlege stadiet i leseutviklinga vert fonemisk medvit, fonemisk ferdigheit og bokstavkunnskap rekna som grunnleggjande og avgjerande faktorar for utvikling av leseferdigheit (Hulme & Snowling, 2009, s. 45; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). National Reading Panel (2000, s. 2-1) definerer fonemisk medvit som «the ability to focus on and manipulate phonemes in spoken words.». Ifølgje National Reading Panel (2000, s. 2-2) kan me veta at eit barn er fonemisk medviten dersom eleven klarar følgjande oppgåver: fonemisolasjon, fonemidentifisering, fonemkategorisering, fonemsyntese, fonemsegmentering og fonemsubtraksjon. Hulme og Snowling (2009, s. 42) understrekar at det er sterke forhold mellom fonologisk medvit og leseferdigheit. Det handlar altså om at elevane må forstå at ord består av lydar samt å kunna identifisera lydane i ord, dela opp ord i lydar og skilja ut lydane. Bokstavkunnskap handlar ifølgje Lundetræ og Walgermo (2021, s. 45) om å kjenna att bokstavane og veta kva lydar dei representerer. Dei hevdar òg at elevane må forstå det alfabetiske prinsipp, som handlar om at bokstavane representerer orda sin uttale, for å læra å lesa. Det er fleire ting som skal til for å knekka lesekode. Elevane må ikkje berre forstå samanhengen mellom bokstav



og bokstavlyd, men òg identifisera lydane i ord og trekkja bokstavlydane saman til ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52).

#### 1.6.5 Lese-og skrivevanskar

Lese- og skrivevanskar vert forstått med utgangspunkt i Lyster (2019, s. 16) sin definisjon: «(...) et barn har 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.». Denne oppgåva baserer seg på eit tidleg stadium i leseutviklinga og har ikkje direkte fokus på diagnose, men fokuserer heller på elevar som strevar med lesing og eventuell risiko for å utvikla seinare vanskar med lesing, der vanskar med lesing er primærvansken. Eg vel likevel å definera og forklara ulike formar for lese- og skrivevanskar i omgrepsavklaringa, då dette heng tett saman med risikofaktorar for å utvikla lese- og skrivevanskar, og vil gje grunnlag for vidare forståing av oppgåva.

Med utgangspunkt i Gough og Tunmer sin leseformel, kan me dela lese- og skrivevanskar inn i to hovudgrupper: vanskar med ordavkodning og vanskar med leseforståing. Ordavkodingsvanskar er den vanlegaste årsaka til at barn får lese-og skrivevanskar, og handlar ofte om at eleven strevar med å automatisera dei tekniske delane av lesinga og ha flyt i lesinga (Lyster et al., 2019, s. 338). Når ein har store vanskar med ordavkodning går dette ofte under termen dysleksi. Vidare vil eg sjå nærare på dysleksi, etterfølgt av leseforståingsvanskar.

#### **Dysleksi**

Dysleksi er ifølgje Dysleksi Norge (u. å.) ein medfødt og livsvarig spesifikk lærevanske som vert kjenneteikna av omfattande vanskar med ordavkodning. Ein kan vera genetisk disponert for dysleksi. Det er ein nokså vanleg lærevanske, og rammar omtrent 3-4% av befolkninga (Hulme & Snowling, 2009, s. 89). International Dyslexia Association (u. å.) definerer dysleksi slik:

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

Definisjonen kjenneteiknar dysleksi som vanskar med fonologi trass elles gode kognitive ferdigheitar. Dei fonologiske vanskane fører ofte til vanskar med ordgjenkjenning og nøyaktig og flytande ordlesing. I tillegg kan ein oppleve at dei fonologiske vanskane fører til utfordringar med leseforståinga.

Solem og Dysleksi Norge (2017, s. 10) peikar på hurtig nemning, fonologisk korttidsminne og fonologisk prosessering som vanskar som ofte oppstår hjå elevar med dysleksi. I ei studie av Snowling og Melby-Lervåg (2016, s. 498) kom dei, i likskap med tidligare studiar, fram til at elevar med dysleksi strevar med fonologiske prosessar og ordavkoding, særleg før og i starten av leseopplæringa. I tillegg fann dei ut ein kan ha vanskar med fleire sider ved språket, mellom anna ordforrådet. Dei argumenterer for eit utvida syn på dysleksi, der fleire risikofaktorar karakteriserer vansken (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517). Hulme og Snowling (2009, s. 50) hevdar at vanskar med å læra bokstavnamn og språklydar ofte er det fyrste teiknet på dysleksi. Elevane kan streva med å kopla saman bokstavar/bokstavgrupper (grafem) og språklydar (fonem), og setja dei saman til ord som gjev meining (Hulme & Snowling, 2009, s. 50; Aas, 2021, s. 14). Aas (2021, s. 14) peikar på samansette grafem, der lydar er satt saman av fleire bokstavar, til dømes skj og ng, som særleg utfordrande. I tillegg kan ord med nesten lik lydstruktur lett føra til forveksling av ord (Lyster, 2019, s. 20). Som nemnt tidligare kan elevar med dysleksi òg få vanskar med leseforståing, noko som ofte skyldast vanskar med ordavkoding. Svak forståing og mindre mengdetrening vil kunne påverke ordforrådet til eleven (Lyster, 2019, s. 18). Det er ikkje berre elevar med dysleksi som kan streva med nemnte ferdigheitar. Elevar kan i ulik grad ha vanskar med ordavkoding. Nokre av dei vil ha så store utfordringar med enkelte av ferdigheitene at det går under dysleksitermen.

### **Leseforståingsvanskar**

Hjå elevar med leseforståingsvanskar ligger utfordringa, i motsetning til elevar med dysleksi, ikkje i hovudsak i ordavkodinga, men i forståinga av det som vert lese (Hulme & Snowling, 2009, s. 90). Teorien syner ulike grunnar til utfordringar med å forstå tekst. Nokre elevar kan grunna svake avkodingsferdigheitar oppleve vanskar med å forstå samanhengen mellom ord eller setningar. Andre kan ha svake språkferdigheitar eller eit svakt vokabular, som kan resultera i at ein ikkje forstår orda ein les (Lyster et al., 2019, s. 344). Andre elevar kan ha vanskar med leseforståing utan at det skuldast svake ordavkodingsferdigheitar eller språkferdigheitar. Sistnemnde omtalar Hulme og Snowling (2009, s. 92) som «reading comprehension impairment», og ser denne forma åtskilt frå andre årsakar til leseforståingsvanskar. Eg vil i denne studien sjå på alle formar for vanskar med leseforståing som ei gruppe.

Lyster (2019, s. 29) hevdar at leseforståingsvanskar kan innebera vanskar med følgande: forstå enkeltord i tekst, samansette ord, tolking av setningsstruktur og forstå korleis tekstelement heng saman. Leseforståingsvanskane syner seg ofte litt seinare i leseopplæringa enn vanskar med ordavkoding, då elevane kanskje knekker lesekode utan store vanskar, men opplever lesinga som utfordrande når dei må ta for seg lengre tekstar (Lyster, 2019, s. 28). Desse tekstane har større omfang og eit meir avansert språk enn det dei har lese tidligare, noko som kan gjer det vanskeleg for elevar med eit lite eller fattig vokabular eller svake språklege ferdigheita å forstå det dei les.

## 2 Litteraturgjennomgang

Denne narrative litteraturgjennomgangen er basert på empiriske studiar som omhandlar tidleg innsats, tidleg identifisering og kartlegging av leseferdigheit. Det har vorte gjort både systematiske og manuelle litteratursøk i databasar som ERIC, Academic Search Elite, Idunn, Google Scholar og Oria, samt nokre manuelle søk i litteraturlister og nettstadar.

### 2.1 Søkeord

Utarbeiding av søkeord vart gjort med utgangspunkt i problemstillinga og metodeval. Hovudomgrepa vart *tidleg innsats, identifisering, kartlegging, lesing, erfaring*. Dei fleste søka vart gjort på engelsk, med hovudomgrepa *early identification, assessment, reading difficulty, teacher*. Ulike synonym og variantar av omgrepa vart nytta i søka. I tillegg vart *intervju* og *interview* nytta for å finna studiar som hadde nytta intervju som datainnsamlingsmetode.

### 2.2 Inkluderings- og ekskluderingskriterie

For å få eit avgrensa og aktuelt utval vart det satt inkluderings- og ekskluderingskriterie. Studiane skulle vera forskningsbaserte og fagfelleverderte for å verta tatt med i litteraturgjennomgangen. For å få fram nyare forskning valde eg å avgrensa utvalet til dei siste ti åra, altså perioden 2011 til 2021. Denne avgrensinga vart satt då det vart funnen for få artiklar innanfor ein kortare periode. Det vart òg gjort ei geografisk avgrensing for at studiane skulle vera frå land me kan samanlikna oss med når det gjeld leseopplæring og skulesystem. Studiane skulle difor vera frå land i Skandinavia, Tyskland, England eller USA, samt vera skrivne på norsk eller engelsk. I utgangspunktet var eit av kriteria at studiane skulle vera kvalitative, men ettersom det var utfordrande å finna nok relevane studiar vart det opna opp for både kvalitative og kvantitative studiar. Dei innhaldsmessige kriteria var at studiane skulle omhandla eit eller fleire av dei følgjande emna: tidleg innsats, lese- og skrivevanskar, identifisering eller kartlegging.

### 2.3 Hovudfunn

Som eit resultat av søka fann eg fram til 13 forskingsartiklar som på ulike måtar er relevante for problemstillinga. Tidlegare studiar har synt at prinsippet om tidleg innsats kjem fram i utdanningspolitiske dokument som eit viktig arbeid i skulen (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Tøsse, 2014, s. 90). I studiane kjem det fram at lærarar vurderer sin eigen kompetanse som god (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011), og uttrykkjer at dei er trygge på å kartlegga og identifisera elevar i risiko for lesevanskar, men at dei er ikkje like trygge på å førebygga vanskane og setja inn tiltak (Wilcox et al., 2013). Lærarane

uttrykkjer behov for meir kompetanse når det gjeld førebygging av vanskar og tidlege tiltak (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Wilcox et al., 2013).

Når det gjeld identifisering og kartlegging av elevar, kjem det fram i fleire studiar at lærarar nyttar fleire ulike kartleggingar, både formelle og uformelle (Arnesen et al., 2018; Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017). Nokre studiar tydar på at det kan vera utfordrande å identifisera elevar som strever med lesing (Gonzalez & Brown, 2019; Virinkoski et al., 2018), samt at lærarar feilvurderer elevane, då dei oppfattar at fleire elevar strevar enn det standardtestane syner (Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018). Særleg elevar som strevar med fonemmedvit kunne vera vanskeleg for lærarane å oppdaga (Gonzalez & Brown, 2019; Virinkoski et al., 2018). Vanskar med fonemisolasjon og fonologisk avkoding var nokre av faktorane som predikerte lesevanskar ved skulestart i ei studie av Solheim et al. (2021). Ei anna studie synte at det gjekk ann å predikera seinare vanskar med lesing ved å berre nytta ein av delprøvene i kartleggingsprøven (Walgermo et al., 2018). I tillegg var det to studiar som synte positiv effekt av tidlege leseintervensjonar (Amendum & Liebfreund, 2019; Solheim et al., 2018).

## 2.4 Presentasjon av forskingsartiklar

### 2.4.1 Tidleg innsats i utdanningspolitiske dokument

Fleire norske studiar har sett på korleis prinsippet om tidleg innsats har vorte belyst i utdaningspolitiske dokument. Der kjem det fram at intensjonar om tidleg innsats har vorte uttrykt i stortingsmeldingar og lovtekstar, men at arbeid med tidleg innsats ikkje har vorte godt nok omtalt eller konkretisert i læreplanane (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Tøsse, 2014). Bjørnsrud og Nilsen (2013) har i sin studie sett på korleis intensjonar for tidleg innsats har vorte uttrykt i skulepolitiske dokument frå 1970 og fram til 2013. I studien kom det fram at tidleg innsats har hatt lite dekning i nasjonale læreplanar. Bjørnsrud og Nilsen (2013, s. 42) hevdar at styringssignala har vore for svake og uklare.

Tøsse (2014, s. 54) har òg sett på dei skulepolitiske føringane for tidleg innsats, samt kva implikasjonar det har for arbeidet i skular og barnehagar. Ho har i likskap med Bjørnsrud og Nilsen (2013) funne ut at arbeid med tidleg innsats ikkje er godt nok presisert i læreplanane. Ho stiller spørsmål om dette kan vera med på å svekke ansvaret skulen har for å gjennomføra tidleg innsats (Tøsse, 2014, s. 54). Studien peikar òg på viktigheita av pedagogane sine kunnskapar knytt til gjennomføring av tidleg innsats, observasjon og identifisering av elevar si utvikling og ferdigheitar, samt at pedagogane kan analysera og vurdera elevar som strever, for å kunna praktisera etter dei skulepolitiske føringane (Tøsse, 2014, s. 56).

Viktigheita av desse elementa kjem òg fram gjennom lærarar sine ytringar (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011). I ei studie av Buli-Holmberg og Nilsen (2011, s. 63) syner det seg at lærarar meiar at spesialpedagogisk kompetanse er ein styrke i gjennomføring av tilpassa opplæring, førebygging og tidleg innsats. Buli-Holmberg og Nilsen (2011) har gjennomført spørjeundersøking og intervju med norske lærarar og spesialpedagogar om deira kompetanse og kvalitet på arbeid med tilpassa opplæring. Her kjem det fram at lærarane vurderer sin eigen kompetase som god, men at dei ønsker meir kompetanse innan tilpassa opplæring, og då særleg det som omhandlar førebygging av vanskar og tidlege tiltak når vanskane oppstår. I tillegg uttrykkjer lærarane at det er naudsynt å betre både eigen og skulen sin praksis (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011, s. 65).

#### 2.4.2 Identifisering og kartlegging

Fleire av funna i studien til Buli-Holmberg og Nilsen (2011) overlappar med funna i studien til Wilcox et al. (2013). I den omtala studien nytta dei både spørjeundersøking og intervju for å finna ut kva perspektiv lærarar på skular i Texas og Michigan har på å implementere RTI. I studien kjem det fram at lærarane var ganske trygge på å identifisera og kartlegga elevane i risiko for lesevanskar, men at dei ikkje er like trygge på å førebygga og hindra vanskane gjennom undervisinga (Wilcox et al., 2013, s. 89). Lærarane ytre òg at dei har behov for hjelp til å nytta informasjon frå kartleggingar til å laga gode og tilpassa tiltak og intervensjonar (Wilcox et al., 2013, s. 90). Vidare i studien fann dei ut at dei fleste lærarane var einige i at det var viktig å nytta fleire ulike formar for kartlegging for å kunna oppdaga fleire sider av elevane sine språk- og leseferdigheitar (Wilcox et al., 2013, s. 87). Lærarane nytta både lærarlag- og læreplanbaserte kartleggingar, samt kartleggingskjema som kartla elevane over tid. At lærarane nyttar fleire ulike kartleggingar er noko som går att i fleire av studiane (Arnesen et al., 2018; Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017). Det kom og fram at lærarane oftare kartla elevane etter behov, enn faste rutinekartleggingar (Wilcox et al., 2013, s. 87).

Arnesen et al. (2019) har i likskap med Wilcox et al. (2013) sett på korleis lærarane kartlegger elevane sine leseferdigheitar, og kva typar kartleggingar dei nyttar. I studien til Arnesen et al. (2019) gjennomførte dei ei spørjeundersøking der dei hadde som mål å finna ut kva kartleggingar lærarar i norske skular nytta for å vurdere leseferdigheit og sosial fungering, samt å vurdere kvaliteten av kartleggingsverktøy. I studien kom det fram at dei fleste skulane nytta fleire ulike kartleggingsverktøy for å vurdere leseferdigheit, noko som samsvarar med funna i studien til Wilcox et al. (2013). I tillegg synte funna at lærarane kartla elevane sine leseferdigheitar to til tre eller fleire gongar per år (Arnesen et al., 2019, s. 476). Studien synte at kvaliteten til dei aller fleste kartleggingane som vart brukt i norske

skular var gode eller adekvate. Eit anna funn i studien var at sjølv om lærarane nytta informasjonen dei fekk frå kartleggingane, var det lærarane sine uformelle vurderingar som vov tyngst i avgjersla om elevane hadde behov for tiltak eller intervensjon (Arnesen et al., 2019, s. 483-484).

Fleire andre studiar har sett på lærarar sine ferdigheitar til å identifisera og vurdere elevar sine vanskar med lesing, samt kva kartleggingar lærarane nyttar (Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017). I studien til Wagner et al. (2017) var formålet å finna ut om Brief Experimental Analysis, BEA, kunne nyttast for å velja tidlege leseintervensjonar til elevar, og samtidig sjå korleis lærarar valde intervensjonar for elevane. Dei intervjuar tre lærarar i ein stat i USA før og etter intervensjon, for å finna ut kva intervensjon lærarane valde for elevane sine. Funna synte at lærarane valde andre intervensjonar for elevane enn BEA, og at intervensjonane vald av BEA var meir effektive (Wagner et al., 2017, s. 365). I intervjuar med lærarane kom det fram at dei nytta både formelle kartleggingar, som læreplanbaserte kartleggingar og screening, og uformelle kartleggingar som lærarlaga vurderingar og observasjonar.

Virinkoski et al. (2018) sin studie hadde som mål å finna ut kva type kartleggingar finske lærarar og spesialpedagogar nytta når dei skulle vurdere fyrsteklassingar sine førleseferdigheitar og i kva grad lærarane klarte å identifisera elevane med svake førleseferdigheitar. Dei har i likskap med Arnesen et al. (2018), Wagner et al. (2017) og Wilcox et al. (2013) funne ut at lærarar nytta ulike kartleggingsmetodar, både formelle og uformelle. Resultata synte at ein stor del av lærarane berre nytta ein kartleggingsmetode, og at det då som oftast var uformell kartlegging. Dei lærarane som nytta fleire kartleggingsmetodar nytta oftast læreplanbaserte kartleggingar og testar, kombinert med uformell kartlegging. Spesialpedagogane nytta oftare fleire kartleggingsmetodar enn lærarane (Virinkoski et al., 2018, s. 503). Når det gjaldt lærarane si evne til å identifisera elevar i risiko for lesevanskar, synte det seg at det var krevjande samt at ein stor del av elevane som ikkje var i risiko vart feilvurdert. Spesialpedagogane klarte å identifisera dei fleste elevane i risiko, men dei hadde vanskar med å oppdaga elevane som streva med fonemmedvit, noko me òg ser i studien til Gonzalez og Brown (2019). Spesialpedagogane feilvurderte òg ein veldig stor del av elevane som i risiko utan at dei var det (Virinkoski et al., 2018, s. 505).

Schmitterer og Brod (2021) har gjennomført ei liknande studie der formålet var å finna ut korleis lærarar kartlegg og vurderer elevar i risiko for lesevanskar og vel kven som har behov for leseintervensjon. I denne studien vart tyske lærarar bedt om å plassera elevar i tre kategoriar som sa noko om eleven hadde behov for leseintervensjon: ikkje naudsynt, potensielt naudsynt, eller definitivt naudsynt. Lærarane vart i tillegg spurt korleis dei vurderte om elevane hadde behov for intervensjon.

Schmitterer og Brod (2021, s. 354) kom fram til nokre av dei same funna som Virinkoski et al. (2018), der lærarane plasserte mange fleir elevar i naudsynt eller potensielt naudsynt for leseintervensjon samanlikna med standardtestane. Når det gjaldt lærarane si sjølvrapportering, syntefunna at dei nytta ulike kjelder for å vurdere elevane sine ferdigheit og behov for intervensjon. Dei stolte mest på resultat som gjekk på leseevne og fonologisk medvit. Dei stolte òg på deira inntrykk av eleven sin motivasjon og sjølvoppfatning når det gjaldt lesing, samt inntrykk av eleven sitt læringsmiljø heime (Schmitterer & Brod, 2021, s. 355).

Ei anna studie som òg har sett på identifisering av elevar i risiko, er Gonzalez og Brown (2019). Dei har sett på lærarar i Head Start Center i USA si forståing av dysleksi, samt korleis lærarane identifiserer elevar med dysleksi og elevar i risiko for lesevanskar. Gjennom intervju med lærarar syntedet seg at mange av lærarane hadde feiloppfatningar av kva som predikerte dysleksi (Gonzalez & Brown, 2019, s. 6). For å finna ut korleis lærarane identifiserte elevar i risiko for lesevanskar, samanlikna dei svara frå lærarane med eit forskingsbasert kartleggingsinstrument. Resultata syntei likskap med Virinkoski et al. (2018) at det kunne vera utfordrande for lærarane å identifisera elevane. Lærarane klarte å identifisera elevar når dei vurderte alfabetkunnskap og språkferdigheit, men hadde vanskar med å identifisera elevar når det gjaldt fonemmedvit og vokabular (Gonzalez & Brown, 2019, s. 7). Dette samsvarar med funna til Virinkoski et al. (2018) som òg hevda at spesialpedagogane hadde vanskar med å oppdaga elevar som streva med fonemmedvit.

I ei studie av Solheim et al. (2021) har dei sett på kva som predikerer lesevanskar ved skulestart i Noreg og Finland. Studien føretok kartleggingar av norske og finske fyrsteklassingar ved byrjinga og slutten av 1. klasse. Funna syntedat i det norske utvalet var det fonemisolasjon av fyrste bokstav i eit ord, bokstavkunnskap og RAN [rask automatisert namngjeving] som predikerte svake lesarar. I det finske utvalet var det kjønn, fonologisk avkodning, RAN og lesestatus som predikerte svake lesarar (Solheim et al., 2021, s. 594). Studien syntedaltså at det er ulike faktorar som predikerer vanskar med lesing i starten av fyrste klasse i Noreg og Finland.

Walgermo et al. (2018) har sett på korleis kartleggingar kan predikera seinare vanskar med lesing. Dei har i sin studie sett på kartleggsprøvene i Noreg og, saman med data frå den longitudinelle studien «På Sporet», sett på om ein delprøve kan vera nok for å identifisera elevar i risiko for lesevanskar ved skulestart. Den longitudinelle studien syntedat korleis ein kort test i slutten av 1. klasse kunne predikera vanskar med leseforståing i 3. klasse. Walgermo et al. (2018) hevdar at utfordringane med dagens kartleggingsprøvar er at dei både er omfattande, tidkrevjande og at resultata ikkje alltid vorte nytta slik ein ønsker (Walgermo et al., 2018, s. 6). Funna i studien syner at det er mogleg å predikera vanskar



med lesing berre ved å nytta éin av deltestane av dagens kartleggingsprøve (Walgermo et al., 2018, s. 18).

### 2.4.3 Tidleg intervensjon

Fleire studiar har sett på effekten av å implementera tidleg intervensjon som ein del av arbeidet med å førebygga lese-og skrivevanskar. Solheim et al. (2018) og Amendum og Liebfreund (2019) har begge gjennomført intervensjonsstudiar som har hatt som mål å tidleg identifisera og setja i gong tiltak for å førebygga vanskar, samt finna ut kva effekt intervensjonen hadde. Studien til Solheim et al. (2018) inkluderte både lærarinstruksjonar og arbeid med eit digitalt verktøy fire gongar i veka i 25 veker for elevar som vart identifisert som i risiko for lesevanskar i starten av 1. klasse i Noreg. Funna i studien indikerer at elevane som fekk intervensjon oppnådde høgare utbytte enn kontrollgruppene.

Amendum og Liebfreund (2019) har i likskap med Solheim et al. (2021) kome fram til at tidleg leseintervensjon kan gagna elevar i risiko for lesevanskar. I den omtala studien har dei sett på effekten av å implementera intervensjonsmodellen ENRIC i ein skule i USA, som tar for seg tidleg leseintervensjon og profesjonell utvikling av lærarar. Funna i studien tyda på at elevane som strevde med lesing, og dermed gjekk gjennom intervensjonen, oppnådde betydeleg utbytte av intervensjonen, samanlikna med elevane som ikkje strevde med lesing. I tillegg fann dei ut at kva klassesetrinn elevane gjekk i hadde noko å sei for kva type leseferdigheit dei utvikla (Amendum & Liebfreund, 2019, s. 17-18).

## 2.5 Oppsummering

Studiane har synt at prinsippet om tidleg innsats kjem fram i utdanningspolitiske dokument, men at arbeid med tidleg innsats ikkje har vorte godt nok omtalt eller konkretisert i læreplanar (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Tøsse, 2014). Det kom òg fram eit behov for meir kompetanse innan førebygging av vanskar og tidlege tiltak (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011; Wilcox et al., 2013). Fleire studiar synte at lærarar stort sett nytta fleire kartleggingar, både formelle og uformelle når dei skulle identifisera og vurdere elevane sine leseferdigheitar (Arnesen et al., 2018; Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017). Andre funn indikerte at lærarar kunne oppleve vanskar med å finna ut kva elevane strevar med (Gonzalez & Brown, 2019; Virinkoski et al., 2018). I tillegg synte nokre studiar effekt av tidlege leseintervensjonar (Amendum & Liebfreund, 2019; Solheim et al., 2018).

## 3 Teori

I dette kapittelet vil eg presentera det teoretiske grunnlaget for masteroppgåva. Her vil eg trekka fram teori og forskning som vil vera med å svara på problemstillinga mi. Fyrst vil eg presentera det læringsteoretiske perspektivet oppgåva bygger på. Vidare tar eg for meg det teoretiske rammeverket, der eg vil starta med å sjå på korleis tidleg innsats og kartlegging har vorte belyst i utdanningspolitiske dokument. Følgjande vil eg sjå på tidleg innsats og korleis skulen og lærarar arbeider med dette. Vidare vil eg ta for meg byrjaropplæring i lesing og identifisering og kartlegging av lese- og skrivevanskar i lys av tidleg innsats. Til slutt vil eg sei noko om ulike typar kartleggingsverktøy.

### 3.1 Læringsteoretisk perspektiv

Denne studien bygger på det sosiokulturelle læringssynet, som tar utgangspunkt i at læring skjer i samspel med andre. Vygotskij vart rekna som opphavsmannen bak det sosiokulturelle perspektivet på læring. Han meinte ifølgje Säljö (2016, s. 109) at læring skjer gjennom mediering med støtte i fysiske og intellektuelle reiskap. Dette er aktuelt i mitt prosjekt då mediering kan omfatte å nytte pc eller blyant som fysiske reiskap for å skrive, medan intellektuelle reiskap kan vera å nytta symbol, som til dømes bokstavar, og omgrep, som til dømes orda si tyding, for å lese og forstå tekst. I tillegg medierer me verda for kvarandre ved mellom anna å nytta språket som reiskap. Vygotskij er kjent for sin teori om den nærmaste utviklingssona, som skildrar korleis læring og utvikling skjer i grensa mellom det ein får til sjølv og det ein får til ved hjelp av meir kompetente andre (Säljö, 2016, s. 118).

Me kan sjå tidleg innsats i lys av den nærmaste utviklingssona både når det gjeld kartlegging og tilpassing av opplæringa. Säljö (2016, s. 120) hevdar at kartleggsprøvar, som nasjonale prøvar og liknande, berre kan sei noko om kva eleven allereie kan (det aktuelle utviklingsnivået), og seier lite om prosessane som fører til læring. I lys av den nærmaste utviklingssona er det større interesse av å oppfatte prosessane som fører til læring for å forstå utviklinga til eleven. Denne typen kartlegging kallar me gjerne dynamisk kartlegging og kan gje informasjon om korleis ein bør tilpassa opplæringa til eleven. Læraren må ha kjennskap til kvar eleven er i utviklinga, og gje fysisk eller intellektuell støtte som tar utgangspunkt i det eleven allereie kan, slik at eleven kan utvikla ferdigheitene vidare (Säljö, 2016, s. 121). Når ein elev til dømes skal skriva eit ord, men ikkje har lært alle bokstavane, kan læraren støtte ved å syna eller skriva bokstavane eleven ikkje kan. Det er i denne grensa (den nærmaste utviklingssona) Vygotskij meiner at barn er mest følsame for undervising (Säljö, 2016, s. 121).

For å forstå korleis lærarane skal arbeida med og prioritera tidleg innsats i skulen vil det vera nyttig å veta korleis tidleg innsats er belyst og konkretisert i utdanningspolitiske dokument. Vidare vil eg sjå på

korleis tidleg innsats er omtala i stortingsmeldingar og i lovverket. Deretter vil sei noko om korleis tidleg innsats er belyst i skulen sine styringsdokument.

## 3.2 Teoretisk rammeverk

### 3.2.1 Tidleg innsats i aktuelle dokument

Tidleg innsats har dei siste femten åra vorte framheva i ei rekke utdanningspolitiske dokument. Viktigheita av tidleg innsats har stort sett kome fram gjennom stortingsmeldingar og lovendringar i opplæringslova, men har og kome indirekte fram i læreplanar. Sjølv om god stimulering i tidleg alder vert peika på som sentralt for seinare læring i St.meld. nr. 30 (2003-2004) var det ikkje før i St.meld. nr. 16 (2006-2007, s. 27) at satsinga på tidleg innsats kom for fullt, som følger av ei «vent og sjå» haldning i den norske skulen. Her er sosial utjamning i fokus og tidleg innsats omtala som ein av nøklane i dette arbeidet. Dei peikar på viktigheita av tidleg innsats både på eit tidleg tidspunkt i barnas liv, men òg som tidlege tiltak når vansken oppstår (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10). Stortingsmeldinga peikar òg på den norske skulen sin manglande evalueringskultur. Eit av tiltaka for å betre dette er tidleg innsats. Arbeidet skal bidra til systematisk vurdering, tilbakemelding og målretta oppfølging av elevane si læringsutvikling og læringsutbytte. Departementet hevdar at vurdering av elevar sin kompetanse og resultat, som del av den tidlege innsatsen, er naudsynt for å lukkast med sosial utjamning. Kunnskap om elevane sitt læringsutbytte er òg naudsynt for å kunna gje tilpassa opplæring (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 77).

St.meld. nr. 31 (2007-2008, s. 11) talar for å prioritere utvikling av dei grunnleggjande ferdigheitene tidleg og hevdar at kartlegging, ressursar og kompetanseutvikling er sentrale element for å støtte tidleg innsats. I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 8) held dei fram med målsetjinga om å redusera sosiale forskjellar, i tillegg kjem behovet for å fanga opp og følgja opp elevar enda sterkare fram. Departementet hevdar at det er naudsynt at barnehagar og skular vert betre på å fanga opp og følgja opp elevar med behov for ekstra hjelp og støtte. Her vektlegg dei særleg barn med særskilde behov og peikar på tidleg innsats og tilpassa opplæring som sentralt for å førebygga vanskar og sikra godt læringsutbytte. Dei nemnar òg at spesialundervising framleis skal vera ei sikring for elevar som ikkje har tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa.

I ei seinare stortingsmelding (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 41) vert styrkinga av tidleg innsats vidareført. Her uttalar dei at tidleg innsats og tilpassa opplæring i størst mogleg grad bør skje innanfor den ordinære opplæringa og omtalar det som viktig for å få til inkluderande undervising. Dei legg til at prinsippet om inkludering òg bør ligga til grunn for spesialundervising. Departementet hevdar at norsk

skule er prega av for store forskjellar (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5). Ei av ordningane for å redusera desse forskjellane er at skulene er plikta til å gje intensiv opplæring. Dette vart tydeleggjort gjennom utvidinga av opplæringslova § 1-4 (1998) om tidleg innsats i 2018. Departementet hevdar i tillegg at god kompetanse og rett ressursbruk er dei mest sentrale føresetnadane for tidleg innsats og tilpassa opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 49). Endringa til femårig lærarutdanning er med på å heva denne kompetansen. Særskild viktig er vektlegginga av byrjaropplæring for kandidatar på grunnskulelærarutdanning 1-7 for å styrka arbeidet med tidleg innsats og tilpassa opplæring i skulen.

I ei nyleg stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14) kjem kravet om inkluderande praksis endå tydelegare fram. Her vert det hevda at det viktigaste grepet for å styrka inkluderande praksis, er å forbetra kvaliteten på det ordinære tilbodet. Regjeringa stiller difor krav om at det vert arbeida målretta med tidleg innsats slik at alle barn kan delta i fellesskapet. Vidare pekar dei på barnehagen og skulen som sentrale arenaer for førebygging, oppdaging og oppfølging av utfordringar elevane kan møte på. Dei talar for viktigheita av eit lokalt støttesystem for å få til eit godt pedagogisk tilbod (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 16).

### 3.2.2 Tidleg innsats og kartlegging i opplæringslova

Arbeid med tidleg innsats og tilpassa opplæring er lovfesta i opplæringslova. Tidlegare var bestemminga om tilpassa opplæring og tidleg innsats under same paragraf i opplæringslova. I dag er dei regulert i kvar sine paragrafar, noko som er med å tydeleggjer prinsippa. Lova om tilpassa opplæring lyder som følgjer: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» (*Opplæringslova, 1998§ 1-3*). Opplæringslova (1998) § 1-4 om tidleg innsats er utvida med regelen om intensiv opplæring som gjev klarare retningslinjer for tidleg innsats:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna 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*)

Lova om tidleg innsats legg særskild vekt på å motverka vanskar i lesing, skriving og rekning som er nokre av dei grunnleggjande ferdigheitene i skulen. Kravet om intensiv opplæring gjev eleven rett til å få satt i verk tiltak så snart det vert oppdaga utfordringar med nokre av desse ferdigheitene. Lovskildringa er med på å tydeleggjer kva fagområder tidleg innsats ressursen skal nyttast til.

### 3.2.3 Tidleg innsats og kartlegging i skulen sine styringsdokument

Tidleg innsats er ikkje direkte omtala i nokre av læreplanane, men hensikta kjem fram gjennom nærliggande omgrep som tilpassa opplæring. Både i L97 og LK06 (KUF, 1996, s. 11-12; Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3) er tilpassa opplæring eit viktig prinsipp. Heller ikkje i den nye læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tidleg innsats direkte omtalt, men kjem indirekte fram gjennom skildring av tilpassa opplæring. I den overordna delen av læreplanen står det mellom anna at «Tilpassa opplæring er tilrettelegging som skolen gjer for å sikre at alle elevar får best mogleg utbytte av den ordinære opplæringa.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Vidare vert det òg uttrykka at «Kartlegging og observasjon av elevane er verkemiddel for å følgje opp den enkelte og for utvikling av praksisen i skolen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skulen skal altså ved hjelp av kartleggingar, observasjonar og fagleg skjønn, tilpassa og leggja til rette undervisinga slik at elevane får eit godt utbytte av den ordinære undervisinga. I den overordna delen vert det òg lagt vekt på at den tilpassa opplæringa i størst mogleg grad skal skje innanfor fellesskapen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Tidleg innsats er som sakt ikkje direkte omtala i gjeldande læreplan, LK20, men vert av utdanningsdirektoratet omtala som ein del av den tilpassa opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 4). Her vert det lagt vekt på at skulen skal setja i gong tiltak og tilpassa opplæringa med ein gong behovet oppstår, samt at tiltaka skal vera basert på læraren si systematiske kartlegging av eleven sine behov. I tillegg utdjuvar utdanningsdirektoratet plikta til å gje intensiv opplæring i lesing, skriving og rekning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Formålet med den intensive opplæringa er at elevane raskt skal få eigna opplæring så snart problemet oppstår, fram til forventta progresjon er nådd, for å unngå at problemet får moglegheit til å utvikla seg vidare. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2-3).

Som eg ser har tidleg innsats vorte belyst i fleire stortingsmeldingar og har vore eit nasjonalt satsingsområde sidan St.meld. nr. 16 (2006-2007). Viktigheita av tidleg innsats har vorte tydeleggjort gjennom opplæringslova §1-4 (1998), men har ikkje vore direkte omtala i verken tidlegare læreplanar eller gjeldande læreplan.

No har eg sett på korleis tidleg innsats har vorte belyst i utdanningspolitiske dokument og lovverk. Vidare vil eg sjå nærare på dei fagdidaktiske perspektiva og presentera relevant teori innan tidleg innsats, lesing og kartlegging.

### 3.2.4 Tidleg innsats

Tidleg innsats dreier seg, som nemnt innleiingsvis, om å hindra at vanskar oppstår eller utviklar seg samt å oppdaga elevar med utfordringar og raskt setja i gong eigna tiltak (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13). God tidleg innsats føreset at skulen har adekvat kompetanse i å oppdaga og kartlegga eleven sine utfordringar, samt å kunna setja i gong naudsynte tiltak som motverkar eleven sine vanskar. I tillegg er det viktig at skulen legg til rette for samarbeid og at spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse innan lesing vert prioritert i arbeidet med tidlig innsats.

#### 3.2.4.1 Samarbeid om tidleg innsats

Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 48) peikar på høg lærartettleik og arbeid i team som viktig for å styrka den tidlege innsatsen. Tidleg innsats bør skje ved hjelp av pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, og burde i større grad enn i dag vera eit samarbeid mellom lærar og spesialpedagog eller spesiallærar (Buli-Holmberg, 2021, s. 17). Utdanningsdirektoratet syner til Vainikainen (2014, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020) som òg vektlegg god tilgang på spesialpedagogisk kompetanse i skulen, samt gode kartleggingsverktøy. Dette vert sett på som sentrale føresetnadar for at elevar raskt får hjelp og eigna tiltak ved behov. Nilsen (2019, s. 630) hevdar at spesialpedagogisk kompetanse hjå lærarar kan gje betre moglegheiter for tilpassa opplæring, tidlig oppdaging og rask iverksetting av tiltak. Lyster (2019, s. 111) hevdar at skular med kompetanse innan lese- og skrivevanskar vil ha betre føresetnadar for å førebygge vanskar, og dermed kanskje redusera behovet for spesialundervising. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 48) tek opp viktigheita av at lærarane har kompetanse innan dei grunnleggjande ferdigheitene og moglegheit for å heva kompetansen, særleg i lesing og matematikk.

Samarbeid mellom ulike partar, som eleven sjølv, føresette, lærarar på skulen og hjelpeapparatet utføre skulen, er ifølgje Buli-Holmberg (2021, s. 39) ein føresetnad for kvalitet i arbeidet. Ho trekk fram viktigheita av å inkludere foreldra i arbeidet og omtalar foreldra som «den viktigaste støttespelaren for deg som lærer» (Buli-Holmberg, 2021, s. 39). Ulike samarbeidssystem som til dømes spesialpedagogiske team, fagteam eller PPT kan vera viktige samarbeidspartnarar i arbeidet med tidleg innsats. Kva samarbeidsstteam skulane har tilgang til og korleis dei er organisert varierer på dei ulike skulane og kommunane (Buli-Holmberg, 2021, s. 55). Nokre skular har eit system med eigne «leselærarar» som skal bidra til mellom anna kartlegging og tiltak for elevar som heng etter i leseutviklinga. Leselærarane kan for nokre skular i tillegg vera eit bindeledd til PPT (Lyster, 2019, s. 111). Andre skular har eigne spesialpedagogiske team som lærarane kan samarbeida med kring kartlegging og tiltak. Buli-Holmberg (2021, s. 53) hevdar at PPT skal kunne vera med å styrka kvaliteten

på tidleg innsats og tilpassa opplæring, samt hjelpe og støtta lærarar i enkeltsakar. Dette kan mellom anna vera å bidra med innhald, organisering og tiltak som ein del av den tidlege innsatsen, eller gjennomføra sakkyndig vurdering (når naudsynt). Leiinga i skulen og den enkelte kontaktlærar har difor ein sentral jobb med å leggje til rette for naudsynt lærartettleik, kompetanse og samarbeid i skulen.

#### *3.2.4.2 Læraren sitt arbeid med tidleg innsats*

Lundetræ og Gabrielsen (2017, s. 154) har skrivne ein artikkel i forbindelse med resultatane frå PIRLS<sup>1</sup> 2016, om korleis skulen følg opp elevar som vorte hengande etter i leseutviklinga. Her kjem det, gjennom 4.-trinnsleiarane sine eigne svar, fram at lærarane meldte inn ei større mengd elevar med behov for støtteundervisning, enn mengda som skåra på eller under lågt meistringsnivå i PIRLS. Vidare kom det fram at andelen som svarte at dei ventar å ser om ferdigheitene betrar seg med modning, har hatt ei signifikant auke. Andre funn som kom fram frå undersøkinga var at dei fleste lærarane svarte at dei arbeidar individuelt med elevar med svake leseferdigheitane, samt oppmodar føresette til bidra i lesetreninga saman med eleven (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 163-164).

Lundetræ og Uppstad (2021, s. 131) peikar på viktigheita av å ikkje venta å sjå om vansken forsvinn ved modning. Dei hevdar at tiltak må setjast inn før vanskan sett seg og eleven opplev nederlag. Førebyggjande tiltak kort tid etter at vansken oppstår kan ha langvarig effekt og kan hindra at vanskan utviklar seg og vert mindre alvorlege (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 60). Dette såg me òg i studiane i litteraturgjennomgangen i kapittel 2, der fleire studiar hadde sett på effekten av intensive undervisningsopplegg. Fleire av studiane synte at tidleg intervensjon for elevar som stod i fare for å henga etter i lesing hadde positiv effekt og kunne ha førebyggjande effekt mot lese- og skrivevanskar (Amendum & Liebfreund, 2019; Denton et al., 2010; Solheim et al., 2018). I tillegg syner studiar at dess tidlegare tiltak vert sett i gong dess større vert effekten (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 132). Solheim og Uppstad (2019, s. 51) hevdar at elevar med låge skriftspråklege ferdigheitane som heng etter i den fyrste leseopplæringa, med stor sannsyn vil henge etter dei andre elevane vidare i opplæringa, dersom dei ikkje får ekstra hjelp. Dei påstår difor at elevane vil ha utbytte av tidleg intensiv opplæring. Dei poengterer og viktigheita av å følge med på om elevane profitterer på tiltaka som har vorte gjort, og om eleven oppnår forventa progresjon (Solheim & Uppstad, 2019, s. 54-55). Intensive undervisningsopplegg kan dermed vera ein måte å arbeida med tidleg innsats i skulen.

---

<sup>1</sup> PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er ei internasjonal undersøking av elevar på femte trinn sine leseferdigheter Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. Henta 09. mai frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>.

For å kunne setje i gong tidlege tiltak må ein fyrst veta noko om kva for nokre elevar som strevar med lesing eller heng etter i leseopplæringa. Når ein skal identifisera elevar med behov for støtte må ein veta noko om barn si leseutvikling og kva som kan predikera vanskar med lesing. Vidare vil eg sjå nærare på barn si leseutvikling og kva som kjenneteiknar vanskar med lesing.

### 3.2.5 Leseutvikling

Elevane kjem til skulen med ulike ferdigheitar og føresetnadar for å læra å lesa, òg har kome ulikt i leseutviklinga. Det er òg forskjellig kor mykje elevane har vorte eksponert for bøker og bokstavar, samt kva interesse dei har for å lesa. Nokre elevar kan allereie lesa når dei startar i 1. klasse. Andre kan lesa og skriva sitt eige. Nokre kan namnet på fleire av bokstavane, medan andre ikkje har kome så langt i leseutviklinga at dei har skjønt at bokstavar er teikn for enkeltlydar i talespråket (Buli-Holmberg, 2021, s. 140; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37).

For å forstå lese- og skrivevanskar vil det vera naudsynt å ha kunnskapar om normal leseutvikling og motsett (Hulme & Snowling, 2009, s. 40). Det er eit stort spekter av normal leseutvikling då barna har forskjellige utgangspunkt og utviklar ferdigheitene ulikt og i varierende tempo (Buli-Holmberg, 2021, s. 140; Lundetræ & Walgermo, 2021). Ulike forkunnskapar, ferdigheitar og føresetnadar for å lese vil altså kunne påverka leseutviklinga. Kunnskapar om normal leseutvikling vil vera naudsynt for å identifisera elevar som strevar og for å setje inn tiltak basert på der eleven er i leseutviklinga.

Som skildra innleiingsvis består lesing ifølgje Gough og Tunmer (1986, i Hulme & Snowling, 2009, s. 91) sin leseformel i hovudsak av avkoding og (språk)forståing, som begge er naudsynte for å lese og forstå skriftleg tekst. Fleire studiar syner at avkodingsferdigheitar har størst betydning for seinare leseforståing i starten av leseutviklinga, medan viktigheita av språkforståinga aukar etter kvart som avkodingsferdigheitene vert betre (Hjetland et al., 2017, s. 8; Lervåg et al., 2018, s. 1833). Sjølv om Gough og Tunmer sin leseformel tar for seg sentrale delar av lesinga kan den ikkje forklara alt. Andreassen (2021, s. 70) hevdar at det er fleire faktorar som kan ha innverknad på leseforståinga i dei ulike trinna i leseutviklinga. Desse er mellom anna: ordforråd, korttidsminne, arbeidsminne, forkunnskapar, strategibruk og indre motivasjon (Andreassen, 2021, s. 70). Ordforråd har synt seg å ha stor betydning for leseutvikling (Lyster, 2019, s. 57) og å vera ein av dei beste prediktorane for seinare leseforståing (Grøver et.al, 2019, i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Fleire argumenterer for motivasjonen si betydning i leseutviklinga (Lyster, 2019, s. 28; Aas, 2021, s. 81). Lyster et al. (2019, s. 342) belyser i tillegg andre faktorar som sosial bakgrunn og språkstimulering som kan ha indirekte innverknad på eleven si leseforståing.



### 3.2.6 Elevar ein bør vera merksam på i byrjaropplæringa

Mange elevar knekk lesekode raskt etter å ha starta med leseopplæring i 1. klasse. Andre derimot lærer ikkje å lesa og skriva på lik linje med det som forventast, og har behov for meir hjelp og rettleiing. Ulike faktorar som genetikk, miljø og beskyttande faktorar kan vera med å påverka om ein elev opplev vanskar med lesing og skriving. Statped (2021) hevdar at omtrent 20% av elevar strevar med lesing og/eller skriving i løpet av skulegongen. Det kan vera mange ulike grunnar til at elevar har vanskar med lesing og skriving. Nokre elevar kan på grunn av til dømes syns- eller høyrseleisvanskar, konsentrasjons- eller oppmerksomhetsvanskar, eller generelle lærevanskar, streva med lesing og skriving (Statped, 2021). Andre har lese- og skrivevanskar som sin primærvanske, ofte kalla spesifikke lærevanskar, som er dei utfordringane eg vil fokusera på vidare. Som nemnt tidlegare skil ein ofte mellom vanskar med ordavkodning (dysleksi) og leseforståing.

Å identifisera elevar som strever eller kan kome til å streva med lesing er ein viktig del av tidleg innsats. For å kunna oppdaga desse elevane vil det vera naudsynt å ha kunnskapar om kven ein bør vera merksam på i byrjaropplæringa og kva som predikerer vanskar med lesing. Nokre elevar oppdagar ein gjennom screeningar eller kartleggingsprøvar, som eg vil gå nærare inn på seinare i dette kapitlet. Andre elevar kan ha språklege eller skriftspråklege ferdigheiter som får varselampene til å lyse. Dersom ein elev har førekomst av språk- eller lesevanskar i familien kan det vera ein indikasjon på risiko for vanskar som ein bør følgja opp (Lyster et al., 2019, s. 351; Aas, 2021, s. 39). Fleire peikar på svake rimeferdigheitar som ein predikator for seinare vanskar med lesing (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 206; Lyster, 2019, s. 25). Lyster (2019, s. 25) hevdar at manglande rimeferdigheit særleg er ein tidleg predikator for dysleksi, saman med ordleitingvanskar og utfordringar med å hugsa songar og regler. Andre risikofaktorar tidleg i lese- og skriveopplæringa er svak fonologisk medvit (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 210), at eleven kan få bokstavar når dei startar på skulen (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49) eller at eleven etter kvart som han/ho byrjar å lese har vanskar med å automatisera avkodning av høgfrequente ord (Aas, 2021, s. 17). Fleire peikar på fattig vokabular ved skulestart (Færevaa & Stangeland, 2021, s. 211; Lyster, 2019, s. 30), samt vanskar med semantikk og grammatikk som indikator på seinare leseforståingsvanskar (Hulme & Snowling, 2009, s. 127; Lyster, 2019, s. 30). I tillegg bør ein merka seg elevar sin interesse eller motstand til lese- og skriveaktivitetar (Aas, 2021, s. 40).

Som me har sett er det mange kjenneteikn ein bør vera merksam på, nokre av desse kjenneteikna oppdagar ein gjennom observasjon av eleven, andre oppdagar ein kanskje ved bruk av

kartleggingsverktøy. Vidare vil eg sjå på ulike formar for kartlegging, då dette er ein viktig del av tidleg innsats, både når det gjeld å oppdaga vanskar, men og for å finna ut kva som er årsaken til vanskane og kva eleven strevar med. Denne informasjonen er naudsynt for å setja i verk eigna tiltak og tilpassa opplæringa på best mogleg måte for den enkelte elev.

### 3.2.7 Kartlegging av leseferdigheit

Lyster (2019, s. 12) hevdar at kartlegging og identifisering kan, ved å gje informasjon om kva eleven meistar og ikkje meistar, fortelja oss noko om kva som bør leggjast vekt på i undervisinga og korleis opplæringa bør organiserast. Denne informasjonen vil vera nyttig for å vurdere behovet for ekstra støtte, organisering av undervisinga og vektlegging av innhaldet i faget. Lyster (2019) hevdar at «Mange skoler har nå klare og faste rutiner for hvordan man kvalitetssikrer oppfølgingen av elevenes lese- og skriveutvikling» (Lyster, 2019, s. 85). For at kartlegginga skal vera eit hjelpemiddel for å kunne tilpassa opplæringa og setje inn naudsynte tiltak er det vesentleg at kartlegginga avklarar kvar elev er i utviklinga, samt kva som ser ut til å hindre vidare utvikling (Lyster, 2019, s. 85). Det vart ofte nytta fleire typar kartleggingar for å finne ut ulike ting om eleven sine ferdigheitar og utfordringar, både i form av observasjon og ulike testar. Samanlikning av fleire kartleggingar kan i tillegg gje eit betre vurderingsgrunnlag (Lyster, 2019, s. 87).

Som nemnt innleiingsvis er det fleire tilnærmingar og metodar ein kan nytta for å kartlegga elevane sine leseferdigheitar. Kartlegging av elevar sine lese- og skriveferdigheitar vert gjort både i form av rutinekartleggingar, kartlegging ved skulestart eller andre bestemte tidspunkt, eller kartleggingar ved behov.

Statisk kartlegging, som til dømes screening og enkelte testar, kan gje informasjon om kva eleven meistar her og no. Kartlegginga kan avdekka kunnskapar og ferdigheitar hjå eleven samt gje informasjon om sterke og svake kompetanseområder (Klem & Hagtvet, 2019, s. 158). Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 237) påpeikar viktigheita av at læraren er nøyen i tolkinga av testresultata og ser resultata i lys av faktorar som kan vera med å påverke testen. Den dynamisk kartlegginga der i mot kan gje informasjon om kva eleven meistar ved hjelp av andre, korleis eleven tenker, kvifor vanskane oppstår og når dei oppstår (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 237). Dynamisk kartlegging vert ifølgje Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 237) gjort «gjennom en dialogisk og utprøvende tilnærming mellom elev og en mer kompetent annen (..).».

Kartleggingsprosessen startar ofte med usystematiske observasjonar som fører til uro, eller screeningresultat som indikerer behov for nærare kartlegging (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 235; Klem & Hagtvvet, 2019, s. 160). I kartleggingsprosessen kan det vera naudsynt å nytta fleire ulike tilnærmingar og metodar. Når ein er uroleg for om ein elev har vanskar med lesinga eller skrivinga, bør ein gå i gong med meir systematisk kartlegging. Ein kan gjennomføra observasjonar, der ein til dømes nyttar observasjonsskjema eller sjekklister, ta eigne testar eller nytta kartleggingsmateriell, i tillegg kan det vera lurt å samtala med eleven og foreldra om vanskan (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 236; Klem & Hagtvvet, 2019, s. 162). Når ein har fått oversikt over kva vanskar eleven har kan ein følge med på eleven si utvikling over tid for å sjå om eleven utviklar seg og om eventuelle tiltak har effekt (Klem & Hagtvvet, 2019, s. 155). Solheim og Uppstad (2019, s. 51) påpeikar at det er lurt å starte tidleg med kartlegging av leseferdigheit og at ein bør kartlegga elevane når dei startar på 1. trinn. Kartlegginga kan i tillegg til å gje oversikt over elevar ein bør følge ekstra opp, gje oversikt over kva elevane meistrar og dermed gje føresetnadar for å tilpasse opplæringa (Solheim & Uppstad, 2019, s. 51).

Færevaaag og Gabrielsen (2021, s. 241) trekk fram viktigheita av at lærarane arbeidar ein til ein med eleven for å verta kjend med eleven sine ferdigheitar, interesser, motivasjon, anna informasjon, som vil kunne bidra til å avdekke eventuelle vanskar. Lyster (2019, s. 87) hevdar at observasjon av eleven si høgtlesing, er ein god måte å få kjennskap til kva eleven meistrar og ikkje meistrar. Ho legg til at læraren kan notera korleis eleven les, kva strategiar eleven nyttar, samt kva ord eleven meistrar og ikkje meistrar (Lyster, 2019, s. 87).

Elevar kan som nemnt tidligare ha vanskar både med det som går på ordavkodning og leseforståing eller ein kombinasjon av desse. Lyster et al. (2019, s. 350) hevdar at kartlegging av sjølvje ordavkodninga kan gjerast enkelt og med reliabilitet, men påpeiker at det ikkje er like enkelt å finna ut kvifor eleven les feil. Testane går ofte ut på at eleven skal lesa ei bestemt mengd ord eller nonord innanfor ei gitt tid. Lyster (2019, s. 351) omtalar kartlegging av fonologisk medvit som endå meir komplisert, då ein kan oppleve stor variasjon i kva eleven meistrar av ulike fonemoppgåver. Kartlegging av leseforståing dreier ifølgje Lyster et al. (2019, s. 351) seg om å vurdere om eleven forstår ord og grammatikk i teksten, trekka slutningar mellom opplysningane som er gitt, og nytta bakgrunnskunnskapar for å forstå teksten.

### *3.2.7.1 Kartleggingsverktøy*

Ulike kartleggingsverktøy kan som sakt gje forskjellig informasjon om eleven sine lese- og skriveferdigheitar, og skulane har ulike erfaringar med forskjellige kartleggingsverktøy (Lyster, 2019,

s. 85). Arnesen et al. (2018, s. 466) understrekar viktigheita av at lærarar har tilgang på gode kartleggingsverktøy for å kunne vurdera og identifisera elevar i risiko for lese- og skrivevanskar på eit tidleg stadium. I tillegg er læraren sine kunnskapar om språklege- og skriftspråklege ferdigheitar, samt deira evne til å analysere og vurdere kartleggingsresultat naudsynt for å avdekka vanskane og setta inn riktige tiltak (Klem & Hagtvat, 2019, s. 161; Lyster, 2019, s. 12; Aas, 2021, s. 42). Både dei nasjonale prøvane og Kartleggingsprøvene frå UDIR har vore omdiskutert. Noko av kritikken har vore retta mot at prøvane har vore for omfattande for dei yngste elevane og for elevar som strevar. Andre utfordringar har vore at lærarar ikkje har visst korleis dei skulle tolka resultat og nytta kartleggingsprøvene frå UDIR til å oppdaga elevar som strevar og setje i gong eigna tiltak (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 240). Lyster (2019, s. 85) hevdar at avklaring av kvar eleven er i leseutviklinga og kva som ser ut til å hindra vidare framgang, som mest vesentlige å få ut av kartleggingane. Vidare vil eg kort nemna nokre kartleggingsverktøy som vert nytta i skulen.

Screeningverktøy er mykje nytta for større grupper for å identifisera elevar som skårar under kritisk grense (Aas, 2021, s. 41). Døme på screeningverktøy er Bokstavprøven, som kan gje informasjon om kva bokstavarar elevane meistrar frå 1. trinn (Lesesenteret, 2022), Orkjedetest, som kartlegger elevane på 3. – 10. trinn sine ferdigheitar i å avkode ord. Det finnes òg ein del kartleggingsverktøy for systematisk observasjon. Eit døme på dette er SOL og Leselos, som kan nyttast for å overvaka eleven sine leseferdigheitar og kvar dei er i leseutviklinga frå 1. – 10. trinn (Aas, 2021, s. 43). Eit anna døme er Aski-Raski, som kan nyttast både for å kartlegga og følgja med på eleven sin progresjon, men programmet gjev òg tilpassa oppgåver til eleven (Aski Raski, u.å.). Andre kartleggingsverktøy som kan vera til hjelp for å vurdera leseferdigheitar er mellom anna Carlsten lesetest, som ifølgje ei studie av Arnesen et al. (2018) er det mest brukte kartleggingsverktøyet for lesing (sett bort i frå Kartleggingsprøvene frå UDIR). I tillegg finnes det kartleggingsmateriell som kan hjelpa med å diagnostisere. LOGOS er eit døme på eit slikt verktøy. LOGOS kan kartlegge leseferdigheit og stille dysleksi diagnose, men kan berre nyttast av sertifiserte testleiarar (Lesesenteret, 2021).

## 4 Metode

I denne delen vil eg gjer greie for dei metodiske vala som er gjort i studien, og den vitskapsteoretiske ståstaden som ligg til grunn. Vidare i kapittelet vil eg skildra utvalet av deltakarar og forklara gjennomføringa av datainnsamling og analyse. Til slutt vil eg drøfta kvaliteten og reliabiliteten i studien, samt løfta fram nokre etiske refleksjonar.

Denne studien skal ved hjelp av kvalitativ metode og semistrukturert intervju undersøka eit utval lærarar sine erfaringar. Studien bygger på ei hermenautisk tilnærming, noko som pregar heile studien. I analysen av datamaterialet er det nytta kvalitativ innhaldsanalyse.

### 4.1 Vitskapsteoretisk perspektiv

Ei hermenautisk tilnærming vil vera høveleg i min studie, då hermenautikken handlar om å fortolka og forstå fenomen. Denne tilnærminga heng òg tett saman med kvalitativ innhaldsanalyse som er forskingsdesignen i denne studien. Her står identifisering av sentrale kategoriar og skildring av fenomen gjennom eigen fortolking sentralt. Hermeneutikken er ofte relevant innanfor samfunnsvitskapen, òg kan verta forstått som ein måte å fortolka og skildra meningsfulle fenomen, som til dømes handlingar, munnlege ytringar eller tekstar (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Gilje og Grimen (1993, s. 148) hevdar at fortolking av fenomen ikkje er mogleg utan visse føresetnadar som språk og omgrep, overtyding og individuelle erfaringar, òg kalla *førforståing*. I tillegg hevdar dei at «meningsfulle fenomen er forståelige bare i den sammenhengen eller konteksten de forekommer i» (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Samanhengen mellom fenomenet som skal fortolkast, førforståinga og konteksten det førekjem i, vert kalla *den hermenautiske sirkel* (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Den hermenautiske sirkelen går ut på at me stadig vekslar mellom fortolking av heilheit og del, og samanhengen mellom desse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Dei fortolkingane me gjer vil vera farga av og påverka av vår eiga førforståing og den konteksten fenomenet inngår i. Ulike folk vil difor kunna ha ulik fortolking av det same fenomenet. Gilje og Grimen (1993, s. 162) hevdar at det ikkje finnes absolutte korrekte fortolkingar av meningsfulle fenomen.

I mitt forskingsarbeid har eg ved hjelp av ei hermeneutisk tilnærming fortolka datamaterialet mitt. Det har vorte gjort fortolkingar både under intervju, gjennom å prøva å forstå det informantane seier og uttrykkjer gjennom andletsuttrykk, stemmeleie og kroppsspråk. Og gjennom transkriberingsprosessen, ved omgjering av lydopptak til tekst. Mine fortolkingar vil vera farga av mi førforståing, samt den konteksten innhaldet førekjem i. Eg som forskar vil dermed aldri vera heilt sikker på at mi fortolking av datamaterialet vil vera heilt korrekt.

## 4.2 Forskningsdesign: Kvalitativ innhaldsanalyse

I mitt forskingsprosjekt har eg valt å nytta kvalitativ innhaldsanalyse som metode. Ifølgje Krumsvik og Jones (2019a, s. 18) er kvalitativ forskning ofte prega av nærleik til feltet og informantane, og har som mål å utforska og forstå korleis menneske oppfattar og fortolkar omverda. Litt forenkla forklarar Krumsvik og Jones (2019a, s. 30) kvantitativ forskning som det å kartlegga at noko skjer i eit større utval, medan ein i kvalitativ forskning undersøker kvifor det skjer, i eit mindre utval. I tillegg løftar dei fram kvalitativ forskning som viktig fordi den òg «utfyller kvantitativ forskning der denne kjem til kort.» (Krumsvik & Jones, 2019a, s. 19). *Kvalitativ innhaldsanalyse* kan definerast som «an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytic rules and step by step models, without rash quantification» (Mayring, 2000, sitert i Schilling, 2006, s. 318). Ein annan definisjon er «a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278, sitert i Wildemuth, 2016, s. 318). Den kvalitative innhaldsanalysen vart i hovudsak utvikla innanfor antropologi, sosiologi og psykologi, for å utforska den underliggande meininga i materialet (Wildemuth, 2016, s. 319). Metoden består av bestemte prosedyrar for å analysera data. I analyseprosessen vart utdrag frå transkripsjonar omdanna til kodar og kategoriar, basert på forskaren sine fortolkingar. Dette vil eg gå nærare inn på i kapittel 4.2.2 om dataanalyse.

### 4.2.1 Semistrukturert intervju

For å få svar på forskingsspørsmåla i studien har eg nytta semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2019, s. 156) forklarar det semistrukturerte (livsverd)intervjuet som det å «innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene, (...)». Det som karakteriserer det semistrukturerte intervjuet er at det er ein fleksibel, men planlagt samtale om ei rekke tema som skal dekkast. I tillegg er intervjuet open for ulike formuleringar av spørsmål, endring i rekkefølge, samt at intervjuaren kjem med oppfølgingsspørsmål som ikkje er planlagt på førehand (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156-157). Denne typen intervju kan gje moglegheit for å undersøka den intervjuas sin livsverden og deira forståing eller oppleving, ut i frå deira perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Intervjuforma har som fordel at den gjev moglegheit for ein noko friare samtale samanlikna med eit strukturert intervju, då ein ikkje må følge rekkefølga i intervjuguiden. I tillegg har ein moglegheit for å gå djupare inn i interessante emne som kan dukka opp undervegs ved å stilla oppfølgingsspørsmål. Intervjuforma har òg nokre avgrensingar. Kvale og Brinkmann (2019, s. 160) trekk fram viktigheita av at intervjupersonen opplev situasjonen som trygg, slik at han/ho fritt kan

delo sine tankar og erfaringar. Dersom situasjonen vert opplevd som utrygg eller stressande, kan det henda at intervjupersonen ikkje føler seg trygg på å delo sine erfaringar eller avgrensar kva han/ho deler. Kvale og Brinkmann (2019, s. 161) fortel at intervjupersonar nokre gongar opnar seg etter at lydopptaket er skrudd av. Lydopptak kan dermed vera ein stressfaktor for nokre informantar. Dei løftar òg fram at nokre kan føla seg tom etter at intervjuet er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160). Dette synar at ein ved å nytta semistrukturert intervju som innsamlingsmetode bør tenka gjennom korleis ein kan tryggja intervjupersonen både i forkant og etterkant av intervjuet. I denne studien ønsker eg få eit djupare innblikk i lærarane sine erfaringar. Eit semistrukturert intervju vil difor vera eigna til å undersøke dette.

#### *4.2.1.1 Intervjuguide*

Utforminga av intervjuguiden vart gjort med utgangspunkt i forskingsspørsmåla. Dei to forskingsspørsmåla utgjor to hovudtema, som inneheldt totalt åtte spørsmål som skulle svara på forskingsspørsmåla. Hovudtema i intervjuguiden er følgande: 1) tidleg innsats, 2) oppdaging og kartlegging, samt eit undertema av sistnemnte som omhandlar kompetanse. I starten av intervjuet vart det spurt om generelle opplysningar om informanten, som mellom anna utdanning og erfaringar med byrjaropplæring og lese- og skrivevanskar. Opplysningar om informantane si utdanning og erfaringar er relevant då det vil kunne ha innverknad på læraren sin oppleving av arbeid med tidleg innsats og kartlegging.

For å kvalitetssikra intervjuguiden og gjennomføringa av intervjuet, vart det gjennomført eit pilotintervju med ein slektning som arbeider som lærar i grunnskulen. På denne måten fekk eg testa om spørsmåla i intervjuguiden vart forstått korrekt og øvd meg på intervjusituasjonen i ein trygg og uformell kontekst. Krumsvik (2019b, s. 167) oppmodar til å gjennomføre pilotintervju før undersøkinga byrjar, slik at ein kan prøve ut intervjuguiden og få tilbakemelding på omgrep, spørsmål og liknande. Pilotintervjuet gav meg moglegheit til å endre eit av omgrepa og leggje til fleire forslag til underspørsmål i intervjuguiden, samt verta medveten overgangane mellom tema, slik at det vart gjort ein tydelegare overgang mellom tema i intervjuet.

#### *4.2.2.2 Utval*

Studien søker å forstå korleis lærarar arbeider med identifisering og kartlegging som ein del av den tidlege innsatsen. Studien ser på tidleg innsats, som gjeld særskild for 1.-4. trinn, samt identifisering og kartlegging i byrjaropplæringa. På grunnlag av dette har eg måtta forholde meg til informantar som arbeider på barneskular og som har erfaring med problematikken. Utvalskriteria i studien er at

lærarane må ha minst fem år med erfaring frå byrjaropplæringa på 1.-4. trinn. Deltakarane må ha relevant erfaring innan tidleg innsats, samt identifisering og kartlegging av elevar som strevar med lesing og skriving.

Utvalet av informantar består av fire lærarar på fire forskjellige barneskular i tre ulike kommunar. Informantane er utvald fordi dei ønska å delta i studien, har erfaring med problemområdet, samt innfrir kriterier for deltaking. Frå den eine skulen skulle det eigentleg vera to lærarar frå same team som skulle verta intervjuar saman. Den eine av dei to informantane måtte trekka seg før eg gjekk i gang med intervjuar. Lærarane er frå ulike skular og fleire kommunar noko som kan vera med på å gje spreing i datamaterialet. Denne studien har ei låg mengd informantar, noko som gjer det vanskeleg å generalisera funna. Kvale og Brinkmann (2019, s. 73) hevdar at det i ei intervjustudie vil vera betre å ha eit lågare mengd informantar, dersom det gjer at alle delane i forskingsprosessen vert gjort grundig, enn å ha ei større mengd informantar der ein ikkje får tid til å gjer eit like grundig forskingsarbeid. Wildemuth (2016, s. 308) hevdar at kvalitativ innhaldsanalyse krev relativt små og målretta utval. Mengda informantar treng difor nødvendigvis ikkje å vera ein svakheit i studien.

Informant	L1	L2	L3	L4
<b>Demografiske data</b>	Kvinne, 51-60 år	Kvinne, 41-50 år	Kvinne, 41-50 år	Kvinne, 31-40 år
<b>År i skulen</b>	16 år	Ca. 20 år	Ca. 20 år	10 år
<b>Utdanning</b>	Førskulelærer, spesialpedagogikk, grunnleggjande skriveopplæring, Vidareutdanning i norsk, vidareutdanning retta mot rettleiing	Allmennlærerutdanning, vidareutdanning i leserttleiing og rettleiingspedagogikk, lærarspesialistutdanning i byrjaropplæringa (under utdanning)	Allmennlærerutdanning, vidareutdanning i spesialpedagogikk og norsk.	Allmennlærerutdanning, fordjuping i norsk, lærarspesialistutdanning (under utdanning)

Tabell 4.1: Oversikt over utvalet i studien

Alle informantane i studien er kvinner som har arbeida i skulen i mellom 10–20 år. Alle intervjupersonane har arbeida fem år eller meir i byrjaropplæringa med elevar på 1.-4. trinn. Ein av informantane (L1) har i tillegg brei erfaring utanfor skulen, både i barnehage og som spesialpedagogisk rettleiar i kommunen. Alle informantane har arbeida med tidleg innsats og kartlegging av elevar som strevar med lesing og skriving.



Etter at prosjektet var godkjent hjå NSD gjekk eg i gang med rekruttering. Informantane vart rekruttert gjennom ein invitasjon til deltaking på e-post, som vart sendt til rektorar på alle skular i bestemte kommunar. I invitasjonen stod det kva studien gjekk ut på og kven som kunne delta i studien. Det vart lagt til eit informasjonsskriv i e-postane, der det stod meir detaljert informasjon om prosjektet (sjå vedlegg 2, samtykkeskjema).

For å sikra anonymitet hjå deltakarane vil ikkje informantane sine personopplysningar kome fram i studien. I tillegg vert deltakarane sine namn erstatta med ein kode slik at uvedkommande ikkje vil få tilgang på personopplysningar. Det vert nytta godkjent opptaksutstyr. Lydopptaka vert overført til ein privat ekstern harddisk og sletta frå lydopptakaren kort tid etter intervjuet. Transkripsjonane av lydopptaka vert anonymisert og lagra på privat PC.

#### *4.2.2.3 Gjennomføring av datainnsamling*

I forkant av intervjuet fekk informantane tilsendt eit informert samtykke der dei vart informert om tema og formål med prosjektet, samt kva type spørsmål dei kunne få. I tillegg vart dei informert om at deltakarane til ei kvar tid hadde høve til å trekkja seg. Det vart gjennomført fire intervju, der alle vart gjennomført fysisk i perioden november – desember 2021. Det eine vart gjennomført på utdanningsinstitusjonen, medan dei andre vart gjennomført på arbeidsplassen til den enkelte informant. Det vart gjort lydopptak ved hjelp av lydopptakar lånt frå utdanningsinstitusjonen. Intervjua hadde ulik varigheit, der det lengste intervjuet varte i omtrent 50 minutt og det kortaste varte i omtrent 20 minutt. Lydopptaka vart lagra på eigen ekstern harddisk og sletta frå opptakaren kort tid etter intervjuet.

I byrjinga av intervjuet presenterte eg kort hovudtemaa i intervjuet for at informanten skulle få ei påminning om tematikken og ha klart for seg kva tema eg ønska å snakke om. Nokre av intervjuet følgde intervjuguiden nokså presist, medan andre intervju heldt seg stort sett innanfor tema, men hoppa litt mellom spørsmåla. Som ei avslutning spurte eg om det var noko informanten ønska å leggje til slik at informanten hadde moglegheit til å oppklara, endra eller utdjupa det som allereie har vorte sagt, eller leggja til noko dei ikkje fekk sagt.

#### *4.2.2.4 Transkribering*

Gjennom transkripsjon vert intervjusamtalen gjort om til skriftleg form slik at dei er betre eigna for analyse. Transkribering er ikkje alltid enkelt, og påverkar reliabiliteten og validiteten av datamaterialet.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 204) skildrar transkribering som ein « (...) fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer.» Kvale og Brinkmann (2019, s. 204). Intervjusamtalen inneheld mellom anna kroppsspråk, variasjon i stemmeleie og andre språklege element er vanskeleg å få fram i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Analyse av intervjutranskripsjonar er ein vanleg metode i kvalitativ innhaldsanalyse. Det er ifølgje Wildemuth (2016, s. 320) ikkje faste rammer for transkripsjon, men det vert påpeika at fullstendig transkripsjon kan vera nyttig i enkelte studiar. Mayring (2014, s. 45) hevdar at val av type transkripsjon må veljas ut i frå mellom anna forskingsspørsmål og teoretisk bakgrunn. Vidare presiserer han viktigeita av å forklara reglane som vart nytta i transkriberingsprosessen.

For å prøve å spare tid på å transkribere, prøvde eg ut automatisk transkripsjon i NVivo på det eine intervjuet. Dette fungerte svært dårlig, då NVivo ikkje klarte å transkribere dialekt særleg nøyaktig. Eg transkriberte difor alle intervju sjølv manuelt. Transkripsjonen som har vorte gjort i denne studien ligger tett opp til den opphavslege munnlege forma, og ligg ein stad mellom transkripsjonsformene Mayring (2014, s. 45) kallar «Clean read or smooth verbatim transcrip» og «Pure verbatim protocol». Lydopptaket er gjort om til nynorsk skriftspråkstil, og forsøkt å leggje det så tett opp mot munnlege språket i intervjuet som mogleg. Ulike element som lengre pausar, latter, sukk og andre munnlege uttrykk som til dømes «eh», har vorte tatt med der eg har tolka at det har ei meining for det som vart uttrykka. Ord på dialekt vart omgjort til mest høveleg uttrykk i nynorsk skriftform, der det var mogleg. Etersom eg ikkje har arbeida med transkripsjonar tidlegare, vart denne framgangsmåten nytta då den får fram fleire detaljar frå intervjuet samanlikna med til dømes eit samandrag av eit intervju spørsmål.

Ved bruk av sitat frå intervjuet, vil utsegna verta gjeve att på ein meir samanhengande måte. Kvale og Brinkmann (2019, s. 213) peikar på at «Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå.» På bakgrunn av dette vil eg gje att sitat i teksten på ein samanhengande måte som får fram poenget til informanten på ein god måte, og med dette unngå uetisk stigmatisering av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 214).

#### 4.2.2 Dataanalyse

I dette delkapittelet vil eg skildra dei metodiske vala for analyse av data. Analyse betyr ifølgje Kvale og Brinkmann (2019, s. 219) «(...) å dele noe opp i biter eller elementer.» Denne studien baserer seg på kvalitativ innhaldsanalyse, som består av bestemte prosedyrar for gjennomføring av dataanalyse. Formålet med den kvalitative innhaldsanalyseprosessen er ifølgje Wildemuth (2016, s. 319) å

identifisera sentrale kategoriar eller tema innanfor datamaterialet, og gjennom fortolking kunne skildra spesielle fenomen og kome fram til analyseresultat som vil vera med å utvikla nye teoriar, samt vurdera eksisterande teoriar. Kvale og Brinkmann (2019, s. 266) omtalar kategorisering som «en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering.» Kvale og Brinkmann (2019, s. 266). Denne studien har ei induktiv tilnærming til innhaldsanalysen. Prosessen inneber at data går frå det spesifikke til det generelle, ved at kategoriar vert identifisert og fortolka, og deretter sett inn i ein større heilheit for å byggja generell kunnskap (Elo & Kyngäs, 2008). Gjennom kodingsprosessen vert essensen og meininga i lengre utsegn frå intervjutranskripsjonar minka til subkategoriar og kategoriar (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 228).

Analyseprosessen i denne studien går føre seg i fleire trinn. Prosessen starta med open koding, ved at eigne kommentarar og tolkingar vart notert til relevante utdrag i intervjutranskripsjonane. Utsegna vart registrert som kodar som vidare vart fortolka og redusert til færre subkategoriar. Desse vart vidare knyta til ei mindre mengd hovudkategoriar, som bygde på dei to forskingsspørsmåla i studien.

I denne studien vert koding nytta for å lettare kunna analysera transkripsjonane. Koding kan hjelpa å bryta ned datamaterialet i mindre delar som ein organiserer ved hjelp av å knyta kodar til nøkkelord eller kategoriar for å få oversikt og lettare kunne fortolka dataa (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226-227). I denne studien vart datastyrt koding nytta. Kvale og Brinkmann (2019) forklarar datastyrt koding som det at «forskeren starter uten koder og utviklar dem gjennom tolking av materialet». I arbeidet med dataanalysen nytta eg analyseverktøyet NVivo som eit hjelpemiddel for å kode og kategorisera data. NVivo er eit datahandteringsprogram som kan hjelpa å organisera og analysera kvalitative data. I Nvivo las eg gjennom intervjutranskripsjonane, oppretta eigne notat i teksten og laga kodar av utsegna undervegs, som eg seinare samla i subkategoriar og kategoriar. Dette vart gjort ved at eg markerte heile eller delar av utsegn som skreiv eit notat til og oppretta ein kode. Etter kvart som eg koda oppretta eg kategoriar for å samla like kodar. Vidare vart kategoriane gjort om til subkategoriar ved at eg laga nye kategoriar som samla subkategoriane. I kapittel 5 om presentasjon av funn vert hovudkategoriane som er knytt til forskingsspørsmåla presentert (sjå figur 5.1), i tillegg er dei mest sentrale kodane framheva med feit skrift for å gje betre innsikt i dataanalyseprosessen.

«Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse.» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 230). For å analysera intervjudataa nytta eg hermenautisk meiningsfortolking som analytisk tilnærming. I Kvale og Brinkmann (2019, s. 234) vert meningstolkning omtala som det å ikkje berre strukturera berrsynte tydingar i teksten, men å gå djupare inn teksten og gjer kritiske tolkingar. Å nytta

meningsfortolking i analysen inneber at eg vekslar mellom del og heilheit i fortolkingsprosessen, den hermenautiske sirkel, med formål om å forstå meininga i teksten.

### 4.3 Validitet og reliabilitet i forskingsarbeidet

Validitet vert av Kvale og Brinkmann (2019, s. 357) definert som: «Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene syner validiteten som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke». Å danna transparens i forskingsarbeidet, samt å dokumentera og forklara gjennomføring av datainnsamling og analyse er ein del av arbeidet med å sikra validitet i denne studien. Krumsvik (2019c, s. 192) hevdar at å sikra validitet i kvalitative studiar kan by på utfordringar, då forskaren ofte sjølv er «instrumentet» i forskinga, ved at forskaren gjennomfører til dømes intervju. Kvale og Brinkmann (2019, s. 273) stiller spørsmål til objektivitet i intervjuforskinga. Det handlar både om studien kan etterprøvast av andre, samt om personlege haldningar og fordommar kan påverka studien. Denne studien har ei hermenautisk tilnærming, som inneber refleksiv objektivitet, der førforståinga gjer ein i stand til å forstå. Eg må difor vera medveten mi førforståing og korleis dette har innverknad for forskingsarbeidet.

Krumsvik (2019c, s. 192) skildrar konsistens mellom funn og det teoretiske rammeverket, samt generalisering, som viktige element for validitet i studiar. Denne studien består av få informantar, noko som kan vera ein svakheit då det vil vera vanskelig å generalisera resultata. Funna i studien samsvarar derimot med det teoretiske rammeverket og funn i andre studiar og litteraturgjennomgangen, noko som er med på å styrka validiteten.

Reliabilitet heng sterkt saman med validitet og vert av Kvale og Brinkmann (2019, s. 357) definert som «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp den samme metoden.». Arbeidet med datainnsamlinga kan ha styrka og svekka reliabiliteten i studien på ulike måtar. Før eg starta forskingsprosjektet hadde eg inga erfaring med gjennomføring av intervju. I forkant av intervju gjennomførte eg, som nemnt tidlegare, eit pilotintervju, noko som førebua meg på intervjusituasjonen med informantane og let meg testa ut intervjuguiden. Sjølv om eg opplevde at gjennomføringa av intervju gjekk bra, kan det vera ein moglegheit for at andre kunne fått annan informasjon dersom dei gjennomførte det same intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). I arbeidet med intervjuguiden laga eg spørsmål med utgangspunkt i forskningsspørsmåla for å sikra at eg skulle få svar på det eg lurte på. Intervjuguiden vart òg diskutert og revidert i samråd med rettleiar. Transkripsjonane av intervju vart skrive tett opp i mot det som vart sakt på lydopptaket for at det skulle vera mest mogleg nøyaktig. At

fleire transkriberer det same datamateriale omtalar Kvale og Brinkmann (2019, s. 211) som ein måte å sjekka reliabilitet i transkripsjonane. Eg har ikkje samarbeida med nokon i dette masterprosjektet, noko som gjor det vanskeleg å gjennomføra ei slik reliabilitetssjekk av transkripsjonane. Analysemetoden som vart nytta i denne studien baserer seg på mine eigne fortolkingar av innhaldet i intervjutranskripsjonane. Noko som har danna grunnlaget for dei valde kodane og kategoriane. Andre forskarar ville kanskje gjer andre fortolkingar og kome fram til andre kodar og kategoriar enn dei eg har vald. Analysen kan difor ikkje gjennomførast identisk av nokon andre.

#### 4.4 Forskingsetiske refleksjonar

Intervjuforskinga inneheld mange etiske spørsmål som ein som forskar bør vera medveten om og ta omsyn til (Krumsvik, 2019a, s. 208; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 95). Dette må gjerast heilt frå byrjinga av undersøkinga og fram til sluttproduktet. Før eg gjekk i gong med rekruttering og innsamling av data måtte eg utarbeida ein søknad til NSD. Denne søknaden er med å sikrar at informantane sitt personvern vert ivaretatt og at data vert innhenta og arbeida med på ein etisk forsvarlege måte (sjå vedlegg 1, godkjenning av søknad til NSD). Alle informantane i denne studien er vaksne lærarar og det vart ikkje innhenta sensitive data. Datamaterialet går dermed under det HVL kallar interne, eller gule data (Høgskulen På Vestlandet, 2021). Lydopptak vart difor lagra på personleg ekstern harddisk, og dei transkriberte intervjuva vart lagra på eigen PC.

Kvale og Brinkmann (2019) løftar fram fleire etiske usikkerheitsområde som ofte vert diskutert i etiske retningslinjer i forskning. Desse er mellom anna anonymitet, informert samtykke og konsekvensar. Vidare vil eg drøfta mi forskning ut i frå desse tre etiske områda.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 106) hevdar at *anonymitet* både kan beskytta deltakarane, men òg gje moglegheit for forskaren til å tolka informanten sine utsegn utan å verta motsagd. For å sikra anonymitet i arbeidet vart personopplysningar og annan identifiserbar informasjon erstatta med kodar i transkriberinga og i analysen, slik at deltakarane ikkje kan identifiserast. Eg som forskar strever etter å ivareta informantane sine meiningar og intensjonar og ikkje å utnytta anonymiteten.

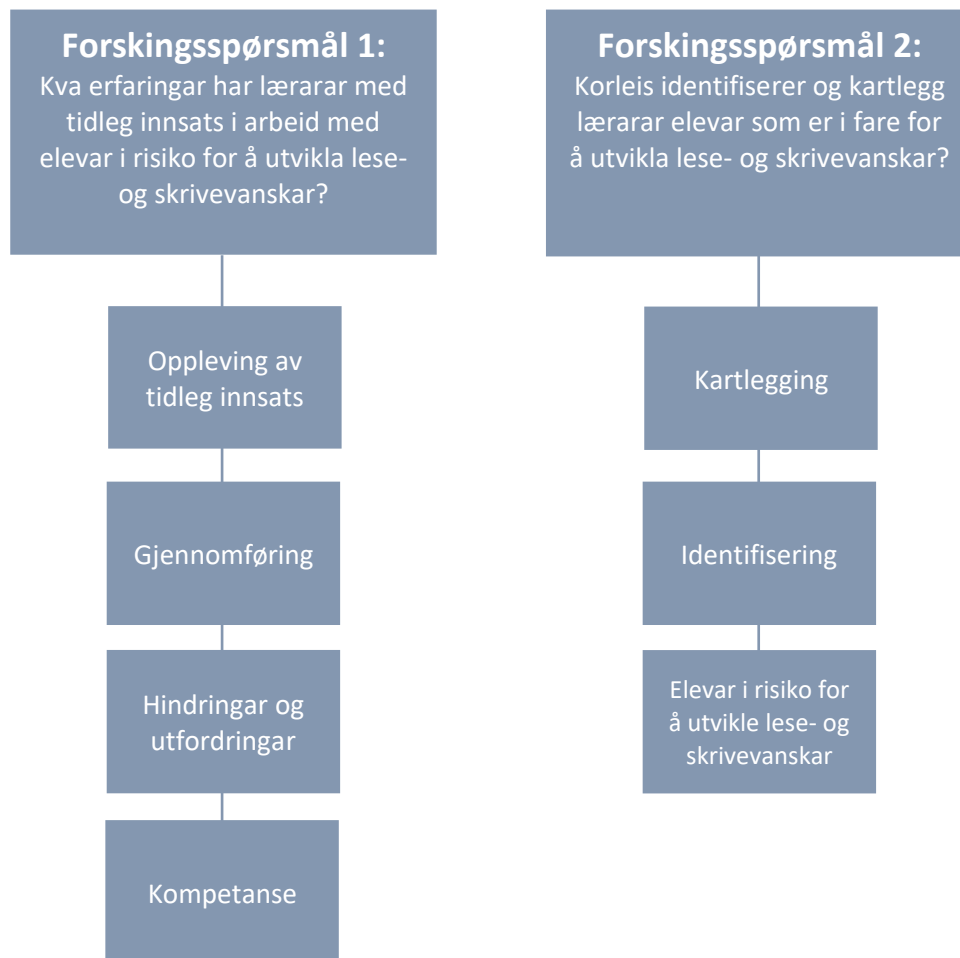
I samanheng med rekrutteringa fekk skulane og dei aktuelle informantane tilsendt eit *informert samtykke*. Kvale og Brinkmann (2019, s. 104) hevdar at eit informert samtykke varetek «menneskers evne til å fatte beslutningar og skal passe på at deltakerne ikke skades». Vidare peikar dei på viktigeita av at det informerte samtykket inneheld informasjon om at deltaking er frivillig, og informerer om deira rett til å når som helst å trekke seg ut av undersøkinga. Dette var òg eit viktig budskap i det

informerte samtykket eg sende ut for mitt prosjekt (sjå vedlegg 2, samtykkeskjema). I tillegg til at informantane fekk det informerte samtykke tilsendt på E-post, tok eg det med til intervjuja både for å få informanten sin signatur og godkjenning til å ta lydopptak, men òg som ein moglegheit for informanten til å sjå over studien ein gang til. Dette nytta den eine informanten seg av for å oppdatere seg på tema for studien.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 107) omtalar *konsekvensar* som ein av dei fire usikkerheits områda, og peikar mellom anna på at forskaren bør vera medveten moglege etiske krenkingar som kan oppstå ved publisering av utdrag frå intervju i teksten. For å vareta intervjupersonane vart utsegn frå intervjuja gjeve att på ein meir samanhengane måte enn det som er skrive i transkripsjonen. I omgjeringa frå talespråk til skriftspråk kan ordrette transkripsjonar opplevast som usamanhengande og ikkje å kjenne att for intervjupersonane.

## 5 Funn

I dette kapitlet vil eg presentera funna frå intervjua for å kunne svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla. I analyseprosessen vart datamaterialet sortert i kodar som vidare vart redusert til utvalde tema. Desse temaa er vald ut for å svara på forskingsspørsmåla. Funna som vert presentert i denne delen vil verta diskutert vidare i kapittel 6.



Figur 5.1: Oversikt over forskingsspørsmål og tilhøyrande kategoriar.

Utvalet av kategoriane er knytt opp imot dei to forskingsspørsmåla for å kunna svara på desse. Eg vil ta for meg forskingsspørsmåla etter tur og under kvart forskingsspørsmål gå gjennom funna i dei tilhøyrande kategoriane. Det vil verta gitt ei kort forklaring og grunngeving av dei utvalde kategoriane under kvar av forskingsspørsmåla.

## 5.1 Forskingsspørsmål 1: Lærarane sine erfaringar med tidleg innsats

Eg vil starta med å ta for meg det fyrste forskningsspørsmålet: «Kva erfaringar har lærarar med tidleg innsats i arbeid med elevar som strevar med lesing og skriving?». Vidare vil eg gje innsikt i kategoriane som kjem under forskningsspørsmål 1.

*Oppleving av tidleg innsats* handlar om informantane sine erfaringar med tidleg innsats og deira oppleving av korleis den tidlege innsatsen fungerer. Denne kategorien er direkte knytt til forskningsspørsmål 1, og vert difor naturleg å ta med for å forstå lærarane sine erfaringar.

*Gjennomføring* svara på korleis lærarane driv den tidlege innsatsen, både organisering av tidleg innsats, men og kva tiltak som vert satt i gong. Dette er viktig å få med for å forstå korleis lærarane arbeider med tidleg innsats.

*Hindringar og utfordringar* belyser korleis rammene påverkar arbeidet med tidleg innsats. Dette er ein vesentleg kategori, då den seier noko om både korleis lærarane arbeider med tidleg innsats ut i frå dei gitte rammene, samt deira opplevingar av kva som fungerer og ikkje fungerer.

*Kompetanse* er med som ein eigen kategori for å kasta lys over informantane si oppleving av eigen kompetanse, og for å kunne sjå dette i samheng med korleis dei driv den tidlege innsatsen.

### 5.1.1 Oppleving av tidleg innsats

Fleire av informantane peikar på at den **tidlege innsatsen vert sett i gong tidlegare enn før**. Alle informantane opplyser om at dei **gjennomfører kartleggingar av heile klassar kort tid etter at elevane startar i 1. klasse** som ein del av arbeidet med å oppdaga elevar som kan kome til å streva med lesing og skriving. Nokre løftar fram at det har vore ei **haldningsendring** knytt til kor raskt ein sett i gong med den tidlege innsatsen. «Eg tenker at det som me gjer no, med å fanga opp dei som strevar i byrjinga av 1. klasse, er kjempeviktig. Og at me ikkje nyttar den «**vent og sjå**» haldninga.» (L2)

Eg hugsar dei fyrste åra eg byrja i jobben, då hadde skulen denne «vent og sjå» haldninga. No veit me jo at dei elevane som strevar tidleg, er i fare for å slita resten av skuleløpet. Allereie i barnehagen kan ein få ein indikasjon på kven som kan endå opp med å slita på vidaregåande. Det som me har gjort no er at me har satt i gong med grundige kartleggingar i løpet av det fyrste halvåret av 1. klasse. (L4)



Fleirtalet av informantane legg til at det det har vore ei **endring i organiseringa av den tidlege innsatsen** på deira skule. Lærar 4 opplyser at tidleg innsats-ressursen i mange år har gått til arbeid med åtferd, sjølv om det ikkje var dette ressursen skulle gå til. Vidare seier ho: «Så der har me vore i eit lite skilje dei to siste åra, ved at tidleg innsats resursen no skal gå til lesing, skriving og rekning.» (L4). Lærar 3 fortel at måten dei driv den tidlege innsatsen på i år skil seg frå korleis dei har gjennomført tidleg innsats tidlegare. Ein tredje informant trekk fram at arbeidet med tidleg innsats har vorte meir systematisk.

Tidlegare venta me mykje lengre. Me forstod kven som strevde med lesing og skriving ganske tidleg, og desse elevane fekk litt ekstra hjelp innimellom, men det var mykje meir tilfeldig. (...) No synes eg me har fått dreisen på det. Eg trur det er fordi eg har fått den ressursen som eg har no. Det har ikkje vorte prioritert tidlegare. (L2)

Når det gjeld informantane si oppleving av tidleg innsats kjem det fram at den tidlege innsatsen vert sett i gong tidlegare enn før, og at det vert gjennomført kartleggingar kort tid etter at elevane byrjar på skulen. Det kjem òg fram at det har vore ei endring i både korleis tidleg innsats har vorte organisert, men og at det har vore ei haldningsendring knytt til kor raskt ein går i gang med tidleg innsats.

### 5.1.2 Gjennomføring

Organiseringa og gjennomføringa av tidleg innsats vert gjort noko ulikt på dei fira skulane. Felles for alle informantane er at **stasjonsundervisning** og undervisning i **mindre, ofte nivådelte grupper**, vert nytta aktivt. To av informantane har dei siste par åra nytta **På Sporet**<sup>2</sup>, eit forskingsbasert intensivt undervisningsopplegg i lesing, som ein del av den tidlege innsatsen. Ein tredje informant skulle i gang med undervisningsopplegget kort tid etter intervjuet vart gjennomført. Lærar 3 er ein av lærarane som nyttar På Sporet, ho fortel at dei elevane som ikkje kan bokstavane i januar, byrjar med programmet På Sporet. Informanten seier «Når me har lesestasjonar, er dei som har På Sporet på ein eigen stasjon, medan dei andre gjennomgår sine lesetekstar. Det har dermed vorte ein del av stasjonsarbeidet vårt.» (L3). Lærar 2 nyttar òg programmet På sporet for dei elevane som dei ser treng mest hjelp etter det fyrste halvåret på 1. trinn.

---

<sup>2</sup> På sporet er eit forskingsbasert intensivt undervisningsopplegg for elevar på fyrste trinn som strevar med å kome i gong med lesing. (Lesesenteret, 2020)

Elevane som strevar får intensiv- og tilpassa opplæring når dei er med meg ut og har På Sporet. Det er kjempeviktig å ha eit motiverande opplegg for elevane. Me nyttar òg GraphoGame<sup>3</sup>, som eg opplev er veldig motiverande og bra for elevane. (L2).

Andre informantar nyttar ikkje På Sporet, men nyttar òg inndelingar i grupper og på stasjonar som ein del av arbeidsmetodane for tidleg innsats. Lærer 1 nyttar stasjonsarbeid aktivt og seier: «Me har ein stasjon som berre går på arbeid knytt til tidleg innsats, der me arbeider heilt konkret opp i mot lesing og skriving. Der me kan individuelt tilpassa det.» (L1). Informanten opplev òg stasjonsundervisinga som ein gylden moglegheit til å lesa lekser med enkeltelevar eller i mindre grupper. I samsvar med lærar 1 nyttar òg lærar 4 stasjonsundervising med nivådeling. «Me deler dei inn i nivådelte grupper, gjerne stasjonsundervising, der dei får tilrettelagt ved at elevar som har kome langt kan arbeida med leseforståing, medan elevane som treng å mengdetrening på bokstavar og lydar gjer det.» (L4). Fleirtalet av informantane tar òg enkeltelevar eller mindre grupper med **ut av klasserommet** for kortare **intensive arbeidsøktar** innimellom.

Når det gjeld samarbeid kring tidleg innsatstimane, opplyser tre av fire informantar at dei delar på og samarbeider om dette. Fleire av informantane reflekterer rundt **fordelane med samarbeidet**. Lærer 3 ser på det som ein fordel at fleire lærarar på trinnet samarbeider om arbeidet med tidleg innsats, og at ein av trinnet sine kontaktlærarar har På sporet.

Me har moglegheit til å dela dei på stasjonar og få gjennomført På Sporet med lærarar som er på teamet, i staden for at ein annan lærar kjem inn og hentar dei ut. Det vert ein naturleg del av kvardagen til elevane og ein naturleg del av opplegget vårt. Det gjev oss fleksibilitet i korleis me legg opp undervisinga, ved at me kan ta enkeltelevar ut å testa eller å ha små drypp med individuelt arbeid med elevane med vanskar. (L3).

Ein annan informant rapporterer om liknande erfaringar, og omtalar samarbeidet om tidleg innsats som positivt.

Det er mykje meir effektivt. Me får nytta timane betre og det vert mykje meir kontinuitet over tidleg innsats timane. (...) Me er veldig fleksible i måten me nyttar tidleg innsats ressursen.

---

<sup>3</sup> GraphoGame er eit læringsspel utvikla i forbindelse med På Sporet prosjektet. Det er eit adaptivt spel som skal læra barna å koble bokstav og bokstavlyd (Lesesenteret, 2021b).

Dersom eg ser det er ein elev som treng eit lite puff, så tar den andre læraren heile gruppa, medan eg kan arbeida med eleven. (L1).

Lærer 1 omtalar samarbeid med lærar som kjem utant i frå og inn for å ha tidleg innsats som utfordrande. «Det er jo ikkje tid til samarbeid. Me mista heilt oversikta og det var enormt ressurskrevjande. Etter litt fram og tilbake, fann me ut at slik me arbeider no er den beste modellen for vår skule.» (L1).

Når det gjeld tiltak og tilpassingar for elevar som har behov for ekstra støtte vert **tilpassing av leselekse** trekt fram som eit tiltak av alle informantane. Fleire nemnar og **mengdetrening** på det eleven strevar med, både på skulen og heime, som eit sentralt tiltak for å styrkja ferdigheitene til elevane. Alle informantane trekk fram ulike døme på korleis dei **samarbeider med foreldra** kring tidleg innsats. «Me syner foreldra korleis me syng bokstavane saman.» (L4). «Me prøver å gje litt tips til foreldra om kva dei kan øva på.» (L2). Lærer 1 hevdar at samarbeidet med foreldra knytt til kva ein arbeidar med på tidleg innsats er særst viktig. «Eg gjer foreldra merksam på kva ord me øver på, og forklarar kvifor me øver på desse. Så fortel eg gjerne korleis foreldra kan støtta eleven og trenar saman med eleven heima.» (L1). Lærer 4 løftar fram at foreldra fyrst og fremst skal vera ei støtte for eleven. «Eg plar seie at «det er ikkje du som skal vera lærar. Di viktigaste oppgåve er å støtte og motivera». Dersom foreldra syner for eleven at dei tykkjer dette er viktig, vil det òg opplevast viktigare for eleven.» (L4).

I den ovannemnde kategorien syner funna at lærarane organiserer undervisinga ved å nytte stasjonsundervising, mindre grupper. Fleire nyttar undervisingsopplegget På Sporet for elevar som er i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. Funna syner positive erfaringar med samarbeid om den tidlege innsatsen. Tilpassing av leselekse og mengdetrening kjem fram som sentrale tiltak hjå informantane. Fleire vektlegg òg viktigheita av foreldresamarbeid.

### 5.1.3 Hindringar og utfordringar

Sjølv om fleire av informantane har erfart ei positiv endring i arbeidet med tidleg innsats, opplev enkelte at det framleis er **manglande system** og for **svake føringar** for arbeidet. Både lærar 2 og lærar 3 fortel at **skulen og kommunen har ein plan og nokre føringar** for korleis skulane skal arbeida med den tidlege innsatsen. Dette står i kontrast til Lærer 4 som opplev svake føringar og for lite system både når det gjeld kartlegging og tiltak. Sjølv om informantane fortel om store forbetringar den siste tida, opplev ikkje læraren at dei er heilt i mål endå. «Me saknar jo endå eit system på det. Det er opp til kvar enkelt lærar og kvart enkelt trinn korleis ein ønsker å gjer det.» (L4)

Ei anna utfordring som fleire av informantane opplev er **ressursmangel** og **for lite tid** til å gjer den jobben som er naudsynt. Lærer 3 er ein del av ressursteamet på skulen, ein jobb som kan vera tidkrevjande: «Problemet er at det tar tid. Det er ikkje ein så stor del av stillinga, men det er ein stor jobb å teste elevar.». òg lærar 4 har kjent at **tida ikkje strekk til** og at det kan vera krevjande å rekke over alle elevane. «Eg føler me ikkje har så god tid. Det er hektisk og me må nytta tida vår kjempegodt. (...) Når det gjeld oppfølging er det litt «hei hvor det går» stemning». (L4). Ein annan informant opplev òg mangel på ressursar og løftar fram korleis det påverkar arbeidet med tidleg innsats.

Det har vorte stramt inn så mykje at intensjonen om tidleg innsats forsvinn. (...) Det er ikkje nok ressursar som kan gis til elevane, og ein får ikkje følgd eleven godt nok opp. Hadde ein hatt moglegheit til å gjere det hadde ting gjerne vorte litt betre! (L1).

Eit fleirtal av informantane løftar fram **tilpassing av opplæring** og det å **sette inn** og **følge opp tiltak** som utfordringar dei møte på i kvardagen. Lærer 1 som arbeider på ein fådelt skule opplev tilpassinga som krevjande. «Det er krevjande å driva byrjaropplæring med elevane på 1. trinn, samtidig som elevane på 2. trinn skal oppnå ein progresjon. Spennet på ferdigheitene hjå elevane er endå større når det er snakk om to trinn.» (L1). Lærer 4 opplev og utfordringar med tilpassinga og seier «I 1. klasse er det ein heftig prosess fordi elevane er så forskjellige, og alle har rett på tilpassa opplæring.» (L4). Å setta inn tiltak og følga dei opp er og krevjande for fleire. Lærer 3 seier «I ein travel kvardag er det å få følgd opp med tiltak og hjelpa dei der dei er, den største utfordringa.» (L3).

Når det gjeld hindringar og utfordringar kjem det fram at det er skilnadar kring informantane si oppleving av system og føringar for arbeidet med tidleg innsats og kartlegging. Funna peikar òg på manglande ressursar og for lite tid til å gjer arbeidet som vart kravd. Andre utfordringar var tilpassing av opplæringa grunna store forskjellar i elevane sine ferdigheita, samt utfordringar med å setje inn og følge opp tiltak.

#### 5.1.4 Kompetanse

Når det gjeld kompetanse, har alle informantane mykje **relevant erfaring** og **fleire typar vidareutdanningar** som er med på å styrka deira kunnskapar om emnet. Alle informantane opplev eigen kompetanse som god og ser nytteverdien av lang erfaringar og utdanning.

Jo meir erfaring ein får, jo lettare er det å oppdaga, fordi du kjenner det gjerne att. (...) I tillegg føler eg at eg har lært så ekstremt mykje desse to åra som har studert. Eg gleder meg veldig til å erfara meir. (L4).

Opplysningane syner at informantane ser nytteverdien av erfaringar og vidareutdanning, og at det vart ein tryggleik i arbeidet med identifisering og kartlegging av elevar som strevar med lesing -og skriving. «Det er ein fordel at eg har jobba så mange år som eg har gjort, og at eg har ei tilleggsutdanning som går på lese -og skrivevanskar. Då vart det lettare å oppdaga ting tidlegare.» (L1).

Informantane fekk spørsmål om deira mogelegheit for å auka kompetansen på området. Her hadde dei noko ulike erfaringar. Nokre av informantane opplev at dei som ønsker vidareutdanning stort sett får det. «Rektor var veldig ivrig på at eg skulle ta vidareutdanninga. Dersom fleire ville tatt den utdanninga eg tar no, trur eg dei hadde fått leiinga med på det» (L2). Andre opplev at skulen som oftast er positiv til vidareutdanning, men at **buskjett og kommunen sett ein stopper** for moglegheita til å delta på kurs eller vidareutdanningar. Den eine informanten opplev at **skulen er positiv** til vidareutdanning, men at det nokre gongar stoppar opp både hjå kommunen og hjå ein sjølv.

Min rektor hadde gladleg sendt meg av garde dersom det hadde vart noko skulen hadde behov for, men det stoppar jo så klart litt opp hjå meg òg. For kva tid i alle dagar skulle eg fått tid til å gjere det?. (L1).

Her kjem det fram at informantane opplev eigen kompetanse som god, samt at erfaring og vidareutdanning gjev tryggleik i arbeidet med å identifisera og kartlegga elevar som strevar med lesing og skriving. Funna syner at det er noko skilnadar i deira mogelegheit for å auke kompetansen, men at leiinga i skulen stort sett er positiv til å gje vidareutdanning.

## 5.2 Forskingsspørsmål 2: Korleis lærarane identifiserer og kartlegg

Vidare vil eg sjå nærare på funna knytt til det andre forskningsspørsmålet, «Korleis identifiserer og kartlegg lærarar elevar som strevar med lesing og skriving?». Fyrst vil eg forklara og grunngje dei utvalde kategoriane, før den vidare presentasjonen av funna.

*Kartlegging* er direkte knyta opp til forskningsspørsmål 2 og vart dermed naturleg å ta med som ein eigen kategori. Denne handlar om korleis lærarane kartlegg, kva kartleggingsverktøy som vart nytta, samt kva erfaringar informantane har med ulike typar kartlegging og kartleggingsverktøy.

*Identifisering* handlar om korleis informantane oppdagar at elevar strevar, samt korleis foreldre og barnehage bidrar i identifiseringa av elevar. Denne kategorien er òg direkte knytt opp til forskingsspørsmål 2. Kategorien er relevant opp i mot kartlegging både fordi kartlegging kan føre til at ein oppdagar elevar, men òg fordi ein ofte går i gang med kartlegging når ein oppdagar vanskar hjå ein elev.

*Elevar i risiko for å utvikle lese- og skrivevanskar* går ut på kva som kjenneteiknar eleven som strevar med lesing og skriving. Kategorien er relevant å ta med då det er viktig å veta noko om kva ein skal sjå etter når ein skal identifisera elevar som har utfordringar med lesing.

### 5.2.1 Kartlegging

Informantane opplyser om ulike praksis kring kartlegging og bruk av kartleggingsverktøy. Det vart til saman nytta mange **ulike kartleggingsverktøy** for å finne ut meir om elevane sine lese -og skriveferdigheitar. Bortsett frå dei nasjonale kartleggingsprøvene som alle må nytta, var det fleire kartleggingsverktøy som gjekk att hjå fleire. Bokstavprøven<sup>4</sup> vart nytta av alle informantane som ein del av den tidlege kartlegginga av alle elevar i starten av 1. trinn. Alle informantane nemnte òg testen Logos<sup>5</sup>, men berre ein av informantane kunne sjølv ta denne testen. Dei andre måtte få hjelp av PPT eller andre lærarar med Logos-sertifisering for å få gjennomført testen på elevar. Andre kartleggingsverktøy som vart nemnd var Aski-Raski<sup>6</sup>, Skolestart<sup>7</sup>, Arbeid med Ord<sup>8</sup>, Ordkjedetest<sup>9</sup>, Setningsleseprøven<sup>10</sup>, Språk 6-16<sup>11</sup>, Begripe Begreper<sup>12</sup> og ORF (Oral Reading Fluency).<sup>13</sup>

Lærer 3 er logos-sertifisert og nyttar både Aski-Raski og delar av Logos-testen i kartlegginga av elevar. Som ein del av ressursteamet hjelp ho òg andre lærarar med kartlegging av elevar.

---

<sup>4</sup> Bokstavprøven (1.trinn) er eit kartleggingsmateriell frå Lesesenteret som kan registrera elevar sin bokstavkunnskap. (Lesesenteret, 2022)

<sup>5</sup> Logos (2.trinn til vaksen alder) er ein diagnostisk test som kan stille diagnose for lese- og skrivevanskar. Testen krev sertifisering. (Lesesenteret, 2021b)

<sup>6</sup> Aski-Raski er både eit lesetreningsverktøy, men og eit kartleggingsverktøy. (Aski Raski, u.å.)

<sup>7</sup> Skolestart (1.trinn) er eit digitalt kartleggingsmateriell utvikla i samband med prosjektet På Sporet (Skolestart, u.å.)

<sup>8</sup> Arbeid med Ord (3.-7. trinn) er eit screeningmateriell som testar stillelesing, innhaldsforståing og arbeidsminne (Arbeid med ord, u.å.)

<sup>9</sup> Ordkjedetest (3.-10. trinn) er ein screeningtest som testar ordavkodingsferdigheit (Lesesenteret, 2021b)

<sup>10</sup> Setningsleseprøven (4.-10. trinn) er ein screeningprøve som tester utvikling i leseferdigheit over tid (Lesesenteret, 2021b)

<sup>11</sup> Språk 6-16 (6-16 år) er ein screeningtest for å testa elevar for språkvanskar (Lesesenteret, 2021b).

<sup>12</sup> Begripe med Begreper er ein adaptiv omgrepstest (Nyborg Pedagogikk, u.å.).

<sup>13</sup> Oral Reading Fluency (2.-5. trinner) er eit screeningverktøy og oppfølgande kartleggingsverktøy som kartlegg elevar si leseutvikling (Madslie, 2022)

Me testar dei primert med Aski-Raski. Det er ein fin test som gjev god oversikt og tilbakemelding om kva elevane må arbeida med. (...) Logos-testen kan me byrja å ta på 2. trinn, men då nyttar eg berre deler av testen. Me kan ikkje setta ein dysleksidiagnose så tidleg, men den gjev oss ein peikepinn. Logos-testen syner veldig mykje» (L3).

To av informantane har i motsetning til lærar 3 og lærar 2 ikkje nokon som er Logos-sertifisert på skulen, og må få **hjelp frå andre** samarbeidspartar for å gjennomføra testen. «Når det skal tas enkelte kartleggingar, vert det henta inn lærar frå ein annan skule i nærleiken som kan gjennomføra testane, elles vart PPT kontakta for å hjelpe til.» (L1).

Den eine informanten fortel om **positive opplevingar kring måten ho kartlegg** elevane med Skulestart-appen.

No kartlegg eg fonologisk syntese i skulestart-appen. Eg nyttar ein Ipad der eg seier kva elevane skal trykka på. Det er veldig systematisk og samtidig kjempestas for elevane å få vera med å trykka på Ipaden. (...) Når eg tenker på det siste halvåret, så har det eigentleg ikkje vore dei store utfordringane med kartlegging. (L2).

Andre derimot opplev det som meir **utfordrande å finne gode kartleggingsverktøy**. Både lærar 1 og lærar 4 peikar på utfordringar med å finne gode kartleggingsverktøy til dei aller minste elevane. Lærar 4 legg til «Ein vart litt desperat i dei settingane ein ikkje finn ut av vansken. Så må har tenkt å roa oss litt ned, og heller finne gode kartleggingsverktøy. Der er me endå på leit eigentleg.» (L4).

Det er ikkje berre kartleggingsverktøy som vart nytta i kartlegginga av elevar som strevar med lesing og skrivning. Informantane fortel og om den daglege kartlegginga og observasjonar som ein måte å oppdage vanskar eller følgje med på elevane sin progresjon. Felles for alle informantane er at dei meir eller mindre systematisk **observerer elevane medane dei les høgt**. «Elevane les mykje til oss. I den vanlege undervisinga ser me kven som strevar». (L3). Fleire av informantane opplyser at dei nyttar ulike former for observasjon eller rettleia lesing, der det vart gjort notat og dokumentering av elevane sin progresjon.

Under elevane sin lesekvart vert elevane høyrd i lesing og me noterte gjerne litt på ein gul lapp, men så: «Kvar vart den gule lappen av?». Det vart ikkje noko system på det. No har me satt det i system ved å ha lesekonferansar. Me har ei liste med namn og mål, der me noterer observasjonar.

I tillegg fekk med eit metaspråk med eleven, «Der las du litt fort, kan det ver difor du ikkje fekk med deg det du las?». (L4).

Lærer 1 fortel om korleis ho nyttar **observasjon** som kartlegging ved å **arbeide ein til ein** med elevane. Ho legg særskild vekt på samtalen med eleven og det å få eleven til å skildra kva som er vanskeleg.

Eg set meg ned med elevane, snakkar og teiknar litt med dei. Så prøver me ut litt forskjellig og ser på kva som er vanskeleg. Eg ber til dømes eleven om å lesa eit ord eller skriva ein bokstav, medan eg loggfører. Det er òg viktig å høyra på eleven og få ei forklaring på kva eleven tenker. Spør eleven om kva som er vanskeleg. Dei er veldig klar over kva dei strevar med sjølv, og dei treng ikkje vera så gamle før dei sett ord på det sjølv. Det er lett for at me testar og testar, men gløymer eleven oppi det heile. (L1)

Fleire informantar kastar lys på dei **negative sidene** ved bruk av kartleggingsverktøy. L4 seier «Me skal ikkje kartlegga i hel heller. Det er ikkje sikkert det er der gullet ligg». Både lærar 4 og lærar 2 poengterer kor **sårbart** det kan vera for ein elev som strevar å slite seg gjennom mange kartleggingsprøvar.

I den ovannemnde kategorien syner funna at informantane nyttar eit stort utval kartleggingsverktøy, og at fleire opplev utfordringar med finne gode kartleggingsverktøy. Andre funn syner at kartlegging gjennom observasjon, både systematisk og usystematisk er mykje nytta hjå informantane. Til slutt kjem det fram at fleire stiller seg og kritisk til bruken kartleggingsverktøy og drøftar den **negative innverknaden** testane kan ha.

### 5.2.2 Identifisering

Fleire av informantane hevdar at det **ikkje er vanskeleg å oppdaga elevar** som strevar med lesing og skriving, men opplev det som meir **utfordrande** å veta om det er snakk om **lese-og skrivevanskar**.

Lærer 1 seier:

Ein finn veldig lett ut av det når ein er tett på elevane. (...) Men å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar er ikkje så enkelt når det gjeld elevar på 1. trinn og 2. trinn. Det er eit stort spekter av kva som er normal ferdigheit og normal utvikling. Det er kanskje litt vanskeleg fordi ein skal ha litt is i magen sidan elevane utviklar seg så forskjellig. (L1).



Lærer 3 har liknande erfaringar, «Me ser det ofte gjennom den vanlege undervisinga når elevar strevar. Me kjenner elevane godt. Du merkar det.» (L3). Lærer 3 peikar og på at modning eller andre ting av og til kan vera bakgrunn for vanskane.

Nokre av informantane ser på **eigne observasjonar** og å følge med på eleven sin **progresjon** som sentralt i arbeidet med å identifisera vanskar hjå elevar. Andre foreslår å gå rett på korte **deltestar** for å finne ut kva eleven strevar med. «Ved misstanke om at ein elev strevar ville eg gått rett på test for å få oversikt. Det er mest effektivt i ein travel kvardag» (L3). Lærer 1 ville derimot arbeida litt tettare med eleven ein til ein før ein går i gang med eventuelle kartleggingar. «Sett deg ned med eleven, lytt til eleven, skriv nokre ord og les litt saman. Vidare kan ein kanskje ta enkelte fragment frå ein test som går på akkurat det eleven strevar med.» (L1).

**Tidlege oppstartssamtalar** med foreldre og overføringsmøte med barnehagar, er praksis hjå alle informantane. Tre av fire informantar seier at dei på oppstartssamtalen med foreldre spør om det er dysleksi eller andre lese -og skrivevanskar i familien.

På den fyrste samtalen med foreldra spør me om det er lese -og skrivevanskar i familien. For det er jo arveleg. Me ser det jo her på skulen, at dei elevane som strevar med lesing og skriving kanskje har dysleksi i familien, eller har søsken som strevar med det same. (L2).

Fleire av informantane har opplevd at **foreldre har utrykka uro** kring barnet sine leseferdigheitlar eller åtferd, og då særleg om dei sjølv strevar med lesing og skriving. «Eg har ein del **foreldre som har lese -og skrivevanskar sjølv**. Dei er ofte veldig på ballen» (L4). Både lærar 1 og lærar 4 har fleire døme på føresette som meld frå om eleven sine vanskar. «Nokre foreldre spør: «Er dette normalt? Dette er så vanskeleg for han, det var ikkje slik med boren» (L1). «Nokre foreldre melder om at det er ein frykteleg kamp med leksene. At enkelte elevar vegrar seg mot å lese» (L4).

**Overføringsamtale med barnehage** er òg praksis hjå alle informantane. Her opplev dei fleste at lese -og skrivevanskar ikkje er i fokus i desse samtalanene, men at det heller vart fokusert på språk og åtferd. Lærer 1 fortel om ein barnehage som skil seg frå resten, der ho opplev at dei har eit større fokus på ferdigheitlar knytt til lesing og skriving. «I akkurat den barnehagen kan dei kome med merknadar som «Barnet har ikkje heilt fått til dette med riming.» eller «Det er spesielt nokre lydar barnet ikkje klarer å lydera.»» (L1).

Når det gjeld samarbeid med kollega og andre instansar, har informantane noko ulike rammer og erfaringar. Alle informantane omtalar **samarbeid i team og med andre kollega som positivt**. Fleire trekk fram moglegheita til å diskutera elevar og at ein er fleire om ansvaret som positivt. «Det er *våre* elevar, ikkje mine og dine. Det vart dermed ei felles oppgåve å evaluera og følga opp elevane» (L4).

Nokre av informantane rapporterer **utfordringar kring samarbeid med andre instansar**. Både lærar 2 og lærar 4 opplev det som vanskeleg å få hjelp av PPT i tide. «Det er ganske fortvilande at det skal gå så lang tid» (L2). Lærar 4 seier: «PPT er nokre dagar på skulen, men dei vert ofte nytta på enkelte trinn. Dei kjem ikkje inn før det har gått så lang tid at du gjerne kan snakka om lese -og skrivevanskar.» (L4). Lærar 1 fortel om eit noko tettare samarbeid med PPT, men opplev at det vert overlèt mykje til ein sjølv, då dei ikkje har eit ressursteamteam på skulen.

Når me er urolege kan me be om råd og rettleiing frå PPT. Me har òg møte med rektor og vår kontaktperson i PPT etter kartleggingsprøvene i 1. klasse. Då me kan diskutera elevane under kritisk grense, og PPT kan komma med råd og rettleiing. (L1).

Når det gjeld identifisering av elevar som står i fare for å verta hengande etter i lese- og skriveutviklinga, kjem det fram at informantane enkelt oppdagar kven som strevar. Det er derimot meir utfordrande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar. Funna syner at oppstartssamtalar med foreldre kan gje nyttig informasjon om eleven sin risiko lese- og skrivevanskar. Det kjem òg fram at informantane ser på samarbeid med kollega som positivt, men at fleire opplev utfordringar kring samarbeid med andre instansar.

### 5.2.3 Elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar

Alle informantane trekk fram fleire ulike kjenneteikn som kan henga saman med vanskar med lesing og skriving. Fleire trekk fram ulike døme på **svake ferdigheitar**: eleven får ikkje til å lydera, blandar bokstavar, høyrer ikkje forskjell på bokstavlydar eller at eleven ikkje klarar å hugsa bokstavane, særleg dei formlike bokstavane. Lærar 3 og lærar 4 peikar òg på korleis eleven sin **åtferd** kan gje utrykk for vanskar. «Nokre kan tulle seg vekk eller sei at dei ikkje vil lesa». (L3).

Me er litt redd for den frustrasjonen. Eller at eleven har prestasjonsangst viss dei skal lesa høgt. Det kan vera eit fareteikn at ungen kjenner på at «dette her er så vanskeleg for meg» eller «dette er så ubehageleg», «kvifor får ikkje eg dette til». Det tenker eg er skummelt, og er viktig å få bukt med tidleg. (L4).

To av informantane vektlegg viktigheita av **progresjon**, og ser på det som det største fareteiknet for at eleven kan utvikla lese- og skrivevanskar. L2 seier: «Dersom ein elev har strevd og strevd, sjølv om me har tilpassa og hatt eit intensivt opplegg. Men likevel har ikkje eleven hatt noko framgang. Då kan det vera eit teikn på dysleksi.» (L2). Lærer 1 er òg oppteken av progresjonen, men kastar òg lys over kor **forskjellige** elevane er og at det ikkje alltid treng å vera snakk om lese – og skrivevanskar sjølv om ein elev strevar.

Det er viktig å hugse på at det er eit stort spekter av normal. Og sjølv om ein ønsker at alle skal få det til, så er det slik at mange aldri vart superlesarar, utan at det er snakk om lese- og skrivevanskar. Dersom ein ikkje er interessert, legg ein heller ikkje like mykje innsats i det. Men dersom eg ser at det ikkje er ein viss progresjon, då byrjar eg å bli uroleg. (L1).

I den gjeldande kategorien vart endra åtferd og svake ferdigheitar knytt til lesing, trekt fram som kjenneteikn på at elevar strevar med lesing og skriving. Manglande progresjon vart framheva som det viktigaste kjenneteiknet på at elevar kan vera i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar.

### 5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har eg gjennom ulike kategoriar, kytt til forskingsspørsmåla, presentert funna frå intervju. Funna syner at informantane opplev at det har skjedd ei endring i den tidlege innsatsen dei siste åra og at den tidlege innsatsen vart gjennomført **tidlegare enn før**. Fleire løftar òg fram **samarbeid om den tidlege innsatsen** som svært positivt. Det kjem fram at **ressursmangel og dårleg tid** pregar kvardagen og kvaliteten på arbeidet. **Deling i grupper** ser ut til å prega organiseringa av tidleg innsats. Funna syner at informantane vurderer sin **eigen kompetanse som god** og opplev erfaring og vidareutdanning som ei god støtte kring identifisering og kartlegging av elevar. Når det gjeld kartlegging syner funna at lærarane nyttar eit **stort utval kartleggingsverktøy**, samt både systematisk og usystematisk observasjon i kartlegginga av elevar. Det kjem òg fram at informantane opplev **identifisering av elevar som strevar som uproblematisk**, men at det er meir **krevjande å finne ut om det er snakk om lese- og skrivevanskar**. Når det gjeld kva som kjenneteiknar elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar, syner funna at manglande progresjon er det tydelegaste teiknet, men at svake ferdigheitar og eleven sin åtferd òg er typiske kjenneteikn. Funna presentert i dette kapitlet vil verta diskutert vidare i neste kapittel.

Dei funna som kjem tydelegast fram har vorte samanfatta i sju punkt som dannar grunnlaget for drøftinga. Desse funna vil verta diskutert vidare i det neste kapittelet.

- 1. Tidleg innsats skjer tidlegare enn før:** Informantane løftar fram at den tidlege innsatsen har vore i ei endring dei siste åra, og at den no vert sett i gong tidlegare enn før. For nokre av lærarane kan det sjå ut til at tidleg innsats har fått eit større fokus, samt at skulane har endra korleis dei nyttar ressursane.
- 2. Organisatoriske faktorar si påverknad på tidleg innsats:** Det kjem fram ulike opplevingar av organiseringa av den tidlege innsatsen. Eit fleirtal av lærarane trekk fram ressursmangel og dårleg tid sin innverknad for arbeidet med tidleg innsats. Det ser ut til at den enkelte kommune og den enkelte skule har noko å seia for korleis ressursane vert nytta.
- 3. Undervising i grupper og på stasjonar:** Det ser ut til at lærarane føretrekk å organisere den tidlege innsatsen i nivådelte grupper, samt noko arbeid ein til ein. Lærarane trekk fram organisering i grupper/stasjonar som praktisk med tanke på tilpassing og oppfølging av enkeltelevar.
- 4. Samarbeid med fleire aktørar:** Fleirtalet av lærarane løftar fram positive opplevingar kring kollegasamarbeid, men opplev derimot samarbeidet med andre instansar som meir krevjande. Det syner å vera meir utfordrande å få hjelp til rett tid og skapa eit samarbeid med samarbeidspartar som kjem utanfrå.
- 5. Oppleving av eigen kompetanse:** Lærarane omtalar eigen identifiserings -og kartleggingskompetanse som god, og syner tryggleik i arbeidet. Det kan sjå ut til at utdanning og erfaring er ein styrke i arbeidet med tidleg innsats og oppleving av eigen kompetanse.
- 6. Ulike erfaringar kring kartlegging:** Lærarane løftar fram mange ulike kartleggingsverktøy, samt forskjellige formar for kartlegging. Utrykking av frustrasjon kring kartleggingsverktøy kan sjå ut til å skuldast vanskar med å orientera seg i ei stor mengde kartleggingsverktøy og ulike erfaringar med bruk av kartleggingsverktøy.
- 7. Identifisering av elevar med lese- og skrivevanskar:** Det ser ut til at lærarane kjenner seg trygge på å oppdaga elevar som strevar med lesing og som heng etter i leseopplæringa, men at dei opplev det som krevjande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar. Det kan sjå ut til at noko av utfordringa ligg i det store spriket i ferdigheit hjå dei minste elevane.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet vil eg med utgangspunkt i dei mest sentrale funna samanfatta i kapittel 5, drøfta oppgåva si problemstilling i lys av det teoretiske rammeverket og tidlegare studiar. Drøftinga er oppbygd opp av dei sju mest sentrale funna presentert i føregåande kapittel (sjå side 51).

### 6.1 Tidleg innsats skjer tidlegare enn før

Informantane i studien påpeikar at det har vore ei endring i den tidlege innsatsen dei siste åra. Nokre av endringane dreier seg om at den tidlege innsatsen vart satt i gang tidlegare enn før, både når det gjeld førebygging, men òg tidlegare kartlegging og iverksetjing av tiltak. Alle lærarane opplyser om gjennomføring av kartleggingar i starten av 1. trinn, som ein del av arbeidet med å identifisera elevar i risiko for lese- og skrivevanskar. Fleire studiar har synt verdien av å identifisera elevar i risiko tidleg og setja i gang eigna tiltak eller intervensjonar (Amendum & Liebfreund, 2019; Solheim et al., 2018). Tidleg kartlegging på 1. trinn kan ifølgje Solheim og Uppstad (2019) gje oversikt over elevar i risiko, samt gje grunnlag tilpassing av opplæringa. Studiane samsvarar med funna i min studie der lærarane påpeikar at elevar i risiko for lese- og skrivevanskar kan oppdagast tidleg.

I mine intervju kjem det fram refleksjonar kring ei mykje omtala «vent og sjå» haldning. Nokre av informantane gjev uttrykk for at det har vart ei haldningsendring knytt til kor raskt ein set i verk tiltak, og at dei ikkje lenger ventar og ser om vansken forsvinn. Dette har og vorte teken opp i studien til Solheim og Uppstad (2019) der dei løftar fram korleis elevar som heng etter tidleg i leseopplæringa, med stor sannsyn vil fortsette å henge etter vidare i opplæringa, dersom dei ikkje får tilstrekkeleg hjelp. Dette har stor overlapp med gjennomføringa av tidleg screeninga, samt haldningane til lærarane i min studie. «Vent og sjå» haldninga har vorte reise i fleire stortingsmeldingar (Meld. St. 18 (2010-2011); St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 27) og har vorte eit tema i større studiar som PIRLS-undersøkinga (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Lundetræ og Gabrielsen (2017, s. 164) syner til resultatata frå PIRLS undersøkinga, der det kom fram at andelen lærarar som ventar og ser har hauka. Dette motstrider med nokre av funna i min studie, der informantane uttrykk at dei ikkje lenger ventar og ser. På den eine sida kan henda at lærarane i PIRLS- undersøkinga og lærarane i mi undersøking har noko ulik oppfatning av «vent og sjå haldninga», og at det difor ikkje kan samanliknast. På den andre sida kan det henda at lærarane i min studie ikkje lenger «ventar og ser», og at det dermed har skjedd ei haldningsendring og ei betring i kor raskt ein går i gong med tidleg innsats. Ettersom PIRLS-undersøkinga er frå 2016 kan det tenkast at det har skjedd ei endring i kor raskt den tidlege innsatsen vart satt i gang og at det har vorte mindre av «vent og sjå» haldninga i skulen. Funna i denne studien tydar på at lærarane har erfaringar med ei tidlegare «vent og sjå» haldning, men at det i dei siste åra

har vart ei endring i skulen som har ført til raskare oppfølging av elevar som heng etter i opplæringa. Dersom dette er tilfelle, kan det handa at haldningsendringa òg er ei følge av eit auka fokus på gjennomføring av tidleg innsats gjennom stortingsmeldingar og innføringa av § 1-4 (Opplæringslova, 1998) om kravet om intensiv oppfølging.

## 6.2 Organisatoriske faktorar si påverknad på tidleg innsats

Teorien syner at tidleg innsats har vorte prega av svake føringar og lite konkretisering av korleis arbeidet skal gjennomførast, samt korleis dette kan påverka arbeidet i skulen. Fleire studiar peikar på at styringssignala for tidleg innsats har vore for svake, og at arbeidet med tidleg innsats ikkje er godt nok presisert i læreplanane (Bjørnsrud & Nilsen, 2013, s. 42; Tøsse, 2014). Tøsse (2014, s. 54) løftar fram korleis svake styringssignal kan svekke ansvaret skulen har for å gjennomføre tidleg innsats. Forskinga overlappar med funna i min studie, der den eine læraren i studien trekk fram korleis tidlegare manglande system og føringar prega gjennomføringa av tidleg innsats i skulen. I mine funn kjem det fram at skulen har hatt manglande system for kartlegging, samt svake føringar for tidleg innsats retta mot lesing, og at gjennomføringa har vore opp til den enkelte lærar. Funna kan sjåast i samanheng med studien til Tøsse (2014, s. 54), ved at svake føringar påverkar arbeidet med tidleg innsats og korleis ressursen vart nytta. Det kan sjå ut til at svake styringssignal har ført til at det ikkje har vorte laga gode nok system for tidleg innsats. Dette kan ha ført til at ressursen ikkje har vart nytta slik den skal, og at det vart opp til kvar enkelt lærar korleis gjennomføringa føregår.

I nylege stortingsmeldingar har målretta arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14), reduksjon av forskjellar og rett ressursbruk vorte løfta fram som viktige element for arbeidet med tidleg innsats (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 49). I tillegg har §1-4 (Opplæringslova, 1998) om tidleg innsats vorte tydeleggjort gjennom utviding av lova. Dei utdanningspolitiske føringane kan sjåast i samband med nokre av funna i min studie, der fleire av lærarane dei siste par åra har opplevd tydelegare organiseringa av tidleg innsats, samt eit betre system for kartlegging og oppfølging med tiltak. Dette kan indikera at dagens situasjon har vorte noko betre, og at den politiske satsinga på tidleg innsats har hatt ei innverknad på arbeidet i skulen.

Auka lærartettleik på 1-4. trinn er eit av tiltaka for styrking av tidleg innsats i skulen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Fleire stortingsmeldingar poengterer viktigeita av nok ressursar og rett ressursbruk som sentrale føresetnadar for tidleg innsats og tilpassa opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017); St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Funna i min studie syner at lærarane har motstridande opplevingar. Den eine læraren gjev uttrykk for at tidleg innsats har vorte prioritert og har fått meir ressursar dei siste par åra, noko

som har ført til ei positiv betring av arbeidet. Fleire av dei andre lærarar derimot, opplev at få ressursar og dårleg tid pregar arbeidet med tidleg innsats. Den eine informanten påpeikar at det har vorte så store innstramingar i ressursane at det har vorte vanskeleg å følge elevane godt nok opp. Nokre av funna i min studie samsvarar ikkje med dei utdanningspolitiske intensjonane om betre ressursar, og syner til utfordringar med gjennomføring i praksis grunna for lite ressursar.

Funna i denne studien indikerer at organiseringa og føringane for den tidlege innsatsen varierer på ulike skular og i ulike kommunar. Det kan sjå ut til at det er noko forbetring på enkelte områder, medan det på andre områder er stort rom for forbetring når det gjeld organisering og fordeling av ressursar. Dette stemmer overeins med forskinga på området (Bjørnsrud & Nilsen, 2013; Tøsse, 2014), og indikerer at styringssignala for tidleg innsats ikkje har vert gode nok, noko som har ført til ein praksis der det er opp til kvar enkelt skule og kvar enkelt lærar korleis dei skal gjennomføra tidleg innsats. Finna i min studie indikerer at det har vorte ei betring på dette området og at tidleg innsats dei siste åra har vorte prega av noko tydelegare føringar og vorte betre organisert.

### 6.3 Undervising i grupper og på stasjonar

Alle informantane i min studie trekk fram undervising i grupper, anten som del av stasjonsundervising eller intensive undervisningsopplegg, som ei mykje nytta undervisningsform for tidleg innsats. Eit fleirtal av lærarane nytta eller skulle gå i gang med undervisningsopplegget På Sporet som ein del av arbeidet med tidleg innsats. Dei elevane som heng etter i bokstavinnlæringa etter det fyrste halvåret på 1. trinn, får det intensive undervisningsopplegget På Sporet, som har synt seg å vera effektivt for å motverka lese- og skrivevanskar (Solheim et al., 2018). Fleire andre studiar syner òg tidlege intervensjonar sin førebyggjande effekt på lese- og skrivevanskar (Amendum & Liebfreund, 2019; Denton et al., 2010). Gjennomføring av tidlege tiltak er i tråd med studiar som har synt at dess tidlegare tiltaka vart sett i verk, dess betre vert effekten (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 132). Den eine informanten poengterer viktigheita av at elevane får eit motiverande intensivt opplegg, noko som stemmer overeins med fleire leseforskarar som vektlegg motivasjonen si betyding for leseutvikling (Lyster, 2019, s. 28; Aas, 2021, s. 81). Funna indikerer at lærarane arbeidar i tråd med forskinga på området ved at dei set i verk tiltak tidleg og at dei vel undervisningsformer som er effektive for å motverka lese- og skrivevanskar. Det kan sjå ut til at undervisningsopplegget På Sporet gjer arbeidet med tidleg innsats enklare for lærarane då det er eit fast opplegg dei skal følja samt at det er ein tryggleik i at det er evidensbasert.

Når det gjeld undervisningsform trekk fleire av informantane i min studie fram at dei nyttar arbeid i grupper og på stasjonar. Lærarane nemnar fleire fordelar, som at det er enklare å tilpasse oppgåver,

arbeide tett med eleven og følge med på eleven sin progresjon. Denne måten å følge opp eleven er i tråd med eit sosiokulturellt læringssyn (Säljö, 2016, s. 121), då dynamisk kartlegging kan fortelja om prosessane som fører til læring gje informasjon om kvar eleven er i utviklinga. Dette kan gje grunnlag for vidare tilpassing av opplæringa. Sett i lys av det sosiokulturelle perspektivet vil arbeid i nivådelte grupper kunne gje eleven oppgåver tilpassa eleven sitt nivå, og som er innanfor den nærmaste utviklingssona (Säljö, 2016, s. 121). Den eine læraren løftar fram korleis inndeling i grupper som ein del av stasjonsundervisinga, hindrar stigmatisering, då det ikkje vart like tydeleg kven som får ekstra støtte. Dette indikerer at lærarane føretrekk arbeid i grupper og på stasjonar og at lærarane er medviten om at læringa i størst mogleg grad bør skje i fellesskapen, samt at måten dei organiserer gruppene motverkar stigmatisering.

Fleirtalet av informantane fortel òg om kortare økter der dei arbeider ein til ein med elevane, noko som samsvarar med resultat frå PIRLS undersøkinga, der fleirtalet av lærarane opplyste at dei arbeida individuelt med elevar med svake ferdigheit (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 154). Sjølv om inkludering i læringsfellesskapet vart vektlagt i den overordna delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17), opnar § 1-4 (Opplæringslova, 1998) opp for at eineundervising kan gjennomførast i korte periodar dersom det er høveleg. Den eine læraren påpeikar moglege utfordringar med undervising ein til ein, og poengterer at det bør gjennomførast i korte økter dersom det er til eleven sitt beste. Det kan sjå ut til at val av undervisingsform baserer seg på både praktiske omsyn, men òg at det er mest høveleg for eleven si læring. Mine funn tydar på at det vart teken omsyn til at læringa i størst mogleg grad skjer innanfor fellesskapen.

#### 6.4 Samarbeid med fleire aktørar

Teorien syner at skulane og kommunane har svært ulike samarbeidsteam og at samarbeidet om tidleg innsats vert organisert forskjellig (Buli-Holmberg, 2021, s. 55). Dette går att i min studie der lærarane har noko ulike organisering av samarbeid kring tidleg innsats, samt ulik tilgang til samarbeidssystem både i og utanføre skulen. Tre av dei fira lærarane fortel at dei delar på og samarbeider om den tidlege innsatsen. Effektivt, fleksibelt og kontinuitet var nokre av skildringane lærarane hadde om samarbeidet. Den eine læraren diskuterte fordelane ved at lærarar på trinnet driv den tidlege innsatsen, og ikkje nokre som kjem utant i frå. Ein annan lærar ser det som fordelaktig å dela på ansvaret for oppfølging av elevane og diskutera elevane si læringsutvikling. Fordelen med samarbeid om den tidlege innsatsen går att hjå fleire leseforskarar som peikar på arbeid i team (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 48) og mellom lærar og spesialpedagog som ein styrke i arbeidet med tidleg innsats (Buli-Holmberg, 2021, s. 17). Dette indikerer at lærarane i min studie i samsvar med leseforskarane ser



fordelane med å samarbeida om den tidlege innsatsen. Det kan sjå ut til at samarbeidet gjer arbeidet og organiseringa av undervisinga enklare, i tillegg til at det skaper tryggleik ved at ein ikkje er aleine om ansvaret om å identifisere og følgje opp elevane.

Lærarar har ofte mange fleire andre samarbeidspartar, i tillegg til teamet. Fleire av lærarane i min studie opplyser om anten spesialpedagogiske team eller leselærar på skulane som bidrar inn mot den tidlege innsatsen. Ein lærar har derimot ikkje tilgang til ovannemnde, og vart dermed meir overlate til seg sjølv. I kontrast til dei andre lærarane fortel denne læraren om eit tett samarbeid med PPT. Dei andre lærarane omtalar samarbeidet med PPT som meir anstrengande og påpeikar at det tar lang tid å få hjelp. Fleire kunne tenkt seg at det var enklare å få hjelp og rettleiing frå PPT. PPT kan ifølgje Buli-Holmberg (2021, s. 53) vera ein viktig samarbeidspartnar for skulen, og skal kunne bidra inn i arbeidet med tidleg innsats og støtta lærarar i enkeltsakar. Funna tydar på at lærarane har ulikt system og tilgang til dei forskjellige samarbeidspartane, både i og utanføre skulen. Ei forklaring kan vera at lærarane høyrer til i ulike kommunar som har forskjellig system. Ei anna forklaring kan vera storleiken på skulen, der mindre skular har færre samarbeidsordningar internt på skulen. Det kan sjå ut til at lærarane som har ulike team i skulen har ein lengre veg å gå for samarbeid med PPT, medan læraren som ikkje har andre samarbeidspartar i skulen har nærare kontakt med PPT. Andre funn i studien tydar på at lærarane har fleire positive erfaringar med samarbeid internt, enn med samarbeidspartar utanføre skulen.

## 6.5 Lærarane si oppleving av eigen kompetanse

I ei studie av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) kjem det fram at lærarar vurderer sin eigen kompetanse til å gjennomføra tilpassa opplæring som god. I tillegg syner funna at lærarane opplev spesialpedagogisk kompetanse som ein fordel i den ordinære undervisinga knytt til tidleg innsats (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011, s. 63). Teorien overlappar med fleire av funna i min studie då lærarane i min studie òg gjev uttrykk for at deira eigen kompetanse er god. Dei trekk òg fram nytteverdien av erfaring og relevant utdanning. Fleire av lærarane i min studie har fleire relevante vidareutdanningar spesialpedagogikk, norsk og andre utdanningar som er relevant for lese og skriveopplæring, noko som kan vera med å forklara deira oppleving av eigen kompetanse. Fleire andre leseforskarar poengterer verdien av spesialpedagogisk kompetanse og syner korleis denne kompetansen (Nilsen, 2019, s. 630; Utdanningsdirektoratet, 2020, referert i Vainikainen) og kompetanse innan lese- og skrivevanskar (Lyster, 2019, s. 111) kan gje betre føresetnadar for å førebygga vanskar gjennom tidleg oppdaging og iverksetting av eigna tiltak. Dette indikerer at lærarane har naudsynt kompetanse og eit godt grunnlag for å identifisera og følgje opp elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. Både relevant

utdanning og erfaring ser ut til å skape tryggleik i arbeidet med tidleg innsats og gjer det enklare å identifisera elevar som strevar.

Sjølv om mine funn syner at lærarane opplev eigen kompetanse som god, kjem det òg fram ytterlegare behov for kompetanse på ulike områder. Enkelte av lærarane løftar fram behovet for meir kompetanse kring tiltak for elevar som strevar med lesing. Dette samsvarar med funna i studien til Buli-Holmberg og Nilsen (2011, s. 63), der lærarane uttrykka behov for auka kompetase mellom anna innan tidlege tiltak. I studien til Wilcox et al. (2013, s. 90) kom fram at lærarane ønska meir kunnskap om korleis dei kunne setja i gong tiltak basert på resultat frå kartleggingar. Dette tydar på at tilpassa tiltak kan vera utfordrande og at det dermed vart behov for meir kunnskap og kometase på området. Behovet for kompetanse innan tiltak kan kanskje sjåast i samanheng med lærarane sine utfordringar med å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar. Ei mogleg forklaring er at det vert krevjande å setja inn rett tiltak dersom ein ikkje er sikker på kva vansken til eleven er.

Den eine læraren var under vidareutdanning når intervjuet vart gjennomført og fremjar nytta av vidareutdanninga. I intervjuet kjem det fram at lærarane stort sett har fått moglegheit til å auke kompetansen når dei hatt ønske eller behov for det. Moglegheit for å heva kompetansen vart òg framheva som viktig av Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 48). Mogelegheita og openheita for vidareutdanning blant lærarane i denne studien kan tyde på at relevant kompetanse står sterkt og er prioritert både av skulane og den enkelte læraren.

## 6.6 Ulike erfaringar kring kartlegging

Teorien syner at lærarar kartlegg elevane på fleire måtar og nyttar eit breitt utval kartleggingsverktøy (Arnesen et al., 2018; Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017; Wilcox et al., 2013). I studien til Wilcox et al. (2013, s. 87) meinte lærarane at det å nytta fleire kartleggingsmetodar var viktig for å kunne oppdaga fleire sider av elevane sine ferdigheitar, noko alle informantane i min studie òg løfta fram. Teorien samsvarar med funna i min studie, der lærarane nytta både formell og uformell kartlegging og ulike formar for observasjon, samt mange ulike kartleggingsverktøy for å vurdere elevane sine leseferdigheitar og leseutvikling.

Ei anna studie syner at lærarane oftare nytta uformell kartlegging enn kartleggingsprøvar samt at lærarane sine uformelle vurderingar vov tyngre enn resultat frå kartleggingsprøvar (Arnesen et al., 2018, s. 483-484). Dette overlappar delvis med min studie, der informantane gjev uttrykk for å lena seg på fleire typar vurderingar. Dei fleste oppgir at dei følger med på elevane sin progresjon gjennom den

ordinære undervisinga og i tidleg innsats timane. Den eine læraren vart opplevd som tryggare i egne vurderingar av eleven sine ferdigheitar, medan enkelte ser ut til å lene seg noko meir på egne vurderingar i tillegg til resultat frå kartleggingsverktøy. Funna tydar på at lærarane nyttar fleire vurderingar for å få informasjon om elevane sine ferdigheitar og progresjon, og at det i stor grad baserer seg på uformelle observasjonar. I tillegg syner funna at det er ulikt i kva grad lærarane lenar seg på resultat av kartleggingsprøvar. Ei forklaring på dette kan vera at læraren som ser ut til å basera seg mest på egne vurderingar, har meir erfaring med lese- og skrivevanskar. Ei anna forklaring kan vera lærarane sin erfaring med og tilgang til kartleggingsverktøy, samt at det er ulik kvalitet på kartleggingsverktøya lærarane nyttar, noko som kan påverka kor mykje dei vert nytta.

Arnesen et al. (2018, s. 466) understrekar viktigheita av at lærarane har tilgang på gode kartleggingsverktøy som kan gje eit godt grunnlag for å tidleg kunne vurdere om elevar er i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. Mine funn syner at lærarane har ulik oppleving av kartleggingsverktøy og halvparten understrekar at det er utfordrande å finne gode nok verktøy for dei minste elevane. Den andre halvparten gjev uttrykk for å vera meir nøgd med kartleggingsverktøya dei nyttar og ser på bruken som meir uproblematisk. Studien til Arnesen et al. (2018, s. 483) syner at kartleggingsverktøya som vart nytta i Noreg er av god eller adekvat kvalitet. Lærarane i min studie gjev uttrykk for å ha delte meiningar om kvaliteten på kartleggingsverktøya dei nyttar. Ein grunn til ulikheita kan vera at dei nyttar- og har tilgang til ulike kartleggingsverktøy eller at nokre ikkje har klart å finne kartleggingsverktøy dei opplev som gode. Skulane har tilgang på ulike kartleggingsverktøy (Lyster, 2019, s. 85), noko som avgrensar utvalet lærarane kan nytta. Fleire av informantane i min studie fortel at dei må få hjelp frå andre kollega, skular eller PPT for å gjennomføra nokre kartleggingar. Det kan tenkast at dette kan føre til at egne vurderingar vart nytta i større grad.

Nokre av lærarane i min studie løftar fram negative sider ved bruk av kartleggingsprøvar. Ei av utfordringane som vart trekt fram er at kartleggingsprøvar kan vera både sårbart og strevsamt for enkelte elevar, noko som kan føra til nederlag, låg meistring og svak motivasjon. Dette vart støtta av Walgermo et al. (2018) og Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 240) som begge omtalar at kartleggingsprøvar kan vera omfattande og tidkrevjande, særleg for dei yngste elevane og elevar som strevar med lesing og skriving. Forskinga til Walgermo et al. (2018, s. 18) syner at det er mogleg å predikera vanskar med lesing ut i frå ein deltest av kartleggingsprøven. Dette er noko som går att i mine funn der lærarane løyser nokre av utfordringane med kartleggingsprøvar ved å berre nytta delar av kartleggingane for å skåne sårbare elevar.

## 6.7 Identifisering av elevar med lese- og skrivevanskar

Fleire studiar syner at lærarar og spesialpedagogar peikar ut fleire elevar som i risiko for lese- og skrivevanskar og som har behov for støtte, enn dei standardiserte testar og vurderingar frå studiane (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 154; Schmitterer & Brod, 2021, s. 354; Virinkoski et al., 2018, s. 505). Informantane i min studie gjev uttrykk for at det er enkelt å oppdaga elevar som strevar, men det kjem òg fram at det kan vera utfordrande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar. Funna kan ikkje direkte overførast til min studie, men ettersom lærarane i min studie òg opplev utfordringar med å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar, kan det hende fleire elevar får ekstra støtte og oppfølging enn dei som er i fare for lese- og skrivevanskar. Fleire av lærarane påpeikar at det er eit stort spekter av normale ferdigheitar og normal utvikling. Ulik modning vart òg nemnd som noko av det som gjer det vanskeleg å veta om eleven er i fare for lese- og skrivevanskar. Det kan dermed sjå ut til utfordringar med avdekke lese- og skrivevanskar hos dei yngste elevane, fører til at fleire elevar enn naudsynt vart vurdert som i risiko. Eit anna aspekt er at det er betre at terskelen for kven som vert vurdert som i risiko og får ekstra støtte er for låg, enn at den er så høg at nokre av dei som er i risiko ikkje vart oppdaga og får den støtta dei treng tidleg.

I studien til Solheim et al. (2021) kom det fram at fonemisolasjon av fyrste bokstav, bokstavkunnskap og RAN (rask automatisert benevning) predikerte svake lesarar i Noreg. Blant dei faktorane lærarane i min studie trakk fram som kjenneteikn på vanskar, var fonemisolasjon og bokstavkunnskap samt fonologisk prosessering (som kan knytast til RAN) nokre av dei. Ordforråd sin betydning for leseutvikling og leseforståing er hyppig omtala i litteraturen (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40; Lyster, 2019, s. 57), men vart ikkje nemnt av nokre av informantane i min studie. Ei forklaring på dette kan vera at lærarane ikkje såg på denne ferdigheita som ein stor risikofaktor. Ei anna forklaring kan vera at ordforrådet påverkar andre skriftspråkelege ferdigheitar som har vorte nemnd av informantane, og dermed har vorte indirekte omtala. Fleire av informantane vektlegg manglande progresjon som det mest sentrale kjenneteiknet på at ein elev er i risiko for lese- og skrivevanskar. Negativ åtferd og tankar knytt til lesing, som svak motivasjon eller vegring, samt svake skriftspråkelege ferdigheitar vart òg trekt fram som kjenneteikn på at eleven strevar. Elevane sin interesse og motstand til lesing og skriving vart og poengtert av Aas (2021, s. 40)

I samsvar med Færevaag og Gabrielsen (2021, s. 241) er det å verta kjend med eleven og hans eller hennar ferdigheitar som ein del av arbeidet med å avdekke vanskar vektlagt. Fleire trekk òg fram samarbeid med føresette som nyttig når det gjeld vurdering av elevar sin risiko for lese- og skrivevanskar (Buli-Holmberg, 2021, s. 39; Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236; Klem & Hagtvat, 2019,

s. 162). Lyster et al. (2019, s. 351) og Aas (2021, s. 39) omtalar førekomst av lese- og skrivevanskar i familien som ein risikofaktor. Dette er noko som går att i denne studien der dei fleste lærarane fortel om eit tett samarbeid med føresette og oppgir at dei spør foreldra om det er førekomst av lese- og skrivevanskar i familien. Fleire fortel i tillegg om at føresette har uttrykka uro kring barnet sine ferdigheiter, noko som har medverka til avdekking av vanskar eller gitt grunnlag for ekstra oppfølging. Funna tydar på at lærarane har god kjennskap til risikofaktorar for lese- og skrivevanskar og at samtale med både eleven sjølv og føresette er ein metode dei nyttar for å avdekke vanskar.

## 6.8 Oppsummering av drøfting

Hovudfunna i denne studien indikerer at den tidlege innsatsen skjer tidlegare enn før. Dette kjem fram av at lærarane, i motsetning til funna i PIRLS undersøkinga (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 164), opplev ei betring av «vent og sjå» haldninga som lenge har prega arbeidet i skulen. Andre funn syner at det har skjedd ei betring når det gjeld føringane for arbeidet med tidleg innsats, men at fleire ikkje opplev gode nok ressursar, noko som gjer det vanskeleg å følge elevane godt nok opp. Funna i min studie syner varierende erfaring når det gjeld samarbeid. Dei fleste informantane samarbeider om den tidlege innsatsen og omtalar samarbeidet som positivt. Det er derimot delte meiningar om samarbeid med andre instansar. Halvparten av informantane opplev at det tar for lang tid å få hjelp og rettleiing av PPT.

Eit anna funn i denne studien er at lærarar med relevant utdanning og erfaring på området vurderer sin kompetanse i å identifisera elevar som strevar som god. Eit funn som er viktig å drøfte er lærarane sine erfaringar med identifisering av elevar som heng etter i leseopplæringa. Her kjem det fram at dei enkelt oppdagar elevar som strevar, men at dei opplev det som meir utfordrande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar hjå dei yngste elevane. Dette er noko som overlappar med fleire andre studiar (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 154; Schmitterer & Brod, 2021, s. 354; Virinkoski et al., 2018, s. 505). Både i teorien og empirien kjem det fram eit behov for ytterlegare behov for kompetanse innan iverksetting av tiltak.

Funna i min studie syner at lærarane legg opp undervisninga i tråd med forskinga på området, mellom anna gjennom undervisningsopplegget På Sporet. Det kjem òg fram at dei føretrekk å arbeida med tidleg innsats i mindre grupper og på stasjonar, og at dette gjer tilpassing av opplæring, samt observasjon og anna kartlegging enklare. I tillegg oppgir fleire at dei tar ut enkeltelevar i korte økter når det er høveleg. Andre funn syner at lærarane i samsvar med fleire studiar nyttar eit breitt utval kartleggingverktøy og fleire kartleggingsmetodar i vurderinga av elevane sine ferdigheitar (Arnesen et

al., 2018; Schmitterer & Brod, 2021; Virinkoski et al., 2018; Wagner et al., 2017; Wilcox et al., 2013), noko som både ser ut til å vera ein styrke, men og bakgrunn for enkelte utfordringar. Halvparten av lærarane gjev utrykk for at det er utfordrande å finne gode kartleggingsverktøy tilpassa dei yngste elevane i skulen.

### 6.9 Kva kan me læra av funna i studien?

Gjennom drøftinga har det kome fram fleire funn som er viktig å få belyst, både fordi dei kan gje eit bilete av korleis situasjonen til lærarane i denne studien er i dag, men og fordi dei kan sei noko om kva som bør skje vidare innanfor problemområdet. Funna i denne studien kan vera nyttig både for den enkelte lærar ved at den kan gje innsikt i korleis lærarane arbeidar med tidleg innsats og kartlegging av elevar som strevar med lesing- og skriving. Funna kan òg vera til nytte for høgare utdanningsinstitusjonar som utdannar lærarar, då funna mellom anna kan gje innsyn i kva lærarane i min studie opplev at dei har behov for å kunne meir om. Då tenker eg særleg på funna som syner behov for ytterlegare kompetanse innan iverksetting av tiltak og identifisering av lese- og skrivevanskar. Andre funn vil kunne vera nyttig i ein utdanningspolitisk samanheng, då særleg lærarane sine opplevingar av tidspress og for svake føringar for gjennomføring av tidleg innsats. Lærarane sine erfaringar med ei betring av «vent og sjå» haldninga vil og kunne ver nyttig i eit utdanningspolitisk perspektiv, då det kan gje ein indikasjon om at styringssignala har hatt ein effekt.

Sjølv om funna syner til betringar på fleire områder, syner dei kva områder ein framleis har ein veg å gå. Basert på mi tolking av funna i studien, syner desse behov for meir overordna styring og betring på følgjande område:

- Tydelegare føringar for arbeid med tidleg innsats. Utarbeiding av plan for arbeidet og forslag til kartleggingsverktøy og tiltak.
- Meir ressursar til tidleg innsats og støtte i form av rettleiing eller rådgiving, anten det er gjennom ressursgrupper på skulen eller gjennom PPT.
- Meir kompetanse innan lese- og skrivevanskar og iverksetting av tiltak.

Her har fleire partar noko dei kan bidra med for å forbetra den tidlege innsatsen og hindra at elevar utviklar lese- og skrivevanskar eller at utfordringane vert større. Både myndighetene som kan innvilga ressursar, lærarutdanningane som kan leggja opp undervisinga, og den enkelte lærar i grunnskulen som skal gjennomføra den tidlege innsatsen på best mogleg måte, kan medverke til betring.

## 7 Avslutning og konklusjon

Formålet med studien var å auka forståinga og kunnskapen kring lærarane sine erfaringar med tidleg innsats og finne ut korleis dei arbeider med identifisering og kartlegging av elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. For å svara på problemstillinga har eg nytta eit kvalitativt forskingsdesign med semistrukturert intervju med ei hermenautisk tilnærming. Gjennom intervju med eit utval lærarar i grunnskulen har det kome fram refleksjonar kring deira arbeid med tidleg innsats og kartlegging, som har vore med på å svara på problemstillinga i denne studien. Mitt forskingsprosjekt svarar på problemstillinga med utgangspunkt i det teoretiske og det empiriske og samanhangen mellom desse. Vidare vil eg ved å svara på dei to forskingsspørsmåla dra ei slutning av drøftinga i dette forskingsprosjektet.

**Forskingsspørsmål 1** søker å forstå lærarane sine erfaringar med tidleg innsats i arbeid med elevar i risiko for å utvikla lese- og skrivevanskar. Det teoretiske syner at måten arbeidet med tidleg innsats skal gjennomførast og organiserast har kome for dårleg fram i styringsdokument som omhandlar emnet. Dette kjem til syne gjennom at det er store skilnadar mellom korleis skular og kommunar organiserer tidleg innsats og kva tilgang dei har til ulike samarbeidssystem og kartleggingsverktøy. Min empiri syner at informantane i studien arbeider med tidleg innsats på ulike måtar og har varierende tilgang til ressursar, ulike samarbeid internt i skulen og med andre instansar. Nokre av informantane opplev for svake føringar for arbeidet, men har erfart at arbeidet med tidleg innsats har hatt ei positiv endring dei siste åra og at tidleg innsats skjer tidlegare enn før. Dette syner at det er tydeleg samanheng mellom det teoretiske og det empiriske i mitt forskingsprosjekt.

**Forskingsspørsmål 2** søker å få kunnskap om korleis lærarane identifiserer og kartlegg elevar som er i fare for å utvikla lese- og skrivevanskar. Teorien syner at lærarar har kompetanse i å identifisera elevar som strevar med lesing samt at spesialpedagogisk kompetanse og annan kompetanse relatert til lesing er ein styrke og tryggleik i arbeidet. Det kjem òg fram at det kan vera utfordrande å veta kva vansken går ut på og om det er snakk om lese- og skrivevanskar, samt å setje inn tiltak. I kartlegging av elevar sine leseferdigheitar vert det nytta eit breitt utval kartleggingsmetodar og kartleggingsverktøy, i tillegg står lærarane sine egne vurderingar sentralt. Empirien i dette forskingsprosjektet syner at lærarane opplev sin eigen kompetanse til å identifisera elevar som strevar med lesing som god, men at nokre opplev utfordringar med å finna ut om det er snakk om lese- og skrivevanskar hjå dei yngste elevane. For å finne ut meir om elevane sine ferdigheitar og progresjon i lesing nyttar lærarane fleire kartleggingsverktøy og kartleggingsmetodar, der observasjon og arbeid tett med eleven står sentralt.

I tillegg syner funna at lærarane har ulik tilgang på og erfaring med kartleggingsverktøy. Dette syner at teorien og empirien i denne studien støttar kvarandre.

### 7.1 Studien sine innvendingar

Denne studien baserer seg på intervju med fire informantar som arbeider med dei minste elevane i grunnskulen. Funna i denne studien må sjåast i lys av denne konteksten. Funna baserer seg på informantane sine ytringar gjennom eitt intervju og mine fortolkingar av desse. Grunna konteksten og ei lita mengd informantar kan ikkje funna generaliserast eller overførast til andre kontekstar.

Studien syner at det er samsvar mellom empirien og teorien, noko som til ein viss grad gjer studien brukbar og gjev grunnlag for å konkludera. Problemområdet i denne studien har synt å ha eit større omfang enn venta, noko som har ført til at eg berre har fått undersøkt overflata på problemområdet. Den breie problemstillinga gjer det òg vanskeleg å komma med ein konklusjon eller eit klart svar på forskingsspørsmålet.

Studien omfattar eit lite område innanfor forskingsområdet og gjev berre eit snevert innblikk i eit avgrensa område om lærarar sine erfaringar med tidleg innsats, identifisering og kartlegging av elevar som strevar med lesing. Studien kan difor ikkje generaliserast eller direkte overførast, men kan nyttast som eit supplement og sjåast i samanheng med andre studiar.

### 7.2 Vidare forskning

Problemområdet i denne studien ligg innanfor eit breitt og omfattande forskingsområde, som eg berre har fått undersøkt overflata på i denne studien. Gjennom min studie har det kome fram fleire tematikkar som eg ikkje har fått moglegheit til å gå i djupna på, men som kan vera både interessant og nyttig å utforska vidare i andre forskingsprosjekt. Denne studien synte mellom anna positive erfaringar med samarbeid internt om den tidleg innsatsen, noko som ville vore spennande å gått i djupna på i andre studiar. Eit område eg fann lite tidlegare forskning på og som burde undersøkast meir er korleis lærarane organiserer den tidlege innsatsen samt fordelar og ulemper kring ulike undervisingsformer. Ettersom fleire av informantane i min studie opplevde utfordringar kring iverksetjing av tiltak er dette eit område som er verdt å gå djupare inn i. Dei fleste informantane i min studie nytta eller skulle til å nytta det forskingsbaserte undervisingsopplegget På Sporet. Her tenker eg det ville vera interessant å gå nærare inn på lærarane sine erfaringar med undervisingsopplegget og den førebyggjande effekten av å implementera undervisingsopplegget i skulen. Andre funn i denne studien synte at det var



utfordrande å veta om det er snakk om lese- og skrivevanskar hjå dei yngste elevane. Det vil difor vera nyttig å få meir kunnskap om korleis skulen kan identifisera desse elevane tidleg.

Problemområdet har mange tematikkar som kan vera interessante å undersøka vidare, og som kan vera nyttig for å optimalisera korleis ein arbeider med tidleg innsats i skulen. Meir kunnskap på området vil forhåpentlegvis kunne bidra til å førebygga lese- og skrivevanskar tidleg i læringsløpet.

## Litteratur

- Amendum, S. J. & Liebfreund, M. D. (2019). Situated learning, professional development, and early reading intervention: A mixed methods study. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 112(3), 342-356. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1523782>
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 68-88). Gyldendal.
- Arbeid med ord. (u.å.). *Leseutvikling*. Arbeid med ord. Henta 11. april frå <https://www.arbeidmedord.no/product/leseutvikling/>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2018). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Aski Raski. (u.å.). *Program*. Henta 11. april frå <https://askiraski.no/program/>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970- årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk 3 (3)*, 40 - 51.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Læreren arbeid med tidlig innsats* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 1(11), 50-64.
- Denton, C. A., Nimon, K., Mathes, P. G., Swanson, E. A., Kethley, C., Kurz, T. B. & Shih, M. (2010). Effectiveness of a Supplemental Early Reading Intervention Scaled up in Multiple Schools. *Exceptional children*, 76(4), 394-416. <https://doi.org/10.1177/001440291007600402>
- Dysleksi Norge. (u. å.). *Dysleksi*. Henta 18. januar frå <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *J Adv Nurs*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Færevaaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing* (2. utg., s. 231-253). Gyldendal.

- Færevaa, M. K. & Stangeland, E. B. (2021). barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing* (2. utg., s. 204-230). Gyldendal.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016* (82-7649-085-9). Lesesenteret. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gonzalez, M. & Brown, T. B. H. (2019). Early Childhood Educators' Perceptions of Dyslexia and Ability to Identify Students At-Risk. *Journal of education and learning*, 8(3), 1. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p1>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hjetland, H. N., Rinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell systematic review*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høgskulen På Vestlandet. (2021). *Guide for å behandle forskningsdata*. Henta 17. juni frå <https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/retningslinjer/guide-for-a-behandle-forskningsdata/>
- International Dyslexia Association. (u. å.). *Definition of dyslexia*. Henta 19. januar frå <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-165). Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Forskingsetikk i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 205-220). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 152-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019c). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019a). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019b). Kvalitativ forskingsdesign i grunnskulelærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.

- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. utg.). Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Dev*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lesesenteret. (2020, 22. februar). *På Sporet: Effektive tiltak mot lese- og skrivevansker*. Henta 05. august fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet>
- Lesesenteret. (2021). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av lesing*. Henta 25. januar fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing>
- Lesesenteret. (2022, 06. januar). *Prøvemateriell: Lesesenterets bokstavprøve*. Universitetet i Stavanger. Henta 11. april fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/provemateriell-lesesenterets-bokstavprove>
- Lundetræ, K. & Gabrielsen, E. (2017). 8 Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (s. 154-165). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-9>
- Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring - når leseflyten uteblir. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Cappelen Damm akademisk.
- Madslie, I. (2022, 21. januar). *Kartlegging av leseutvikling*. Nasjonals utviklingscenter for barn og unge. Henta 11. april fra <https://www.nubu.no/lesekartlegging/>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- 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. *National Institute of Child Health and Human Development*.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring -kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyborg Pedagogikk. (u.å. ). *Grunnleggende begreper*. Henta 11. april frå <https://www.nyborgped.no/gbtest/>
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. LOV-1998-07-17-61.
- Schilling, J. (2006). On the Pragmatics of Qualitative Assessment: Designing the Process for Content Analysis. *European journal of psychological assessment : official organ of the European Association of Psychological Assessment*, 22(1), 28-37. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>
- Schmitterer, A. M. A. & Brod, G. (2021). Which Data Do Elementary School Teachers Use to Determine Reading Difficulties in Their Students? *J Learn Disabil*, 54(5), 349-364. <https://doi.org/10.1177/0022219420981990>
- Skolestart. *Skolestart*. Universitetet i Stavanger. Henta 11. april frå <https://skolestart.uis.no/home>
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychol Bull*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solem, C. & Dysleksi Norge. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.

- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O. J., Torppa, M., Henning Uppstad, P. & Lerkkanen, M.-K. (2021). Screening for Slow Reading Acquisition in Norway and Finland - a Quest for Context Specific Predictors. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 584-600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130>
- Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre Skole*, 31, 50-53.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Statped. (2021, 26. april 2021). *Lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring–teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, 79(5), 43-58, 43.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 20. november). *Kva er nasjonale prøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva sier forskningen om intensivopplæring?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/intensivopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. Henta 09. mai frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 02. august). *Kva er kartleggingsprøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 06. mai). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Utdanningsspeilet 2019*. Henta 05.mai frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K. & Aro, M. (2018). Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early childhood education journal*, 46(5), 497-509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>

Wagner, D. L., Coolong-Chaffin, M. & Deris, A. R. (2017). Comparing Brief Experimental Analysis and Teacher Judgment for Selecting Early Reading Interventions. *Journal of behavioral education*, 26(4), 348-370. <https://doi.org/10.1007/s10864-017-9281-8>

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing - tid for nytenking? *Acta didactica Norge*, 12(4), 7. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>

Wilcox, K. A., Murakami-Ramalho, E. & Urlick, A. (2013). Just-in-time pedagogy: teachers' perspectives on the response to intervention framework. *Journal of research in reading*, 36(1), 75-95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01494.x>

Wildemuth, B. M. (2016). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Libraries Unlimited.

Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

143102

### Prosjekttittel

Tidleg innsats og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, [REDACTED]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marie Solheim Fjæra, [REDACTED]

### Prosjektperiode

23.08.2021 - 15.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 15.10.2021 - 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 15.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.



## 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.

## 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskingsprosjektet

### ”Tidleg innsats og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving”

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finna ut korleis lærarar arbeider med tidleg innsats og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving. I dette skrevet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### Føremål

Føremålet med prosjektet er å få fram lærarar sine erfaringar med tidlig innsats og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving i skulen. Eg ønsker å finna ut korleis lærarar identifiserer elevar som strever med lesing og skriving, samt korleis ulike former for kartlegging blir brukt for å finna ut kva eleven strever med.

Problemstillinga i forskingsprosjektet er «Korleis arbeider skulen med tidlig innsats for å kartlegga elevar i risiko for lese- og skrivevanskar?». Eg vil analysere følgjande forskingsspørsmål:

- Kva erfaringar har lærarar med tidleg innsats i arbeid med elevar som strever med lesing og skriving?
- Korleis identifiserer og kartlegger lærarar elevar som strever med lesing og skriving?

For å finne ut av dette vil eg intervjuva fire til seks lærarar som arbeider i grunnskulen i [REDACTED]. Eg håper du vil vera med.

Føremålet med prosjektet er ei masteroppgåve i grunnskulelærarutdanning med fordjuping i spesialpedagogikk.

#### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Rettleiarar Ieva Kuginyte-Arlauskiene og student Marie Solheim Fjæra ved Høgskulen På Vestlandet er ansvarleg for forskingsprosjektet.

#### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Utvalet i studien er 4-6 lærarar frå Sunnhordland med minst fem års erfaring i byrjaropplæringa (1-4 trinn) i grunnskulen. Utvalskriteria er at deltakarane har relevante erfaringar innanfor byrjaropplæring i lesing og skriving, samt har erfaringar kring identifisering og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving.

Eg har vert i kontakt med din skule som har gitt denne invitasjonen vidare til lærarar som kan vera aktuelle deltakarar i forskingsprosjektet. Eg spør deg fordi du er lærar i grunnskulen med relevante erfaringar.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltek i eit intervju med student Marie Solheim Fjæra. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutt, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Intervjuet inneheld spørsmål om din forståing av tidleg innsats og korleis du arbeider tidleg innsats, samt dine erfaringar med identifisering og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving. Eg ønsker og å samla inn naudsynte opplysningar om deg som vil vera relevant for studien. Eg vil innhenta opplysningar om yrke, stilling og kor lenge du har jobba i stillinga, samt arbeidsstad og bustadkommune. Ettersom det er eit krav at deltakarane har kompetanse innan lese-og skrivevanskar og byrjaropplæring, samt tidlig innsats og kartlegging av elevar, vil dette og bli spurt om. Desse opplysningane vil vera anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre rettleiarar Ieva Kuginyte-Arlauskiene og student Marie Solheim Fjæra ved Høgskulen På Vestlandet som vil ha tilgang til informasjonen.

For å sikre at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysningar blir namn og kontaktopplysningane dine erstatta med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Datamaterialet skal lagrast på Høgskulen På Vestlandet sine forskingsserverar. Det vil bli brukt godkjent opptaksutstyr. Lydopptak frå intervjuet vil bli overført til forskingsserver og vil bli sletta ved prosjektslutt. Eg vil passa på at ingen kan kjenna deg att i publikasjonen.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15. mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak, personopplysningar og namnelister verte sletta.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen På Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Prosjektansvarleg Ieva Kuginyte-Arlauskiene, [REDACTED] og student Marie Solheim Fjæra, [REDACTED] ved Høgskulen På Vestlandet
- Vårt personvernombod: Trine Anniken Larsen ved Høgskulen På Vestlandet.  
Kontaktinformasjon: [REDACTED]

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Ieva Kuginyte-Arlauskiene  
(Prosjektansvarleg/rettleiar)

Marie Solheim Fjæra  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet ”Tidleg innsats og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving” og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i Intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Intervjuguide

### Generelle opplysningar

- alder
- år i skulen
- type skule og mengde elevar
- utdanning
- ansvarsområder (kontaktlærer, spesialpedagog)
- erfaring med 1.-4. trinn og innan byrjaropplæring i lesing og skriving

### Tidleg innsats

1. Kan du forklara din forståing av tidleg innsats?
2. Korleis gjennomfører skulen tidleg innsats retta mot lesing og skriving?
3. Korleis arbeider du med tidleg innsats retta mot lesing og skriving?
  - Kan du gi eit eksempel frå eigen praksis der du arbeider med tidleg innsats?

### Oppdaging og kartlegging

1. Kva rutinar har skulen for å oppdaga og følga opp elevar som strever med lesing og skriving?
  - Korleis kartlegger skulen elevar som strever med lesing og skriving?
  - Kva kartleggingsverktøy (screeningmateriell og testar) brukar dykk på skulen?
2. Korleis oppdagar du elevar som strever med lesing og skriving?
  - Kva tidlege kjenneteikn har du erfaring med?
  - Kva erfaringar har du med at andre informerer om vanskane?
  - Kan du fortelja eit interessant eksempel frå eigen praksis om korleis du oppdaga at ein elev strevde med lesing og skriving?
3. Korleis går du fram når du har ein misstanke om at ein elev strevar med lesing og skriving?
  - Korleis nyttar du observasjonar som metode i kartlegginga?
  - Korleis nyttar du ulike screeningmateriell og testar?
  - Korleis samarbeider du med kollega på skulen i kartleggingsprosessen?

- Korleis er samarbeidet med foreldre?
1. Kva utfordringar opplever du rundt oppdaging og kartlegging av elevar som strever med lesing og skriving?
    - Kva skulle du ønska du kunne meir om?
    - Kva opplev du at fungerer særst godt?
  2. Kva moglegheiter har du for å auka kompetansen på området?

### Avslutning

Er det noko du vil leggja til eller fortelja meir om?

