



Universitetet
i Stavanger



Kva er det som må til for å lukkast med tidleg innsats
retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og
skrivevanskar?

Heidi-Anita Husveg, våren 2014

«Eg kan»

*Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,
så meg er det lett nok å terge.
Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,
å dukke i elva, å klatre i berget...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg somlar og rotar, sit aldri i fred
og får aldri ferdig ei lekse.
Men gjeld det å lokke ei mor til å le,
ein hund til å danse, ein blom til å vekse...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg greier mest aldri å fange ein ball,
eg spring nok, men stega er tunge.
Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,
ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

av Ingvar Moe



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk - Masterstudium

Vårsemesteret, 2014

Open

Forfatter: Heidi-Anita Husveg

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Oddny Judith Solheim

Tittel på masteroppgåva:

Engelsk tittel: Early intervention. What is needed in order to succeed with early intervention for children - at risk - for developing reading and writing difficulties?

Emneord: Tidleg innsats

Førebygging, avdekking og intervensjon

Begynnaropplæring i lesing

Lese- og skrivevanskar

Sidetal: 82 (27800 ord)

+ vedlegg/anna: 40 sider

Stavanger, 14.05.2014

Forord

Etter 20 års erfaring som lærer for barn i alderen 5 - 9 år var det nyttig og lærerikt å få ta master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Eg vil absolutt anbefale andre å ta ei slik vidareutdanning då det har gitt meg mange nye perspektiv, blant anna på eigen praksis i møte med dei elevane som strevar med å kome på sporet av lesinga.

I løpet av denne perioden eg har arbeidd med masteroppgåva er eg blitt merksemd på kor viktig det er at læraren har kunnskap om det å fange opp og hjelpe dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. Grunnlaget for korleis elevane vil klare seg vidare i skuleløpet blir lagt i desse første viktige åra.

Takk til rettleiar Oddny J. Solheim for god rettleiing og støtte undervegs i arbeidet.

Takk til Jon Bjelland ved IKT-avdelinga for rask og effektiv innføring i Servey Xact.

Varhaug 14. Mai 2014

Heidi-Anita Husveg

Samandrag

Formålet med denne masteroppgåva har vore å undersøke korleis det blir jobba med tidleg innsats på 1. og 2. trinn i skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp kommune. Kva må til for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? Ved å finne svaret på dette spørsmålet var ynskje å finne nokre felles faktorar som er viktige å fokusere på i arbeidet med å få alle elevane tidleg på sporet av leseopplæringa. I denne studien kom det fram fleire suksessfaktorar som vil ha stor verdi for å oppdage og hjelpe dei elevane som strever med å kome på sporet av lesinga vidare i si utvikling. For å lykkast med tidleg innsats vil det blant anna vere viktig at lærarane har kompetanse om begynnaropplæringa og lese- og skrivevanskar slik at den ordinære undervisninga blir best mogleg. For å kunne avdekke individuelle behov treng ein tilgang og kjennskap til eigna kartleggingsmateriell. Lærarane treng gode støttespelarar og godt samarbeid med kollegaer og fagspesialistar for å finne gode tiltak for å hjelpe dei elevane som blir hengjande etter. Det vil òg vere av stor betydning at lærarane får nok tid til å fylgje opp den enkelte elev slik at ein kan lage gode planar for oppfølging av enkeltelevar, samt kunne skape ein god lærar-elev relasjon.

I denne oppgåva har eg tatt utgangspunkt i *serveydesign*, som er ein kvantitativ forskingsmetode. Eg har brukt strukturert spørjeskjema av typen *Servey Xact* som blei sendt ut til dei tre kommunane som har skular som deltek i Lesesenteret sitt prosjekt *På Sporet*. Av dei 60 skulane som fekk tilsendt spørjeundersøkinga var det 93 kontaktlærarar på 1. og 2. trinn som deltok.

Studien er gjennomført med utgangspunkt i teori knyta til tidleg innsats i begynnaropplæringa og lese- og skrivevanskar. I oppgåva blir det gjort greie for utviklinga av spørjeskjemaet og resultatata blir illustrert ved hjelp av frekvensfordeling, enten som søyle- eller kakediagram. Funna blir så drøfta innanfor ramen av studien sitt hovudområde og seks forskingsspørsmål. Resultata indikerer ein ganske positiv tendens, kanskje betre enn forventata med bakgrunn i nyare forskning på området, men det er likevel tydeleg at det er områder som har forbettringspotensiale.

Innhald

Forord.....	3
Samandrag.....	4
Figurliste	7
1 Innleiing.....	8
1.1 Introduksjon av emnet	8
1.2 Problemstilling og målsetjinga med studien	10
1.3 Organisering av oppgåva	12
2 Teori knytt til tidleg innsats og lese- og skrivevanskar.....	13
2.1 Tidleg innsats.....	13
2.2 Kva er lesing?.....	15
2.2.1 The simple view of reading.....	16
2.2.2 Stadiemodell.....	17
2.2.3 Ordavkodingsmodell (dual route)	18
2.2.4 Stavemodell.....	19
2.2.5 Kva kjenneteiknar dei gode lesarane?.....	20
2.3 Lese- og skrivevanskar	20
2.4 Kva seier forskning predikerar lese- og skrivevanskar?.....	23
2.5 Kva seier forskning verkar for dei elevane som strevar med lesing og skriving?	24
2.5.1 Førebyggjande aspekt	24
2.5.2 Motivasjon.....	25
2.5.3 Undervisning som har effekt	27
2.5.4 Organisering	30
2.5.5 Kartlegging.....	33
2.6 Verdien av evaluering.....	36
2.7 Skuleleiing og samarbeid – samarbeid	38
2.8 Klasseleiing og tilpassa opplæring.....	39
3 Metode	42
3.1 Spørjeundersøking som forskingsdesign.....	43
3.2 Utvikling av spørjeskjemaet	44
3.3 Innhaldet i spørjeundersøkinga.....	46
3.4 Utval	47

3.5 Prosedyre.....	49
3.6 Analyse	50
4 Resultat.....	52
4.1 Læraren si oppleving av eigen kompetanse.....	53
4.2 Samarbeid og oppleving av støtte frå fagpersonar	54
4.3 Samarbeid med spesialpedagog.....	56
4.4 Ulike arbeidsformer og innhaldet i begynnaropplæringa	58
4.5 Kva kartlegging blir nytta og verdien av denne	64
4.6 Kva tid oppdagar ein dei som strevar med lesinga og kva gjer ein?	66
4.7 Kva synes læraren er viktig? Finnes suksessfaktorane?	70
4.8 Kva er dei største utfordringane?.....	72
5 Diskusjon	74
5.1 Opplever lærarane at dei har den kompetansen som trengs for å oppdage og sette i verk tiltak for elever som strever med å komme i gang med lesing?	74
5.2 Har lærarane tilgang til fagfolk som kan hjelpe dei i arbeidet med tidlig innsats og leseopplæring?	77
5.3 Når oppdagar lærarane elevar som strever med å komme i gang med lesing og kor raskt setter dei i verk tiltak for denne elevgruppa?	79
5.4 Opplever lærarane at arbeidsmåtar og innhald i begynnaropplæringa gjer rom for å oppdage elevar som strever med å komme i gang med lesing?	81
5.5 Kva slags kartleggingsverktøy bruker lærarane, og kor nyttige opplever dei at ulike kartleggingsverktøy er?	83
5.6 Kva må til for å lykkast og kva opplever lærarane som mest utfordrande i arbeidet med tidlig innsats for elever som strever med å komme i gang med lesing?.....	86
6 Oppsummering.....	89
Referansar	91
Vedlegg 1: Spørjeskjema	96
Vedlegg 2: Resultat frå Servey Xact	106

Figurliste

- Figur 1:** I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng? (spørsmål 8)Side 53
- Figur 2:** Har du nokon av følgjande fagpersonar på din skule som du kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 9)Side 54
- Figur 3:** I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 10)Side 55
- Figur 4:** I eit samarbeid med spesialpedagog, kva er mest vanleg på din skule? (spørsmål 11)Side 56
- Figur 5:** I eit samarbeid med spesialpedagog, kva føretrekker du? (spørsmål 12)Side 56
- Figur 6:** Kva arbeidsformer nyttar de i leseopplæring? (spørsmål 13)Side 58
- Figur 7:** Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn? (spørsmål 14)Side 59
- Figur 8:** Bruker de nokre av følgjande nettsider i arbeid med elevane? (spørsmål 15)Side 60
- Figur 9:** Korleis er progresjonen i bokstavinnlæringa på din skule? (spørsmål 16)Side 61
- Figur 10:** Kva tid forventar du at dei fleste elevane dine har «knekt lesekode» og kan lese enkle ord? (spørsmål 19)Side 62
- Figur 11:** I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke eleven si avkoding, språkforståing og motivasjon for lesing? (spørsmål 18)Side 63
- Figur 12:** I kva grad opplever du at måten de organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 17)Side 64
- Figur 13:** Kva type kartlegging nyttar de på din skule? (spørsmål 21)Side 65
- Figur 14:** I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang? (spørsmål 22)Side 66
- Figur 15:** Dersom ein elev på 1. trinn strevar med leseinnlæringa, når oppdagar du det vanlegvis? (spørsmål 25)Side 65
- Figur 16:** Kor lang tid går det vanlegvis frå vansken er oppdaga til det blir sett i gang tiltak? (spørsmål 26) Side 67
- Figur 17:** Når du opplever at ein elev strevar med lesinga. Kva gjer du? (spørsmål 23)Side 68
- Figur 18:** I kva grad tenker du at de på din skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekket behov for ekstra innsats i leseopplæringa? (spørsmål 24)Side 69
- Figur 19:** I kva grad synes du det er viktig at læraren har... (spørsmål 27)Side 70
- Figur 20:** Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? (spørsmål 28)Side 71
- Figur 21:** Kva utfordringar ser du som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga? (spørsmål 29)Side 72

1 Innleiing

Temaet i denne oppgåva er Tidleg innsats – suksessfaktorane i skulen. Kva må til for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? I nyare forskning kjem det fram at tidleg innsats kan vere med å redusere og til og med forhindre lese- og skrivevanskar (Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008). I tillegg har det vist seg at jo tidligare ein kjem i gang med intervensjonen, jo større er sjansen for at det har ein vedvarande effekt (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2006).

1.1 Introduksjon av emnet

Leseferdigheit og lesing betyr stadig meir i dagens informasjons- og utdanningssamfunn. Ulikheiter i leseferdigheita kan skape klasseforskjellar både sosialt og kulturelt. Det er viktig at skulen så tidleg som mogeleg bidrar til å utjamne disse forskjellane, og at elevane opplever å lykkast med lesing (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Dette er eit emne som stadig blir viktigare i forskinga. I Norge er lesevanskar den hyppigaste årsaken til spesialundervisning i skulen. 40 % av spesialundervisinga går til elevar som slit med lese- og skrivevanskar (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004). I motsetning til i Finland kor ein brukar mest spesialundervisning blant dei yngste elevane, brukar vi i Norge svært mykje ressursar på spesialpedagogikk høgare opp i klassetrinna, etter at vanskane har oppstått. Gabrielsen et al. (2013) har sett på kva skulane gjer når elevane sakkar akterut i leseutviklinga, og mykje tyder på at *vente og sjå-haldninga* fortsatt er dominerande i norsk skule, til tross for dei seinare åras politiske signal om *tidleg innsats*. *Progress for International Reading Literacy Study* (PIRLS) er ei internasjonal leseundersøking som kartlegg og samanliknar leseferdigheit til skuleelvear rundt 10-årsalder i 48 land. Sjølv om resultatata frå den siste internasjonale leseundersøkinga, PIRSL 2011, viser at leseutviklinga i Norge har betra seg i frå den førre, PIRLS 2006, bekreftar resultatata at det framleis er mange norske elevar som ikkje har nådd ynskja nivå i si leseutvikling. Jamføre tal frå PIRLS ser vi at nærmare ein tredjedel av alle elevar på 4. trinn i Norge har svake leseferdigheiter (Gabrielsen & Solheim, 2013). Vidare ser vi at tal frå OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) viser at 15 % av femtenåringane i Norge ikkje har tilstrekkelige leseferdigheiter til å få utbytte av den ordinære undervisinga. Desse resultatata er ei påminning om at vi fortsatt må utvikle kvaliteten på det tilbodet elevane på småtrinnet

får. Internasjonal forskning viser at tidleg innsats for dei elevane som er i risikogruppera for å utvikle lese- og skrivevanskar gjer betre resultat enn tiltak seinare i skuleløpet (Grøgaard et al., 2004).

Tidleg innsats har stått høgt oppe på agendaen hos Kunnskapsdepartementet i dei seinare åra. Allereie i Stortingsmelding nr. 16, som kom i 2006, kan ein lese at tidleg innsats skal ein forstå både som innsats på eit tidleg tidspunkt i eit barn sitt liv, og som det å gripe inn tidleg når problema oppstår eller blir oppdaga. Seinare i meldinga blir det poengteret at hovudutfordringane i dag er å inkludere alle i gode læringsprosessar så tidleg som mogleg, og gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekkja behov for ekstra innsats. Det å kunne redusere gruppa med svake lesarar tidleg i utdanningsløpet, før vanskane har manifestert seg og elevane opplever nederlag, som i sin tur kan gje dårleg sjølvbilde, er derfor eit viktig skulepolitisk mål (Meld. St. 16, 2006).

I den siste meldinga frå Kunnskapsdepartementet kan vi lese at ein har forsterka prinsippet om tidlig innsats med mange konkrete tiltak, for eksempel auka timetal for dei yngste elevene, leksehjelp på barnetrinnet og ei styrking av lærarkompetansen, særskilt innan grunnleggjande ferdigheiter som lesing og rekning. Dei har òg lagt om lærarutdanninga med auka fagleg fordjuping og meir spesialisering. Vidare poengterer dei at dyktige lærarar er heilt avgjørande for å utvikle alle elevene, og at langt fleire studentar nå søker denne utdanninga enn for bare få år sidan (Meld. St. 20, 2013).

Den positive framgangen i resultatata frå PIRLS indikerer at det er gjort nokon vellykka grep som har betra leseopplæringa. Det kan tyde på at *vente og sjå-haldninga* er i ferd med å bli erstatta av dei politiske signala som legg sterkare vekt på førebygging og tidleg innsats (Gabrielsen & Solheim, 2013). Sjølv om det ser ut som om mykje ligg til rette for å lykkast med tidleg innsats, har vi nok eit stykke igjen før vi kan seie at vi er i mål. Eit eksempel på det er tal i frå 2011 som viser at 8,6 % av elevane i Norge får ei eller annan form for spesialundervisning (Meld. St. 20, 2013). Ein studie av Befring viser til funn som påpeikar store manglar ved dei nasjonale læreplanane. Han hevdar blant anna at tidleg innsats ikkje blir tydeleg nok omtala eller konkretisert i planane (Befring, 2012). I Stortingsmelding nr.18 ser vi at tanken om tidleg innsats ikkje blir reflektert i fordelinga av spesialundervisninga på

dei ulike trinna. For skuleåret 2010-11 ser vi at 4,3 % av elevane på 1.trinn får spesialundervisning, mot 11,7 % på 10. trinn (Meld. St. 18, 2011).

1.2 Problemstilling og målsetjinga med studien

Som lærar med mange års erfaring med begynnaropplæringa på småskuletrinnet, har eg alltid vore opptatt av den grunnleggande leseopplæringa og sett verdien av å få alle elevane med frå starten av i første klasse. I alle desse åra har eg vore fasinert over kor ulikt elevane lærer. Utfordringa mi har vore å finne ut eksakt kva det er som gjer at enkelte elevar strevar med å kome i gang med lesinga og korleis eg kan gripe inn på ein god måte når problema er oppdaga. I arbeidet med denne masteroppgåva var det derfor lett å velje tema, i tillegg ynskja eg å ha ei positivt tilnærming som både fokuserer på kva ein får til i skulen i dag og kva ein kan bli betre til.

Tema for denne oppgåva blei derfor: **Tidleg innsats – suksessfaktorane i skulen.**

Det vidare arbeidet med å finne ei problemstilling som kunne belyse dei sidene av tidleg innsats som eg var interessert i å forske på, var ein meir krevjande prosess. Eg byrja å fokusere på kva tidlegare forskning framheve som viktig for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. Vidare ynskja eg å finne ut korleis lærarane på 1. og 2. trinn arbeider med tidleg innsats på skulane i dag og kva dei eventuelt opplever som utfordrande. Problemstillinga mi vart som følgjande:

Kva må til for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?

For å bidra til å svare på denne problemstillinga ville eg finne ut korleis lærarane arbeider med tidleg innsats på 1. og 2. trinn og stilte derfor følgjande seks forskingsspørsmål:

1. Opplever lærarane at dei har den kompetansen som trengs for å oppdage og sette i verk tiltak for elever som strever med å komme i gang med lesing?
2. Har lærarane tilgang til fagfolk som kan hjelpe dei i arbeidet med tidlig innsats og leseopplæring?
3. Når oppdagar lærarane elevar som strever med å komme i gang med lesing og kor raskt setter dei i verk tiltak for denne elevgruppa?

4. Opplever lærarane at arbeidsmåtar og innhald i begynnaropplæringa gjer rom for å oppdage elevar som strever med å komme i gang med lesing?
5. Kva slags kartleggingsverktøy bruker lærarane, og kor nyttige opplever dei at ulike kartleggingsverktøy er?
6. Kva må til for å lykkast og kva opplever lærarane som mest utfordrande i arbeidet med tidleg innsats for elevar som strever med å komme i gang med lesing?

Desse forskingsspørsmåla vil eg utdjupe i teoridelen og drøfte nærmare i siste del av oppgåva. Resultata frå tverrsnittundersøkinga, som eg har gjort i denne studien, trur eg vil vere av stor interesse for det vidare arbeidet med tidleg intervensjon for både meg og andre. Ei slik tilnærming vil truleg få fram sider ved dagens praksis som har forbettringspotensiale slik at ein kan bli best mogleg rusta for å hjelpe dei elevane som strevar med å kome på sporet av lesinga. Denne studien vil òg forhåpentlegvis vere med på å avdekke faktorar som kan bidra til at alle elevane får ei god leseopplæring som fremmer både motivasjon, leselyst og meistring slik at utbytte av læringa vidare i skuleløpet blir best mogleg. Kanskje kan denne studien vere eit lite bidrag til å snu trenden med at vi i Norge brukar mest ressursar på dei eldste elevane og minst på dei yngste?

Lesesenteret er akkurat i oppstartinga av prosjektet *På Sporet*. *På Sporet* er eit stort og omfattande prosjekt som går over fire år (2014-2018) der hovudmålet er at færre elevar skal få vanskar med lesing og læring. Frå hausten 2014 skal over 1000 elevar frå 16 ulike skular delta i prosjektet. Prosjektet vil truleg gje kunnskap om effektiv undervisning for å førebygge lese- og skrivevanskar samt skaffe til veie konkrete verktøy som læraren kan bruke i dette arbeidet. Denne spanande målsetjinga, og at emnet samsvara med mine interesser var grunnen til at eg ynskja å knyte masteroppgåva mi til dette prosjektet. I forkant av *På Sporet*-prosjektet var det ynskjeleg at eg henta inn informasjon om korleis lærarane på 1. og 2. trinn jobbar med tidleg innsats og om eventuelle utfordringar lærarane opplever i kvardagen i dei kommunane som skal delta i prosjektet. Hensikta med denne vinklinga er å synleggjere kva som er bra og kva som har forbettringspotensiale i arbeidet med tidleg innsats. Opplever lærarane at ting ligg til rette for å få til dette viktige arbeidet eller er det noko dei saknar? Resultata frå spørjeundersøkinga vil bli brukt som bakgrunnskunnskap til *På-Sporet*-prosjektet, som startar opp på 16 av dei skulane som deltek i undersøkinga.

1.3 Organisering av oppgåva

I denne oppgåva vil eg belyse teori som omhandlar tidleg innsats og lese- og skrivevanskar. Teoridelen er samla i kapittel 2 der eg starter med tidleg innsats som er temaet, før eg går vidare med å introdusere kva lesing er. Grunnen til det er at det er viktig å ha kunnskap om den normale leseutviklinga slik at ein veit kva som er forsinka eller avvikande utvikling. Vidare vil eg gå inn på kva forskning viser predikerar lese- og skrivevanskar, kva tiltak som verkar, evaluering og verdien av ei god leiing og eit godt samarbeid.

I metoddelen vil eg gå nærmare inn på arbeidsprosessen rundt utarbeidinga av spørjeundersøkinga, der eg beskriv metoden, utvalet, rekrutteringa av deltakarar og grunngjeving av metodevalet. I resultatdelen vil eg presentere resultatata frå spørjeundersøkinga ved hjelp av ulike figurar laga i Excel. Deretter vil eg i diskusjonsdelen drøfte forskingsspørsmåla opp i mot resultatata og relevant teori som er brukt i oppgåva. Eg vil sjå om resultatata samsvarar med det som er blitt presentert tidlegare og om det er noko nytt eller uventa som kjem fram i datamaterialet.

Til slutt vil eg kome med ei oppsummering av funna og deira relevans for det vidare arbeidet med tidleg innsats.

2 Teori knytt til tidleg innsats og lese- og skrivevanskar

2.1 Tidleg innsats

Tidleg innsats har både eit førebyggjande aspekt, eit avdekkande aspekt og eit aspekt som handlar om intervensjonen. I følgje Nilsen (2011) dreier tidleg innsats seg om å legge til rette for ei god allmenn opplæring slik at ein stimulerer og støtter alle elevs læring, og slik at barrierar for læring motverkas. I tillegg handlar det om å oppdage barn som ikkje har tilfredsstillande læringsutvikling og ta raskt fatt i problema og sette inn tiltak tidleg, uansett på kva klassesetrinn problema oppstår. Jo tidlegare eit barn får hjelp, jo større er sjansen for suksess. Dersom barna ikkje får ein god start på skulen, kan det få negativ innverknad på resten av skuleløpet (Morrow & Gambrell, 2011).

Når det gjeld tilrettelegging av læring og utvikling for alle elevar i norsk skule er tidleg innsats eit sentralt omgrep. I Stortingsmelding nr. 16 (2006) kjem det fram at elevar med svake grunnleggjande ferdigheiter i lesing og talforståing frå grunnskulen fell lettare ut av den vidaregåande skulen. Utviklinga av det norske samfunnet bere preg av at vi er eit samfunn med auka krav til leseferdigheit. For å halde tritt med denne utviklinga er det skapt eit auka behov for tidleg innsats i forbindelse med læring av grunnleggjande ferdigheiter for alle. Andre viktige sider ved tidleg innsats er førebygging, opplevinga av å høyre til, læring i ein inkluderande skule og evaluering gjennom kartlegging, vurdering og utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Ein av visjonane i Kunnskapsløftet er å utvikle ein betre kultur for læring. Denne visjonen blei til etter at evalueringa av Reform 97 viste at vi ikkje hadde lykkas i å realisere idealet om ei opplæring som er tilpassa den enkelte elev sine evner og føresetningar. I denne evalueringa kom det fram at det var store og systematiske forskjellar i elevane sitt læringsutbytte, og at ein stor del elevar tileignar seg for dårlege grunnleggjande ferdigheiter. I tillegg såg ein at det var ein auke i andelen elevar som ikkje fullførte vidaregåande skule samt at sosiale ulikheiter blei vist til som ein forklarande faktor for forskjellane mellom elevane (ibid.).

Å sikre ein betre samanheng i den livslange læringa blir vektlagt allereie i St.meld. nr. 30 (2004). Her ser vi at det blir lagt vekt på tidleg innsats, det står blant anna at god stimulering i tidleg alder er viktig for læring seinare i livet. Vidare ser vi i St.meld. nr. 16 at tidleg innsats

blir satt på den utdanningspolitiske agendaen for alvor. Her kan vi lese under tittelen *Tidlig innsats for livslang læring* at grunnlaget for læring blir lagt tidleg, og at merksemda derfor må rettas mot tida før skulealder og mot læring i grunnskulen. Det blir òg poengtert at dei ferdigheitene og erfaringane barnet har tileigna seg tidlegare i livet er det som dannar grunnlaget for vidare læring (Meld. St. 16, 2006). Nokre elevar kjem til skulen med rikare stimulering og betre forkunnskapar og ferdigheiter enn andre. Det er dette mangfaldet skulen skal ta i mot, og det blir derfor viktig å fokusere på at tidleg innsats skal skape betre moglegheiter for læring for alle elevane (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Tidleg innsats handlar altså om å kome inn på eit tidleg tidspunkt i eleven si utvikling, før vanskane blir alvorlege. Den norske skulen har ikkje tradisjon for å ha høgt læringstrykk i begynnaropplæringa, til tross for at elevane har ein enorm evne til å lære i denne alderen (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Det bekreftar hjerneforskinga til franskmannen Dehaene. Forskinga hans viser at hjernen sin plastisitet endrar seg ved seksårsalder. Det betyr at fram til seksårsalderen er det størst sjanse for å påverke dette hjernenettverket (Dehaene, 2009). Kunnskap om korleis hjernen arbeider med leseinnlæringa kan gje oss nyttig informasjon om kva opplæring som har størst effekt. Andre hjerneforkarar meiner dei har klart å påvise at hjernen sitt «lesenettverk» er annleis hos barn som er i risikogruppa for å utvikle dysleksi enn hos barn som ikkje er i denne gruppa. Denne studien blei utført blant anna ved å ta MR av hjernen til barn i ei risikogruppe og ei kontrollgruppe før dei kunne lese og skrive. Dette bekreftar den biologiske faktoren ved dysleksi, hevdar Helland (2012).

Formålet med førebyggjande arbeid er å bidra til at alle får sjansen til å realisere læringspotensiale sitt (Meld. St. 19, 2010). I denne stortingsmeldinga, *Læring og fellesskap*, kjem det òg fram at ein ikkje er fornøgd med korleis grupper av barn er blitt møtt av utdanningssystemet i Norge. Tre strategiar for forbetring blir skissert: 1) Skulen må bli flinkare til å fange opp og følgje opp barn med spesielle behov, 2) ein må tilføre målretta kompetanse og 3) samarbeidet mellom skule og heim må bli meir heilskapleg og samordna (ibid.). Forsking (OECD, 2006) viser at vi i Norge manglar strategiar for å følgje opp elevar som har problem i si læringsutvikling. Norsk skule synes å ha vore for prega av ein tendens til å vente å sjå i plassen for å gripe raskt inn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I Norge er det gjennom skuleløpet ein klar auke i andelen elevar som mottar spesialundervisning. Andelen er lågast på småskuletrinnet, aukar noko på mellomtrinnet og er størst på ungdomstrinnet. Dersom me samanliknar oss med Finland ser vi at dei har den motsette tendensen, noko som kan forklarast med at dei setter inn mykje ekstra støtte tidleg i skuleløpet (Meld. St. 16, 2006). I opplæringslova §1-3 er det blitt lovfesta at kommunane skal sørgje for at tilpassa opplæring i norsk og matematikk på 1. -4. trinn skal ha særleg høg lærartettleik og vere retta mot elevar med svake ferdigheiter i lesing og skriving. I følgje St. meld. nr. 31 må tidleg innsats bli betrakta som ein avgjerande faktor for kvalitet i skulen si opplæring og i den enkelte elev si læringsutvikling (Meld. St. 31, 2008). Her finn vi òg tilsvarende formuleringar om at elevane si opplæring vil bli styrka gjennom auka lærartettleik og at ynskje er å auke ressursbruken på småtrinnet med 25 %. Tidleg innsats angår både den ordinære opplæringa og spesialundervisninga, det er ei oppgåve som både lærar og spesialpedagog må ta del i. I St. meld. nr. 18 blir det lagt stor vekt på å oppdage og følgje opp alle elevar. Det blir poengtert at tilpassa opplæring og tidleg innsats skal medverke til best mogleg læringsutbytte for elevane, og at spesialundervisning skal vere ei sikring for dei elevane som ikkje får tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa (Meld. St. 18, 2011).

Tidlegare er det blitt nemnt at kritikarar har hevda at skulen har vore prega av ein vente-og-sjå kultur og ei tru på at elevane ville ta til seg læring når dei var modne for det. Heldigvis ser det ut til at denne trenden er i fred med å snu, kanskje det er takka vere PIRLS undersøkinga. Kunnskapen vi sit igjen med etter PIRLS synleggjer verdien av å forsterka merksemda rundt den første leseopplæringa og setje inn tiltak straks elevane blir hengjande etter i leseutviklinga (Gabrielsen & Solheim, 2013). I dag blir det meir lagt vekt på aktiv tilrettelegging av læreprosessen, kor dei faglege vurderingane bygger blant anna på relevant kartlegging (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

2.2 Kva er lesing?

I nyare forskning snakkar ein om funksjonelle leseferdigheiter. Det vil seie at ein vurderer leseferdigheitene i forhold til dei lesekrava, som samfunnet ein lever i til ei kvar tid, stiller (Gabrielsen, 2008). Hos Molander & Skauge (2009) finn ein tilsvarende formulering, dei skriv at det å kunne lese og forstå det trykte ord er ein føresetnad for å lykkast i skulen. Vidare

trekke dei fram verdien av å kunne lese for å utnytte sitt eige potensiale i eit meir og meir kunnskapsbasert og digitalisert samfunn (ibid.).

Opplæring i lesing og skriving høyrer til dei viktigaste oppgåvene for skulen, og det er ingen lett oppgåve for læraren å legge opp skulearbeidet slik at det passar for alle elevane i ein klasse (Høien, 2012). Det vil truleg vere store sprik mellom elevane sine føresetnader når dei begynnar på skulen. Ikkje berre skal læraren sikre dette mangfaldet ei god leseopplæring, men etter innføringa av Kunnskapsløftet må dei òg i mykje større grad kunne dokumentere elevane sitt læringsutbytte (Tønnessen & Lundetræ, 2014). For å forstå kva som er ein forseinka eller avvikande leseutvikling, må ein vite korleis den normale lese- og skriveutviklinga arter seg. Me må ha kunnskap om kva som er forventa på dei ulike lesestega i ein elev sin læringsprosess (Hulme & Snowling, 2009). Det er særleg den tidlege leseutviklinga og vanskar knytt til den lærarane må ha kunnskap om i arbeidet med å lære andre å lese.

2.2.1 The simple view of reading

Den vanlegaste definisjonen på lesing er Gough & Tunmer (1986) sin, "*The simple view of reading*". Denne definisjonen viser at det er to hovudkomponentar i lesing; avkoding og forståing, som er dei komponentane elevane må lære for å bli gode lesarar .

$$\text{Leseforståing} = \text{avkoding} \times \text{lytteforståing}$$

Avkodinga refererer til den tekniske sida av lesinga, korleis ein gjer bokstavar (grafem) om til lydar (fonem). Lytteforståinga refererer til evna til å hente ut meining av ein opplest tekst, reflektere over den og trekke slutningar på grunnlag av den. Leseforståinga omfattar både ordforståing, setningsforståing og forståing av lengre tekstar, og at ein nyttar seg av bakgrunnskunnskapen sin for å få tak i innhaldet i teksten.

I følgje Gough & Tunmer (1986) kan variasjonar i leseferdigheit forklarast av to ulike, men gjensidig avhengige prosessar; avkoding og lytteforståing. Det blir framheva at det er eit gjensidig avhengighetsforhold mellom avkoding og forståing, og at dersom eitt av dei to ledda går mot null, vil det totale utbytte gå mot null. Sjølv om lytteforståinga avhenger både oppmerksomheit og sosial kompetanse, er lytteforståing først og fremst basert på barnet sin språklige kompetanse (Lyster, 2012). Det betyr at både svake ordavkodingsferdigheter og

låg språkleg forståing kan forklare variasjonen i leseforståinga (Gabrielsen & Solheim, 2013). Sjølv om ein elev klarar å avkode ein tekst, er det ingen garanti for at han har forstått det han har lese.

Det overordna målet med lesing er først og fremst å få meining ut av det ein les. For å forstå det ein les må ein altså forstå kva orda betyr og kjenne til det semantiske innhaldet av orda (Lyster, 2012). Men ein må òg ha ganske omfattande kunnskap om ord, ein må for eksempel kjenne til korleis ein bøyer substantiv, verb og adjektiv, samt ha kunnskap om samansette ord, forstavingar og endingar i ord. Dette er ordkunnskap dei fleste barn tileignar seg gradvis i dei første leveåra og kan bruke i den daglege talen, men for å bli gode lesarar treng dei spesifikk opplæring som fokuserer på dette (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Leseflyt har fått større betydning dei seinare åra og kan sjåast på som ein delkomponent som binder i hop avkodinga og språkforståinga. Leseflyt inneber lesenøyaktigheit, pluss eleven sin evne til å lese teksten med korrekt prosodi og lesehastigheit, som viser til mengd korrekt leste ord i minuttet (UDIR, 2011). Dette betyr at lesaren kjenner igjen dei fleste orda automatisk, har kunnskap om dei ulike skriftsteikna og brukar trykk og intonasjon som viser at det ein les gjer meining. God leseflyt vil betre føresetnadane for å forstå ulike tekstar.

2.2.2 Stadiemodell

For å kunne seie noko om kva som er mangelfull leseferdigheit, må ein som sagt ha kunnskap om kva som er normal leseutvikling. Å forstå det alfabetiske prinsippet er grunnlaget for ei god lese- og skriveutvikling, samt det å ha automatisert bokstavane slik at ein får rask tilgang til dei lydane som skriftsymbola representerer (Lyster, 2012).

U. Frith (1985) sin stadiemodell beskriver leseutviklinga gjennom følgjande stadier.

- Pseudolesing. Her er "lesinga" knytt til kjente skilt eller logoar der omgivnaden eller form og farge er avgjerande. Det kan i blant sjå ut som barnet les, men det er nok meir snakk om å lese omgivnaden enn sjølva skrifta.
- Logografisk-visuell lesing. Her blir orda lesne ved hjelp av si form og sitt visuelle særtrekk. Barnet har ennå ikkje forstått det alfabetiske prinsippet, og er avhengig av konteksten ordet førekjem i. På eit gitt tidspunkt vil denne strategien bryte saman fordi lesaren vil blande saman ord som liknar kvarandre av utsjånad.

- Alfabetisk-fonologisk lesing. Her skjer det ei radikal endring. Nå blir det sett krav til analytiske ferdigheiter og kunnskapen om samanhengen mellom bokstaven si form (grafem) og bokstaven sin lyd (fonem). Lesaren kan trekke saman bokstavlydar slik at dei dannar "lydpakkar" eller ord, men lesinga går sakte fordi kvar lyd blir markert.
- Ortografisk-morfemisk lesing. Her har eleven hurtig og korrekt ordgjenkjenning. Orda som heilskap blir straks kjent igjen, samtidig som ordet sin indre struktur blir analysert. Mengda parate ordbilde aukar som ein følgje av at eleven har sett ordet ei rekke gonger og dermed fått etablert eit ortografisk minnebilede av ordet. Lesaren har fått kunnskap om lydane sin ortografi og orda sin ortografi. Denne automatiserte ordavkodinga krev lite mental energi, slik at heile merksemda kan rettas mot innhaldet og forståinga.

Sjølv om kvart stadium er kjenneteikna av ulike strategiar, vil det vere ein glidande overgang til neste stadium. For kvart stadium vil det vere ein fase der eleven brukar ferdigheitene frå førre stadium til lesing og staving, før den nye strategien blir meir konsekvent (Firth, 1985). Det vil variere kor lenge den enkelte elev er på eitt visst nivå, i tillegg til at det er mogleg å variere nivået alt etter vanskegraden av orda ein møter. Elevar som ikkje har kome så langt i si leseutvikling bruker i større grad konteksten for å støtte seg til i lesinga. Etter kvart som eleven blir betre til å avkode blir han mindre avhengig av å bruke dei kontekstuelle haldepunkta (Høien & Lundberg, 2012).

2.2.3 Ordavkodingsmodell (dual route)

Høien og Lundberg har utvikla ein ordavkodingsmodell, som illustrerer ulike strategiar med underliggende prosessar, for avkoding av ord. Modellen viser alle dei prosessane som inngår ved fonologisk og ortografisk avkoding. Dei beskriv altså dei ulike psykologiske prosessane som er i aktivitet under avkodinga av enkeltord og kan vere til stor hjelp i arbeidet med å kartlegge den enkelte elev (Høien & Lundberg, 2012).

Me brukar ulike strategiar for å avkode ulike ord, nokre måtar er effektive medan andre kan vere hemmande for leseutviklinga. Ordavkodingsmodellen tar utgangspunkt i dual-route-teorien som spesifiserer at det er to ulike vegar inn til leksikon (langtidsminnet), nemleg den

fonologiske som er ein tidkrevjande strategi og den ortografiske strategien som er raskare og krev mindre mental energi.

Grunnen til at den fonologiske strategien er så tidkrevjande er at det å omkode enkeltbokstavar eller bokstavgrupper til språklyder, for så å trekkje dei saman til ein lydpakke, som igjen gjer tilgang til ordet sin uttale og betydning, er ein svært ressurskrevjande måte å lese på (Høien, 2012). Ein slik strategi føreset at lesaren har knekt den alfabetiske koden, men den er lite effektiv og vil påverke forståinga av innhaldet i teksten fordi det ikkje går fort nok.

Den ortografiske strategien baserer seg på at ordlesinga er automatisert og er difor ein meir rasjonell måte å avkode ord på. Det betyr at lesaren straks kjenner igjen ordet, og omgåande får tilgang til ordet si betydning og uttale. Automatisert ordlesing er ein føresetnad for god leseferdigheit, då kan ein nemleg i mykje større grad rette merksemda mot innhaldet i teksten og forstå den. Lesaren vil då kunne bruke ein større del av dei kognitive ressursar sine på å få meining ut av det han les (Gabrielsen & Solheim, 2013).

2.2.4 Stavemodell

Lesing og skriving er to eigenskapar som påverkar kvarandre. Det er derfor vanskeleg å omtala leseutviklinga utan eit sideblikk på skrivinga. Staving handlar om å finne fram til dei bokstavane eller bokstavlydane som eit ord er sett saman av. Sjølv om det endelege målet er den ortografiske korrekte stavemåten, så er mange ulike staveforsøk «korrekte» på veg mot målet fordi det samsvarar med forventta staving på det bestemte stadiet. For å kunne stave eit ord korrekt, må ein ha lært ordet så godt at det er mogleg å gjenkalle den rette bokstavsekvensen. Dette er ein meir krevjande prosess enn å gjenkjenne ord i avkodinga (Skaathun, 2000). Sjølv om leseferdigheita påverke skriveferdigheita og omvendt, må vi ikkje gløyme at lesing er innhenting av informasjon medan skriving er formidling. Kompetansen på dei to områda overlappar altså kvarandre, den tidlege skriveutviklinga støttar leseutviklinga, og skriving fremmar leseferdigheita (Lyster, 2012).

Den normale staveutviklinga følgjer nokolunde tilsvarande stadium som i leseutviklinga. Pseudoskriving vil arte seg som leikeskriving, logografisk stadium vil kunne minna om teikning, i det fonologiske stadium har ein knekt lesekode og blitt merksam på lydsida i

språket og til slutt kjem det ortografiske stadium der eleven er blitt bevisst det normaliserte skriftspråket.

Det er gjennom talrike eksponeringar for ord og gjennom eiga skriving at desse ferdigheitene blir utvikla. All den kunnskapen me har tileigna oss om språket blir lagra i langtidsminnet vårt og på det viset blir staveforsøka til eleven eit vindauga inn til hans mentale leksikon. Jo meir me veit om eleven si staveutvikling, jo lettare er det å setje inn tiltak.

2.2.5 Kva kjenneteiknar dei gode lesarane?

I følgje Kunnskapsløftet skal elevane i løpet av 2. klasse kunne lese enkle tekstar med samanheng og forståing (UDIR, 2013). Fokuset her er å lære å lese, vidare i skuleløpet blir merksemda meir retta mot det å lese for å lære i ulike fag. I løpet av 4. klasse skal elevane kunne lese skjønnlitteratur og fagtekstar for barn med flyt, samanheng og forståing (ibid.).

Når ein skal legge til rette for ei god leseutvikling kan det vere hensiktsmessig å sjå kva forskning seier om kva som kjenneteiknar dei gode lesarane. På sikt er målet at alle elevane skal ha utvikla automatiserte leseferdigheiter og kunne lese for å lære (Gabrielsen & Solheim, 2013). Leseforskar Astrid Roe (2008) har systematisert og summerer opp det som kjenneteiknar dei gode lesarane slik:

- Dei avkodar raskt
- Dei har eit variert ordforråd
- Dei kjenner ulike sjangrar
- Dei kan aktivere forkunnskap om det teksten handlar om
- Dei les tekstar på ulik måte alt etter formål og sjanger
- Dei reflekterer over eiga lesing
- Dei kjenner og brukar ulike strategiar
- Dei er motiverte

2.3 Lese- og skrivevanskar

Lese- og skrivevanskar er eit relativt høgfrekvent fenomen, det blir rapportert at omtrent 20 % av elevane har lese- og skrivevanskar. Desse elevane har éin ting til felles, dei har problem med det skrivne ord, elles er dei ulike. Som andre elevar har desse elevane òg svært ulike intellektuelle føresetnadar, erfaringsbakgrunn, oppvekstvilkår og temperament (Knivsberg &

Heber, 2009). Når eit barn ikkje kan lese og skrive på linje med det som er forventa ut frå barnet sin mentale alder og den opplæringa det har fått, seier vi at det har lese- og skrivevanskar (Lyster, 2012). Humle & Snowling er litt krassare i sin definisjon, dei hevdar at lese- og skrivevanskar er ei forringing i leseutviklinga som kan vere forårsaka av mangelfull opplæring, utilstrekkeleg undervisningsmetodar, sein utvikling eller dysleksi (Snowling & Hulme, 2011).

Lyster (2012) hevdar at lese- og skrivevanskar tradisjonelt har vore spesialpedagogens arbeidsfelt, men at utviklinga har gått i retning av at den enkelte lærarar fått eit større ansvar for både å førebygge og oppdage lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt. Dess tidlegare skulen oppdagar elevar som strevar med lesinga, dess betre vil ein vere i stand til å førebygge dei eventuelle vanskane frå å utvikle seg vidare (Lyster, 2012). I følgje Humle & Snowling er problem med å forstå og å gjer seg forstått ein av dei mest frustrerande vanskane eit barn kan ha (2009).

For å vite om eleven sin vanske gjer grunn til bekymring eller ei, må ein sjå om eleven si leseutvikling samsvarar med den kognitive utviklinga og den mentale alderen til barnet. Dysleksi er spesifikke lese- og skrivevanskar, det betyr at vanskane ikkje kan skuldast noko anna, medan generelle lese- og skrivevanskar kan ha ulike årsaker. Dersom leseutviklinga ikkje samsvarar med eleven si evnemessige utvikling og kva eleven mestrer på andre områder, bør det gje grunn til vidare utredning. Ei slik utredning bør i første rekke gjerast av skulen, deretter av PPT om ikkje skulen sjølv kan foreta kartlegging som gjer eit godt grunnlag for å forstå vansken og for å tilpassa undervisninga (Lyster, 2012).

Lese- og skrivevanskar kan ha mange former der både symptoma og årsakene vil variere. Vi kan likevel seie at dei to vanlegaste typane av vanskar ein lærar vil møte er elevar som har vanskar med ordavkodinga og elevar som har vanskar med å forstå det dei les (Hulme & Snowling, 2009). I dette avsnittet vil fokuset vere på elevar som strevar med avkodinga og leseforståinga, i tillegg kan det vere andre faktorar som òg spelar inn på lesinga (Gabrielsen & Solheim, 2013). Eg tenkjer då spesielt på eleven sitt arbeidsminne, generelle bakgrunnskunnskapar, kunnskap om tekst og lesestrategiar, men vel å ikkje gå meir i detalj på grunn av oppgåva sitt omfang.

Barn som kjem til å få vanskar med avkodning, kan jamføre nyare forskning med relativ stor sikkerheit identifiseras før skulestart (Lyster, 2012). Barn som har problem med å høyre at ord rimar, ikkje klarar å huske reglar eller songar og har ordleitingsvanskar er i faresonen. Normalt vil barn i 4-5 årsalderen vere i stand til å identifisere rimord, og dei kan identifisere om ord begynnar med same eller ulik lyd og trekkje lydar saman til ord (ibid.). Når eleven skal avkode eit ord, må han først kode om skriftteikna i det skrivne ordet til lydar, huske desse lydane i rett rekkjefølgje og trekkje dei saman til eit ord. Denne prosessen krev eit visst nivå av fonologisk kompetanse. Omfattande forskning har vist at hovudproblemet ved dysleksi kan lokaliseras til ein svikt i avkodingsprosessen (Høien, 2012). Tekstane i begynnaropplæringa er relativt enkle og stiller ikkje så stor krav til ordforrådet, derfor vil ein i utgangspunktet raskare kunne oppdage avkodingsvanskane enn forståingsvanskane. Det inneberer ikkje nødvendigvis at alle elevar med risiko for dysleksi blir oppdaga tidleg. Eleven sin moglegheit til å kompensere for eventuelle ibuande risikoforhold vil avgjere kor synleg symptoma på dysleksi blir. Seinare forskning har vist at bak relativt milde symptom, kan det ligge store vanskar. Dette gjeld spesielt jenter og bak mange skulearbeid ligg det ofte meir «blod, sveitte og tårar» enn læraren er klar over (Lyster, 2012). Elevar med dysleksi kan vere flinke å uttrykke seg munnleg, men unngår ofte å lese fordi dei opplever at dei er dårlege til det. Dermed får dei ikkje heller den lesetreninga som er nødvendig for å få sikker ordavkodingsferdigheiter og kjem inn i ein uheldig sirkel der konsekvensane raskt blir store og alvorlege.

Leseforståingsvanskar kan definerast som vanskar med å forstå det ein les samtidig som ordavkodinga er adekvat for alderen (Lyster, 2012). Ei god ordavkoding er nødvendig for leseforståinga, men er langt i frå nok. Sidan elevar med leseforståingsvanskar ikkje nødvendigvis strevar med avkodinga, vil vanskane truleg ikkje kome til syne før elevane må forholde seg til tekstar som krev meir språkleg kompetanse og eit større ordforråd enn det som er tilfellet på dei tidlegaste trinna. Elevar som har dårleg leseforståing, har vanlegvis eit dårleg utvikla språk som inneber eit dårleg utvikla ordforråd. Ved å arbeide systematisk med eleven si leseforståing gjennom heile skuleløpet, vil det kunne hindre at vanskar med leseforståinga blir ei alt for stor utfordring i dei ulike faga. Då er det nyttig å vite at både motivasjon og evna til å bruke ulike strategiar for leseforståing er sentrale faktorar (ibid.).

Målet med leseopplæringa er å gje elevane ferdigheiter som gjer dei ei god leseforståing og i stand til å hente ut meining frå ulike typar tekst. Tidleg i utviklinga er leseforståinga sterkt avhengig av ordavkodinga. Seinare er korrelasjonen mellom desse langt svakare, medan korrelasjonen mellom lytteforståing og leseforståing blir sterkare (Lyster, 2012). I boka til Høien og Lundberg (2012) kjem det fram at mange forskarar hevdar at det kan gje nyttig informasjon å samanlikne leseforståing med lytteforståing. Det viser seg nemleg at elevar med dysleksi skårar betydeleg dårlegare i leseforståing enn i lytteforståing.

2.4 Kva seier forskning predikerar lese- og skrivevanskar?

For å kunne oppdage dei elevane som strevar med lesinga tidlegast mogleg, vil det vere nyttig å vite noko om kva faktorar som spelar inn. I den seinare tid er det gjort ein del forskning som har identifisert ulike tilnærmingar til å identifisere barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. I følge Puolakanaho et al. (2007) er det arv, bokstavkunnskap og rask automatisert namngjeving (RAN) som er dei beste predikatorane. Furnes & Samuelsson (2010) har òg sett på kva det er som kan seie noko om kven av barna som har høg risiko for å få problem med lesinga, og her finn vi tilsvarande funn. Dei trekker fonologisk medvit og RAN fram som dei mest avgjerande faktorane. I både USA og Australia startar dei bokstavinnlæringa tidlegare enn i dei nordiske landa, derfor er nok bokstavkunnskap nemnt i den eine studien og ikkje i den andre. Nyare forskning viser at ulike tilnæringsmåtar som fokuserer på fonologisk medvit, bokstavkunnskap og fonem-grafem korrespondansen i begynnaropplæringa har hatt ein positiv effekt for barn med lese- og skrivevanskar (Ehri, 2007).

Fonologisk medvit vil seie at ein er i stand til å lytte ut lydane i talt språk og dele ord opp i fonem, samt forstå kva fonem som kjem først, sist eller i midten av eit ord. Forsking visar at det å arbeide med fonologisk medvit reduserer faren for at elevane seinare skal hamne blant dei svake lesarane (Kulbrandstad, 2013) og er derfor eit av dei områda som bør bli lagt vekt på i den førebyggjande leseopplæringa.

Turid Helland (2011) er ein av forskarane i prosjektet «Ut med språket», ein longitudinell studie frå Bergen som har fylgt ei gruppe barn årleg frå dei var 5 til 12 år gamle. Målsetninga med studien var å finne tidlege risikofaktorar for utvikling av dysleksi og finne metodar for tidleg intervensjon. For å velje ut barna som var i fare for å utvikle dysleksi tok dei

utgangspunkt i resultatene frå eit enkelt spørjeskjema som føresette og førskulelærarar fylte ut då barna var fem år. Hovudfunna i denne undersøkinga poengterer at resultatene frå spørjeskjemaet viste å gje ein god indikasjon på kven som hadde utvikla dysleksi ved elleve års alder. Spørjeskjemaet, RI-5, viste seg å vere eit godt klinisk hjelpemiddel for å finne barn som er i risikozonen for å utvikle dysleksi og bør få spesifikk trening. Utforminga av RI-5 baserer seg på hovudprinsippet om at det er fleire årsaksfaktorar til dysleksi. Det inneheld blant anna spørsmål frå biologisk, kognitivt og symptomatisk nivå kombinert med opplysningar angåande miljø. Studien viser at dette kan vere ein enkel metode for å finne førskulebarn som er i risikozonen for å utvikle dysleksi. Dei fleste barna som utvikla dysleksi var nemleg i risikogruppa då dei var fem år viser studien (Helland, 2012).

Den kunnskapen nyare forskning har skaffa til vegar må vi bruke til tidleg identifisering av dei elevane som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevanskar. I dette arbeidet må ein fokusere på evidensbasert trening og styrke eleven si sjølvkjensle, men ein må ikkje gløyme at elevar kan vere svært ulike sjølv om dei har same type vanskar eller diagnose. På Sporet-prosjektet byggjer på denne evidensbaserte forskinga. Planen er at forskarane i dette prosjektet skal utvikle eit spørjeskjema som har som formål å identifisere elevar på 1. og 2. trinn som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevanskar. Med bakgrunn i forskning som er omtala i dette avsnittet, vil dei samle informasjon om den enkelte elev som seier noko om deira fonologisk medvit, RAN, bokstavkunnskap. Det vil òg vera eit spørsmål til foreldra som vil avklare den arvelege risikoen.

2.5 Kva seier forskning verkar for dei elevane som strevar med lesing og skriving?

2.5.1 Førebyggjande aspekt

Omgrepet førebyggje blir brukt når det er snakk om å avverje eller forhindre ei mogleg uheldig utvikling. Tidleg innsats omfattar både førebygging, avdekking og intervensjon. I følgje Befring (2012) baserer førebygging seg på ein føresetnad om at det faktisk finns kunnskap om kva som kjenneteiknar positive oppvekstvilkår, og kva som er moglege risikofaktorar, samtidig som det i praksis er mogleg å gjennomføre tiltak med forhåpningar om forbetringar. Det handlar altså om å finne gode tiltak som gjer forventningar om å kome ei uheldig utvikling i forkjøpet. Ein må prøve å redusere føresetnaden for at elevane kjem inn

på uheldige sidespor, og heller styrke dei positive og utviklingsfremmande faktorane (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). God undervisning er førebyggjande og det er betre å førebyggje enn å reparere i etterkant.

Ein annan viktig faktor ved førebygging er at barn og unge treng nokon dei kan ha tiltru til og som dei kan støtte seg til som dei kan rådføre seg med og få oppmuntring av. Det er skulen sitt ansvar å legge til rette for tilpassa opplæring, i den anledning er det heilt sentralt å gje eleven anledning til å lykkast, for dermed å gje dei opplevinga av å meistre (ibid.). Forsking viser at kritiske faktorar for utvikling av gode leseferdigheiter og tiltak er avhengig av ein balansert og tilrettelagt leseopplæring, tilpassa nivå på lesetekstane, motivasjon og meistring (Panel, 2000). Med tanke på førebygging blir det viktig å vere i forkant slik at elevane kjem inn i gode læringsspiralar. Oppgåvene bør derfor tilpassast slik at flest oppgåver er innanfor det eleven kan klare, medan det blir lagt minst vekt på oppgåver eleven mest sannsynleg ikkje vil mestre. Ein plass mellom desse ytterpunkta finnes eleven si utviklingssone, skjeringspunktet mellom det ein klarer på eiga hand og det ein kan klare med litt hjelp. For at eleven skal lykkast med dei utfordrande oppgåvene er det viktig at læraren er der og gjer støtte til desse oppgåvene. Ein nøkkelfaktor i skulen vil vere læraren sin evne til å oppmuntre, støtte og strukturere og til å bry seg om elevane sine (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

2.5.2 Motivasjon

Dersom elevar med lese- og skrivevanskar kjem inn i ein negativ utviklingsspiral vil det vere vanskeleg å kome seg ut av den (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Slike uheldige spiralar er kjenneteikna av at motivasjonen fell, forventningane frå læraren fell og eleven får dermed lite trening. For å unngå slike uheldige forklaringsmønstre må desse elevane få hjelp før dei opplever nederlag som går på kostnad av motivasjonen. I arbeidet med elevar som strevar med lesinga er det viktig å arbeide direkte med vanskane og styrke dei svake ferdigheitene. Det er viktig at desse tiltaka tar omsyn til eleven sin motivasjon, slik at ein kan hjelpe eleven til å få tru på seg sjølv og deira moglegheit til å kompensere for dei vanskane dei strever med. I *Best Practices in Literacy Instruction* (2011) blir det lagt vekt på at dersom læraren fokuserer på motivasjon får ein elevar som er interessert, viser tiltru og er engasjerte. Lyster (2012) hevdar at eleven sin motivasjon er den største trusselen mot skulen sin moglegheit til

å bidra til ein positiv utvikling for elevar med lese- og skrivevanskar. Det å ikkje klare det som klassekameratane mestrer, er truande for sjølvbilete og motivasjonen. Elevar som har erfart å ikkje mestre ei oppgåve, vil truleg ikkje ynskje å prøve på nytt. Medan elevar som har erfaring med å lykkes, vil nok gjerne prøve igjen. Det å mestre skaper pågangsmot og vilje til vidare innsats som vil bidra til å styrke den faglege utviklinga. Lyster (2012) påpeikar at ei rekke studiar viser at barn med spesielle behov er i ei risikogruppe med omsyn til sjølvbilete og motivasjon for læring.

Mange elevar med lese- og skrivevanskar tar i bruk eller utviklar ulike forsvarsmekanismar, seier Lyster. Eit eksempel kan vere at elevar med lese- og skrivevanskar unngår å lese. Dette fører til at desse elevane ikkje får bygd opp vokabularet sitt eller får utvikle gode strategiar for leseforståing på same måte som dei som les mykje. Motivasjonen for å lese heng i hop med mengda ein les og kor god ein blir til å lese. Forsking viser at dei elevane som gjer uttrykk for stor motivasjon til å lese og som les mykje på fritida, oppnår klart best leseskår. Dette bekreftar kor viktig det er å identifisere dei elevane som strevar med lesinga tidlegast mogleg, slik at dei òg kan få oppleve lesemestring og lese glede (Gabrielsen, 2013). I arbeidet med desse elevane blir det viktig å gripe fatt i vanskane før dei får utvikle seg til å bli ennå meir omfattande enn nødvendig. Ein kan ikkje vente og sjå om ting rettar seg av seg sjølv, men ta vanskane på alvor så fort ein fattar mistanke om at ein elev har spesielle utfordringar, presiserer Lyster (2012).

Skulen må ha fokus på å støtte opp under eleven sitt syn på seg sjølv slik at ikkje motivasjonen for lesing blir øydelagt. Hovudmålet for elevar som strevar må vere å skape motivasjon og glede over å lære noko nytt og heile tida drive seg sjølv framover. Ofte kan enkle grep vere nok, for eksempel litt meir merksemd frå læraren, litt betre oppfølging av foreldre og litt meir intensiv øving.

Eit trua sjølvbilete kan medføre store konsekvensar for eleven si vidare utvikling. Derfor er det viktig at både skulen og foreldra forstår at eleven strevar, slik at dei kan tilpasse forventningane etter kva eleven faktisk er i stand til å leve opp til. Eleven sin eigen motivasjon og kva forventningar andre har til ein, heng nøye saman påpeikar Lyster (2012). I arbeidet med desse elevane som strevar blir det ekstra viktig å fokusere på deira eigen framgang, og ikkje måle dei opp mot dei andre elevane sitt nivå. Elevar som strevar med

lesinga, men likevel viser stor innsats, må få ros for det og få tilbakemelding som samsvarar med individuelle mål. Dersom framgang kan bli kopla direkte til eigen innsats, er det danna eit grunnlag for ein indre motivasjon som kan støtte utviklinga til tross for at eleven strever (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slik tilpassa opplæring krev at læraren har kunnskap om lese- og skrivevanskar.

Dersom eleven opplever lesing og skriving som ein meningsfull aktivitet kjem motivasjonen og engasjementet av seg sjølv (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Basert på 22 ulike studiar har Guthrie og Humenick (2004) vektlagt fire forhold som er sentrale for å auke og halde fast ved motivasjonen hos svake lesarar. Dei seier for det første at eleven må oppleve at lesinga har interessante og tydelege mål og at eleven får støtte for sine val av tekst eller tema. Vidare framheve dei verdien av å finne tekstar som i seg sjølv er motiverande for eleven og at den sosiale samhandlinga elevane imellom blir styrka i sjølv leseaktiviteten. Eit eksempel på det kan vere at innhaldet i tekstar kan diskuteras med andre og vere grunnlag for diskusjonar.

2.5.3 Undervisning som har effekt

Kva som er den mest hensiktsmessige tilnærminga til begynnaropplæringa vil varierer alt etter kva kunnskap, ferdigheiter og erfaringar dei ulike elevane har med seg inn i skulen. I alle klassar vil det vere store individuelle forskjellar, men det er viktig å understreke at førsteklassingane er i den aldersgruppa som er mest motivert for skule og læring (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Dette er viktige punkt å fokusere på i arbeidet med å skape den gode starten, det gjeld å bli kjent med den enkelte elev slik at alle opplever ein god balanse mellom mestring og utfordringar. Tunmer og Nicholson hevdar at dei fleste elevane vil lære seg å lese uavhengig av kva metode ein vel å bruke (Tønnessen & Lundetræ, 2014), men for andre elevar er innhaldet i begynnaropplæringa i lesing heilt avgjerande for deira vidare mestring. Nokre elevar forstår raskt korleis skriftspråket heng i hop med talespråket, medan andre treng meir eksplisitt undervisning i fonemisk medvit og bokstavkunnskap. Fonemisk medvit er nødvendig for å lære å lese, men ein treng ikkje vere redd for å starte med bokstavinnlæringa sjølv om nokre elevar ikkje er fonemisk medvitne. Forsking viser nemleg at fonemisk medvit, i ein kombinasjon med bokstavinnlæringa, er den undervisningsforma som er mest effektiv (ibid.). I *Best Practices in Early Literacy* kjem det fram at forskning viser at barn som har gode fonologiske ferdigheiter korrelerar med kor gode dei blir til å lese. For

å få gode fonologiske ferdigheiter er det nødvendig med systematisk opplæring som fokuserer på ulike aspekt ved språkleg medvit (Morrow & Gambrell, 2011). Slavin et al. (2011) hevdar at undervisning som fokuserer på samarbeid og fonemisk medvit har stor effekt på dei elevane som strevar med lesinga.

God og sikker bokstavkunnskap er heilt avgjerande for at alle elevane skal kome i gang med lesinga, i tillegg bør bokstavinnlæringa kombineras med lese- og skriveaktivitetar. Jamføre forskning profitterer elevane på å bli undervist i bokstavnamn og bokstavlyd samtidig, men med størst fokus på bokstavlyden. SOLIREMA er den vanlegaste rekkefølga å introdusere bokstavane i, dei gjer det mogleg å lese og skrive mange ord og så unngår ein å introdusere bokstavar som er formlike samtidig. Elevane skal kunne både dei store og dei små bokstavane, men i og med det at dei små bokstavane førekjem hyppigast i tekst og gjer eit tydlegare ordbilde, er det kanskje dei ein må fokuserer mest på. Tidleg bokstavkunnskap er ein av faktorane som spelar sterkast inn på leseferdigheita, derfor vil elevar som mestrer bokstavane før skulestart ha eit fortrinn (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

I tillegg til fonemisk medvit, bokstavkunnskap og skriftspråkleg medvit, er eit godt utvikla ordforråd òg avgjerande for å lykkas med lesinga. Tradisjonelt sett er det avkodinga som har hatt størst fokus i begynnaropplæringa, men for å utvikle ei god leseforståing må vokabulartrening bli ein viktig del av leseopplæringa (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Forsking viser at elevane er svært mottakelege for vokabulartrening i denne alderen, men at det likevel blir gjort lite i begynnaropplæringa for å fremme forståinga. I arbeidet med å styrke vokabularet bør ein ta utgangspunkt i elevane si lytteforståing og munnlege språk fordi det er meir utvikla enn det språket dei er i stand til å lese (ibid.).

I alle klassar vil det vere nokon elevar som treng forsterka læring eller *time on task*, som er uttrykket i engelsk litteratur. I tillegg til dei læringsmetodane som resten av klassen får vil desse elevane har ytterlegare behov for repetisjon og kanskje andre tilnæringsmåtar for å få med seg lærestoffet. Behovet for fleire repetisjonar kan vere ein utfordring med tanke på eleven sin motivasjon til læring. Saine et al. påpeikar at fengande dataprogram som er tilpassa den enkelte elev sine behov, kan vere motiverande for eleven slik at han ynskjer å fullføre dei ulike oppgåvene (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyttinen, 2011). Medan tradisjonelle dataprogram har liten verknad på lesing (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011).

I På Sporet har dei fokusert mykje på *time on task* og dei har blant anna laga ein norsk versjon av eit finsk adaptivt og motiverande bokstavspel, kalla GraphoGame. Dette spelet skal brukast på elevar som strevar med bokstavinnlæringa, ved å la dei få korte daglege økter med dette dataspellet er målet at elevane skal oppnå ein sikker bokstav-lyd-korrespondanse (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Dette siste året har det kome opp ein diskusjon om korleis progresjonen i bokstavinnlæringa bør vere i begynnaropplæringa. I norsk skule har det vore vanleg å lære ein bokstav i veka, medan nyare forskning anbefaler å lære meir enn ein bokstav i veka. Grunngevinga for det er at når dei har lært alle bokstavane er det gode moglegheiter for å repeterer alle bokstavane fleire gonger, på den måten får elevane møte alle bokstavane fleire gonger og over lengre tid (Morrow & Gambrell, 2011). Det å lære ein bokstav i veka bygger hovudsakeleg på tradisjon og i langt mindre grad på empiri. Dei elevane som profitterer best på ein raskare progresjon er faktisk dei elevane som strevar. Ved å bruke kortare tid på å lære alle bokstavane vil dei kome raskare i gong med lesinga. Så i plassen for å falle ennå lenger bak, får nå desse elevane ein moglegheit for å gjere avstanden til medelevane mindre (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

Det er når elevane har knekt lesekode at den verkelege lesinga startar. Dei vil fort oppdage at det ikkje er nok å kunne samanhengen mellom bokstav og bokstavlyd, det vil derfor vere nødvendig å gje dei opplæring i dei komplekse grafema og lære dei å kjenne igjen ord som ikkje blir regelrett skreve. Skrivning representerer ein viktig veg inn i skrifta og lesekunsten, spesielt for elevar med svak fonologisk medvit. Ved å legge til rette for daglege skriveøkter får elevane styrka både lese- og skriveferdigheitene, fordi analysearbeidet elevane må gjere når dei skriv ord dei ikkje kjenner ordbilde til, bidrar til å fremme både fonemisk og ortografisk medvit (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

Studien til Helland (2011) viste at tilpassa spesifikt databasert trening kan avhjelpe lese- og skrivevanskar. Denne treninga baserte seg på effekten av to ulike treningsprinsipp, «bottum-up» og «top-down». Der «bottum-up» baserer seg på å starte leseopplæringa med grunnleggande delferdigheiter og bygger vidare på desse, medan «top-down» har fokus på heilordslesing. Konklusjonen var at begge metodane bør kombinerast. «Bottum-up» viste nemleg best effekt for grunnleggande ferdigheiter som fonologisk medvit og arbeidsminne, medan «top-down» hadde sterkast effekt på verbal trening, bokstavkunnskap og lese/skriveprøvane (Helland, Tjus, et al., 2011).

For at lesing skal resultere i utvikling av kunnskap må elevane få tekstar som passar deira nivå. Ein tekst har rett nivå når eleven forstår 95 % av orda. Ein enkel metode for å teste om teksten er passande er å la eleven lese 100 ord, for kvart ord som han ikkje forstår bøyer han ned ein av fingrane på handa. Dersom eleven har bøygd ned alle fem fingar før teksten er slutt, er den for vanskeleg. For å ivareta eleven sin motivasjon for lesing av vanskelege tekstar, bør læraren sørgje for god støtte i lesesituasjonen (Tønnessen & Lundetræ, 2014) som for eksempel å forklare vanskelege ord og lære gode lesestrategiar.

2.5.4 Organisering

Korleis ein vel å legga opp undervisninga for dei elevane som strevar med lesinga vil variere alt etter eleven sine vanskar og dei gjeldande rammefaktorane. Vi har i dag nok kunnskap til å skape ei forbetring som vil utgjere ein forskjell for desse elevane. Hovudfunna fokuserer på å forbetra den ordinære klasseromsundervisninga, samt supplere med spesialundervisning for dei elevane som har vedvarande vanskar. I artikkelen "Effective programs for struggling readers" av Slavin et al., summerer dei opp resultatata frå 97 ulike internasjonale studiar på området, der tre av dei fem hovudfunna fokuserer på organisering (Slavin et al., 2011).

1. Ein-til-ein undervisning fungerer godt. Best fungerer det om spesiallæraren har den nødvendige faglege kompetansen og at undervisninga fokuserer på fonemisk medvit.
2. Sjølv om ein-til-ein undervisning er svært effektiv for elevar på 1.trinn, varer resultatata berre om elevane får den nødvendige oppfølginga i klasserommet etter 1.trinn.
3. Spesialundervisning i små grupper kan ha god effekt, men ikkje så god effekt som ein-til-ein undervisning.

Desse funna støtter tanken om at den beste måten å hjelpe elevar som strevar med lesinga, er å gje dei god undervisning frå starten av. Dei elevane som framleis har problem med innlæringa, til tross for god undervisning i klasserommet, treng å bli fylgt opp av eit intensivt opplæringsprogram (Slavin et al., 2011). Dette synet finn vi støtte av i *Best Practices in Literacy Instruction* (Morrow & Gambrell, 2011), dei understrekar at elevar som strevar med lesinga treng undervisning av høg kvalitet gjennom heile dagen. I tillegg treng desse barna meir intensiv leseopplæring og ganske enkelt meir tid til lesing enn det medelevane gjer.

Dei fleste elevane som mottar effektiv spesialundervisning allereie på 1. trinn og får god oppfølging i klasserommet av fagleg dyktige lærarar, blir verande på sporet av lesinga, seier Slavin et al. (2011). Vidare i artikkelen kjem det fram at auka læringsutbytte for desse elevane som strevar med lesinga har òg ein annan positiv effekt. Elevane sjølve vil nemleg kunne unngå ein del frustrasjon, mangel på motivasjon og stigmatisering, i tillegg til den økonomiske fordelene med å ikkje ha behov for spesialundervisning.

Sjølv om ein-til-ein undervisning gitt av utdanna fagfolk ikkje er det mest gunstige for økonomien er det mykje verdt for den eleven som strevar med lesinga. Dersom det er dette som skal til for å hjelpe eleven over kneiken, bør det kunne forsvaras med at behovet for vidare spesialpedagogisk opplæring vil vere redusert, hevdar Salvin et al. (2011).

Det er som nemnt gjort ein del utanlandsk forskning på kva undervisning dei elevane som strevar med lesing profitterer på. I norsk kontekst er Peder Haug i gang med eit stort forskingsprosjekt kor han ser på kva som skjer i timane med spesialundervisning og kva som skjer i klasserommet (Jelstad, 2014). I «Utdanning» nr. 2/2014 kjem det fram at etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 har andelen elevar som får spesialundervisning stege jamt og trutt (Jelstad, 2014). I følgje statistikk frå GSI nådde ein toppen i 2011, då hadde andelen steget til 8,6 %. Det er elevar på ungdomstrinnet som står for den største andelen med spesialundervisning. Peder Haug seier at denne aukinga skuldast større krav til elevane etter at Kunnskapsløftet blei innført. Målsetjinga var at tilpassa opplæring skulle kompensere for dei auka krava, men i følgje dagens praksis blir elevar som ikkje presterer godt nok, tatt ut av klasserommet og gitt spesialundervisning, seier Haug. Grunngevinga for denne praksisen er at eleven ikkje får tilfredsstillande utbytte av den ordinære undervisninga og då altså har rett til spesialundervisning.

I følgje kunnskapsdepartementet er målet at andelen elevar som får spesialundervisning skal ned. For å få til dette må kvaliteten på den tilpassa opplæringa bli betre slik at fleire elevar får utbytte og kan delta i den ordinære undervisninga. Haug er usikker på om dette skjer og er derfor i gang å forske på kva som skjer i timane med spesialundervisning og i klasserommet.

Haug presiserer at ein del rektorar rapporterer at dei har fleire elevar med behov for spesialundervisning enn det den økonomiske ramen tillater. Løysinga blir då å fatte

enkeltvedtak om tilpassa opplæring innanfor den ordinære undervisninga. For at slike svake elevar skal få utbytte av den ordinære undervisninga må visse kriterier vere oppfylt, hevdar Haug. Eit av dei er å få meir kompetanse og ressursar inn i klasserommet. Dersom læraren gjer god ordinær undervisning blir behovet for spesialundervisning mindre. Lærarar med spesialpedagogisk kompetanse er til stor hjelp òg i den ordinære undervisningen, seier Haug (Jelstad, 2014).

I Finland har dei fått til ei meir fleksibel og mindre byråkratisk organisering av spesialundervisninga. Ei slik organisering legg større ansvar på lærarane og skulen, men vegen til tidlege tiltak blir kortare fordi lærarane sjølv administrerer dette. Dei har blant anna delt spesialundervisninga inn i tre nivå, alt etter graden på behovet. Deretter er det skulen sjølv som avgjer kva grad av støtte den enkelte elev skal ha (Germeten, Johansen, & Niiranen, 2006).

I Norge er «Dovremodellen» eit eksempel på det å tenke nytt om korleis ein vel å organisere spesialundervisninga. Greta Talleraas, pedagogisk rådgivar i Dovre kommune, seier at dei har spart tre millionar på å omorganisere spesialundervisninga i nært samarbeid med PPT. Tre av dei fire millionane dei brukte på spesialundervisning er nå sett inn i den ordinære undervisninga. Nå har dei ressursar til ei to-lærerordning på 1. og 2. trinn i basisfaga. Talleraas påpeikar at dette var eit ynskje frå skulane i kommunen og på det viset klarer dei å kome på banen så tidleg som mogleg for å justerer kursen for dei elevane som har behov for det. Denne modellen i frå Dovre, der hovudpunkta er tidleg innsats, tilpassa opplæring og inkludering, baserer seg på forskning som viser at alle desse punkta har stor verdi (Jelstad, 2014).

For å få gjennomført eit slik tiltak er det heilt nødvendig med eit godt samarbeid mellom den enkelte skule, administrasjon, PPT og politikarane. Det er ein føresetnad at skuleeigar forstår problema og er villege til å støtte opp økonomisk, hevdar Talleraas. Ved å styrke grunnbemanninga på denne måten blir dei ekstra ressursane tilgjengelege for alle elevane i klassen. Fleire elevar som tidlegare ville ha behov for spesialundervisning får nå dekkja behova i klassen, og denne informasjonen bygger PPT sine tilrådingar på.

Rolf Bjarne Fasting, forskar ved Høgskulen i Oslo og Akershus, viser i denne samanheng til forskning som seier at 60 % av dei elevane som får spesialundervisning har eit lågt behov. Dette

er elevar som får opp mot fem timar spesialundervisning i veka. Fasting lagar eit poeng av at slik ordninga er med omfattande utreiing og enkeltvedtak blir for byråkratisk tung for dei seksti prosent som berre har behov for nokre få timar spesialundervisning i veka (Jelstad, 2014). Slik dei har valt å organisere spesialundervisning i Finland og på Dovre viser at det finst meir fleksible måtar å gjere det på som fungerer.

2.5.5 Kartlegging

Kartlegging er ein av dei viktigaste faktorane for å lykkast med tidleg innsats. Kartlegging hjelper oss å få den nødvendige kjennskapen til kvar enkelte elev slik at ein raskt kan gå i gang med adekvat oppfølging. Elevane vi møter på 1. trinn kan ha veldig ulike føresetnadar for å lære å lese. Nokre elevar er blitt lese mykje for og har foreldre som les mykje sjølv, medan andre kjem i frå heimar der bøker ikkje har nokon naturleg plass. Utgangspunktet for desse elevane vil vere ganske forskjellig når dei skal gå i gang med leseopplæringa. Allereie når eleven startar på skulen kan vi med stor sikkerheit seie kva elevar som vil få problem med leseopplæringa. Som lærar er det heldigvis mogleg å hjelpe desse elevane, for gjennom ei bevisst strukturert undervisning kan vi gje elevane den kunnskap og ferdigheiter dei treng for å kome på sporet av lesinga. For å lykkas i leseopplæringa må elevane ha utvikla forståing for samanhengen mellom skrift og tale. Dei må forstå at talespråket kan delas opp i mindre delar (lydar) og at skriven tekst kan delas opp i mindre delar (bokstavar). Når ein kartlegg om elevane er leseklar vil det derfor vere naturleg å sjekke om dei beherskar rim, stavingar, lytte ut fonem i ord, telje lydar i ord (analyse) og trekke lydar saman til ord (syntese). I tillegg må dei ha sikker bokstavkunnskap, det vil seie at eleven raskt og effektivt koplar bokstavar til bokstavlydar og omvendt (UDIR, 2014).

Allereie tidleg i skuleløpet er det viktig at lærarane har eit evaluerande blikk og ein observant haldning slik at ein kan skaffe seg eit heilskapleg bilde av elevane sine sterke og svake sider (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Hos Armstrong finn ein tilsvarande formuleringar. Han seier at for å kunne sjå heile bildet bør ein kjenne til både styrkar og vanskar, moglegheiter og barrierar knytt til læring. I denne samanheng blir det viktig å ikkje berre ha kjennskap til vanskane, men òg ressursane og dei «mange intelligensane» til den enkelte elev (Armstrong, 2003).

Ut frå opplæringslova er lærarane forplikta til å følgje med i eleven si utvikling. Alle lærarar vil foreta ein usystematisk og uformell observasjon av elevane sine i kvardagen. Dersom ein er usikker på eller ser teikn på vanskar, kan det vere behov for å følgje enkelte elevar opp gjennom meir systematisk kartlegging. Men på den andre sida kan det òg vere nyttig at læraren ser på sin eigen praksis og om opplæringa elvane får er tilpassa og verke positivt inn på eleven si læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Systematisk kartlegging krev planlegging og kunnskap om korleis ein skal anvende det. Det finns testar og kartleggingsmateriell av ulik art. Felles for dei fleste metodane er at ei systematisering av resultatane kan gje oss kunnskap som kan hjelpe oss å vurdere den tilpasse opplæringa eleven får, i tillegg til å kome inn på eit tidleg tidspunkt i eleven si utvikling. Når erfaringar basert på kartlegging blir systematisert, og reflektert over i lys av aktuell teori, kan det bidra til forbetra praksis (Tiller, 1999).

Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 18, 2011) uttaler at dei vil vurdere ei lovendring som inneber ein klarare forplikting for skulane til å kartlegge, vurdere og prøve ut støttetiltak gjennom ordinær opplæring før sak om spesialundervisning blir lagt fram for PPT (pedagogisk psykologisk teneste). Tidleg innsats er spesielt viktig for dei elevane som ikkje visar tilfredsstillande utvikling. Dette kan skape eit dilemma for skulane i arbeidet med å betre tilhøva for desse elevane. På den eine sida kan ein sjå behov for å sette i gang ein lang og tidkrevjande prosess i utarbeiding av ein sakkyndig vurdering, medan ein på den andre sida ynskjer at det blir sett inn adekvate tiltak så snart som råd.

I grunnskulen blir det gjennomført obligatorisk kartleggingsprøvar i leseferdigheit på 1., 2. og 3. trinn, der formålet er å identifisere dei svakast lesarane og synleggjera kva område dei har behov for å arbeide vidare med. Disse prøvane fokuserer på progresjonen i leseutviklinga, frå språkleg medvit via bokstavkunnskap og ordlesing til å kunne lese ulike typar tekst med samanheng og forståing. Dei ulike delprøvene måler skriftspråklege ferdigheiter som elevar i risikosona for å utvikle lese- og skrivevanskar ofte strever med (UDIR, 2014). I tillegg til kartleggingsprøvene er det nasjonale prøver i lesing på 5., 8. og 9. trinn, som kan vere eit supplement til læraren sitt vurderingsarbeid. Desse kartleggingsprøvene undersøker om det er behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging for den enkelte elev, alt etter om dei er over eller under ei definert bekymringsgrense. I følgje

UDIR er dette kartleggingsprøvar til pedagogisk bruk som har til hensikt å identifisere elevar med særskilte utfordringar, og som skal vere ein del av vurderinga undervegs. Resultata frå denne kartlegginga vil altså gje læraren informasjon om korleis elevane meistrer lesing og kven som treng ekstra oppfølging (UDIR, 2014). Ottesen & Møller viser til forskning som seier at resultata blir i større grad brukt til å rapportere oppover i systemet enn å vere eit pedagogisk reiskap i kvardagen (Ottesen, 2010).

I tillegg til den obligatoriske kartlegginga har mange skular gode rutinar for korleis dei kvalitetssikrar oppfølginga av elevane si lese- og skriveutvikling (Lyster, 2012). Det betyr at dei har tatt i bruk og fått erfaring med ulike kartleggingsverktøy. Det finns fleire slike observasjonsverktøy som kartlegg ulike dimensjonar ved leseutviklinga. Både SOL (systematisk observasjon av lesing), Leselos og LUS (leseutviklings skjema) er eksempel på slike verktøy for kartlegging. I tillegg vil det vere ulike testar og kartleggingar som PPT gjer, men grunna oppgåvas omfang går eg ikkje meir inn på desse.

Både SOL og Leselos er kartleggingsverktøy som blir mykje brukt i regionen, begge bygger på kjent lese teori og forskning. Ved å studerer elevskjema for dei to ulike kartleggingsverktøya kan det tyde på at dei har litt ulikt fokus. Leselos ser ut til å ha eit større fokus på leseforståinga (Lesesenteret, 2014) enn det SOL har, medan SOL går meir i detalj på avkodingsdelen.

Eg har valt å sjå litt nærmare på SOL fordi dei første stega i stadiemodellen får eit så pass stort fokus på elevskjemaet og beskriv konkret dei ulike stadia i begynnaropplæringa. SOL er eit verktøy som kan fastslå kor eleven er i si leseutvikling gjennom alle dei ti første åra på skulen. I tillegg er det eit kompetansehevingsprogram for lærarane og eit tilbakemeldingsverktøy til elevar og foreldre. Hovudmålet med SOL er å heve eleven sin leseferdigheit. Det blir òg lagt vekt på at lærarane må ha høg kompetanse innan leseutviklinga slik at dei kan agere rett i forhold til elevane. Vidare blir det presisert at programmet støtter seg til anerkjent forskning om lesing.

Lesinga og kartlegginga er strukturert i ti trinn, som blir illustrert av ein pyramide med ti trappetrinn, alt etter kor eleven er i si leseutvikling. Lærarane som arbeider med SOL kartlegger kvar enkelt elev sine lese kjenneteikn på dei ulike trinna slik at ein kan finne tiltak

som gjer eleven best mogleg hjelp i si vidare leseutvikling. Elevane si lesing blir systematisk registrert digitalt (SOL - Systematisk Observasjon av Lesing, 2011).

Vokal er eit nettbasert reiskap som blir nytta til å registrere resultat frå ulike kartleggingsprøvar slik at all kartlegging blir samla på ein plass og kan gje læraren betre oversikt over den enkelte elev og gruppa samla sett. Denne samla oversikten vil lette læraren sitt arbeid knytt til kartlegging og vere til god hjelp i den vidare oppfølginga av resultatata (Conexus, 2013). *Vokal* støttar SOL og vil vere til hjelp i læraren sitt arbeid med å organiserer kartlegginga og oppfølginga av den enkelte elev. Etter å ha lagt resultatata frå SOL inn i *Vokal*, vil forslag til tiltak som er tilpassa den enkelte elev kome opp.

Det er viktig å understreke at kartlegging gjer ei kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringa, men den viktigaste faktoren er at kartlegging seier noko om på kor den enkelte elev er i si utvikling og kva som synes å hindre vidare framgang. Ut i frå dei svara ein får er det mogleg å planlegge den vidare opplæringa, enten gjennom ei betre tilpassa opplæring, enkelte timar utanfor klassen si ramme eller spesialundervisning for kortare eller lengre tid (Lyster, 2012). Kartlegging gjer eleven moglegheiter til å få hjelp. Leseopplæringa krev at lærarane følgjer med på den enkelte elev si leseutvikling og samtidig har god kunnskap om leseprosessen. Ikkje berre skal læraren vere i stand til å oppdage dei elevane som strevar med lesinga, men ein skal òg vite kva den enkelte elev treng for å kome vidare i si leseutvikling. Dynamisk bruk av kartleggingsverktøy ligg i skjæringspunktet mellom kartlegging og undervisning, ved å støtte eleven i oppgåveløysinga vil ein få kjennskap til kva type hjelp og kor mykje hjelp eleven treng. Mange skular har utvikla sitt eige kartleggingsverktøy som kan gje kvalitativ informasjon, men slike uformelle testar vil ikkje vere standardisert eller normert. For å sikre at dei elevane som treng det, blir fanga opp tidleg, bør alle elevar vurderas systematisk med tanke på både språkleg utvikling og andre viktige utviklingsområder (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

2.6 Verdien av evaluering

Evaluering kan bidra til at lærarane blir meir bevisst sin eigen praksisteori både individuelt og kollektivt, slik at denne lettare blir gjenstand for utvikling (Handal & Lauvås, 1999).

Evaluering kan bidra til eit kritisk blikk på eigen praksis, og til å auke refleksjonen om både

kva som fungerer godt og kva som bør endras. Det er viktig at evalueringa blir ein innarbeidd del av verksemda i organisasjonen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I følgje Dahl et al. ser det ut som det er dei skulane som har ei arbeidsform som er prega av mykje samarbeid og systematisk evaluering av eigen praksis som er best til å gje elevane tilpassa opplæring (Dahl, 2003).

Evaluering er ein avgjerande faktor i arbeidet med tilpassa opplæring og tidleg innsats då det gjer grunnlag for å identifisere og møte dei ulike behova elevane har. Ein må legge vekt på at alle elevane får tilpassa støtte heilt frå starten av i skuleløpet sitt, slik at dei ikkje utviklar vanskar for læring. Evaluering aukar sjansen for at ein tidleg kan oppdage og gripe inn, i tillegg til at ein kan vurdere korleis dei tiltaka ein har sett inn verkar. Evaluering er eit samspel mellom kartlegging, vurdering og utvikling som har til hensikt å forbetre praksisen. Ein må heile tida evaluere og justere mål og tiltak slik at dei samsvarar med eleven si utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I St. meld. nr. 16 kan ein lese at mange skular har ein svak evalueringskultur som igjen har ført til ei utilstrekkeleg oppfølging av elevane og redusert deira faglege utviklingsmoglegheiter (Meld. St. 16, 2006). Ein treng altså betre strategiar for oppdage og gripe inn ovanfor elevar med svakt læringsutbytte. Tilpassa opplæring krev at læraren har kunnskap og er bevisst den enkelte elev sine føresetnader og behov, og om barrierar og moglegheiter for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Vidare kan det òg vere nyttig å evaluere ulike rammefaktorar som inngår i arbeidet med tilpassa opplæring og spesialundervisning. Det kan vere relevant å stille seg spørsmål om korleis tilgangen til ressursane og læremidla er, og om kor eigna dei er. Andre spørsmål det kan vere relevant å stille seg er korleis bruker ein dei ressursane som allereie finnes og er det behov for å skaffe andre ressursar for å støtte arbeidet med tilpassa opplæring og tidleg innsats (ibid.). Ei slik evaluering vil dermed kunne motverke rutinemessig og stereotyp praksis, og bli ein spire til fornying og forbetring (Handal & Lauvås, 1999).

2.7 Skuleleiing og teamarbeid – samarbeid

Dei nasjonale føringane i Kunnskapsløftet presiserer at samarbeid blant lærarane blir sett på som ein ressurs for tilrettelegging av elevane sin læreprosess. Korleis dette samarbeidet fungerer er avhengig av fellesskapet i skulekulturen, og det kan variere frå skule til skule alt etter korleis ein organiserer og legg til rette for lærarsamarbeid. Det er fleire som har forska på dette. Enkelte studiar viser at lærarsamarbeidet er godt innarbeid ved nokre skular, der har lærarane ei god arbeidsfordeling mellom individuelle og kollektive arbeidsoppgåver, medan andre har lite samarbeid og ingen felles strategiar for samarbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

For at skulen skal vere ein lærande organisasjon er det grunnleggande at både leiarane og lærarane er aktive deltakarar i utviklingsarbeidet og læreprosessen. Det er skuleleiinga som har det overordna ansvaret for å sette i gang arbeidet med å utvikle tidleg innsats med tanke på å lære elevane dei grunnleggande ferdigheitene. Leiinga sin kompetanse og vilje til å påverke lærarane har stor betydning for utviklingsarbeidet. Det er leiinga som har ansvar for å legge til rette for læraren si læring og utvikling av kompetanse slik at dei får moglegheit til å oppdatere blant anna sin kunnskap om tidleg innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

For å betre lærarane sin kompetanse er det viktig å styrke felles referanserammer for lærararbeidet, sette saman gode team og utnytte ressursane på ein god måte. Det er ein rikdom at lærarkollegiet er sett saman av ulik kompetanse, det gjer ein sjanse til å supplere og støtte kvarandre i ulike former for tidleg innsats (ibid.). Ei undersøking gjort av Buli-Holmberg et al (2008) viser at lærarane har behov for kompetanseutvikling for å kunne arbeide både med tilpassa opplæring og med spesialundervisning. Vidare kjem det fram at for å kunne førebyggje vanskar, oppdage vanskar og kunne gripe inn tidleg meiner lærarane at dei treng spesialpedagogisk kompetanse.

Moos (2009) presiserer at det er heilt sentralt at lærarane har moglegheit for å støtte kvarandre, og at spesiallærarar, leselærarar og teamleiarar er ein del av samarbeidet. I fellesskap må desse ulike aktørane finne kva innhald og form som gjer meningsfulle aktivitetar, det å finne meininga og forståinga er det som gjer energi til vidare læring og praktiske handlingar. For å skape spenningar og produsere ny kunnskap, er ein avhengig av

eit nært samspel mellom deltakarane sine erfaringar i tillegg til kunnskap som kjem utanfrå organisasjonen (Wenger, 2004). For at læraren kan utvikle sin kunnskap er det gunstig å ha ei reflektert planlegging, gjennomføring og vurdering av elevane si læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). «Den gode lærar» samarbeider i lærarteam, kan sine fag og kjenner elevane sine læreføresetningar.

For å lykkast med tidleg innsats i ein inkluderande skule er ein avhengig av at foreldre, elevar, lærarar og skuleleiarar har eit konstruktivt samarbeid som er bygd på gjensidig tillit (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

May Britt Postholm presiserer at skal elevane si læring bli ivaretatt må lærarane sin læring òg fortsetje. Det stor spørsmålet blir korleis ein kan oppnå at lærarane utviklar sin kompetanse og profesjonalitet og ikkje stopper opp i si utvikling.

I alle yrkesgrupper skjer det ein generell profesjonalisering, som òg omfattar lærarane, hevdar Postholm (Postholm, 2012). For å bli oppfatta som profesjonell og for å unngå å bli fanga av eigne erfaringar må lærarane kunne utvikle og grunngje sin praksis ikkje berre basert på eigne og kollegaers erfaring, men òg ved å trekke inn forskingsbasert kunnskap og styringsdokument relatert til lærarprofesjonen. Ein lærar bør altså kunne reflektere over, argumentere for og grunngje sine handlingar.

Dale (2001) poengterer at ein profesjonell yrkesutøving inneber ein kombinasjon av å vere handlingsdyktig og ha innsikt innanfor den avgrensa konteksten som kompetansen gjed for, i dette tilfellet læraryrket. Vidare hevdar han at ein lærar som ynskjer å bli oppfatta som profesjonell må kunne gjere sin eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og vere i stand til å grunngje handlingane sine på ein kompetent måte ovanfor andre så vel kollegaer som elevar, rektor og forelder.

2.8 Klasseleing og tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er eit av dei tre sentrale prinsippa som dagens skule er bygd på, i tillegg til likeverds- og inkluderingsprinsippet. I og med at elevane er ulike, har dei òg ulike behov og føresetnadar. Eit likt tilbod for alle gjer ikkje eit likeverdige tilbod, derfor må skulen gje ei variert og differensiert opplæring som er tilpassa den enkelte elev. Alle elevar skal møte

realistiske utfordringar og krav dei kan strekke seg mot, og som dei kan mestre åleine eller saman med andre. Gjennom god tilpassing av den ordinære opplæringa skal læraren så langt råd er, gje alle elevar eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa. I *Spesialundervisning* kan ein lese at tilpassa opplæring er kjenneteikna av variasjon i organiseringa, ein må blant anna kunne variere arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar og læremidlar (UDIR, 2009).

Klasseleiing handlar om å legge til rette for eit inkluderande læringsmiljø der alle elevane opplever at dei blir sett, forstått og anerkjent, og der dei som ein del av fellesskapet kan bidra aktivt til eiga læring. Det å kunne skape arbeidsro i klasserommet er òg ein faktor som er med på å auke trivselen i læreprosessen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Bjørnsrud har forska mykje på klasseleiing, og har kome fram til fem moment som har relevans for tidleg innsats. For det første er det eit overordna perspektiv at læring må leggas til rette slik at det skaper mening for elevane. For det andre trekker han fram det at læraren bør ha god didaktisk kompetanse som inneber å vere ein trygg og fleksibel lærar som kan variere læremidlar og arbeidsmåtar. For det tredje må læraren kunne skape gode relasjonar til elevane sine, læraren sin sosiale kompetanse i samhandling med den enkelte elev har nemleg stor verdi. Det inneber òg at læraren må vere ein tydleg leiar som skal kunne tilpasse undervisninga til den enkelte elev samtidig som elevane er ein del av fellesskapet. For det fjerde bør det bli lagt til rette for at elevane ofte får anledning til å samarbeide i grupper som er sett saman av læraren. Dei yngste elevane bruker tid på å tilpasse seg skulen sin kontekst og har derfor større behov for at læraren er tydleg i å skape gode læreprosessar. For det femte er samarbeidet med foreldra sentralt for at læraren skal få kunnskap om den enkelte elev og legge eit godt grunnlag for læring. Dette samarbeidet er spesielt viktig for dei foreldra som ikkje har dei nødvendige ressursane og slit med å følgje opp barnet sitt (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

I følgje Helland (2012) viser forskning at føresette si bekymring er like valid som kvalitativt gode kartleggingstestar, og at føresette er kompetente til å komme med bekymringsmeldingar uavhengig av kva utdanningsnivå og tidlegare erfaring dei måtte ha. Det er viktig at skulen, hjelpeapparatet og heimen strever etter å få til eit godt samarbeid slik at eleven får den hjelpa som trengs. Sjølv om alle har den same målsetjinga, er det ulike

omsyn som må tas både med tanke på økonomi, ressursar og talet på elevar som treng ekstra oppfølging.

Gjennom eit nært samarbeid mellom skule og heim, kan ein utveksle informasjon om korleis ein opplever det tilbodet eleven får. Nokre elevar opplever kanskje større læringsutbytte i ei lita gruppe eller ein-til-ein undervisning fordi det blir lettare å konsentrere seg der. Medan andre ikkje likar å skilje seg ut frå resten av klassen og føretrekke å vere i den ordinære undervisninga. Lyster (2012) understreker at dersom skulen har eit akseptierende og inkluderande læringsmiljø og er fleksible i organiseringa, vil det vere uproblematisk å organisere tiltak utanfor klassen.

Ved å inkludere og engasjere foreldra kan kvaliteten på barnet si lesing auke. Ved å gje dei anerkjenning og kunnskap om det å støtte barnet sitt i leseprosessen, vil dei vere ein kjempe ressurs. Ein kan for eksempel på det første foreldremøte ha fokus på lesing og dele ut «10 leseråd til foreldre» som Anne Håland ved UIS har laga til foreldre med barn som er i gang med den første leseopplæringa (Lesesenteret, 2013).

For at lærarane skal kunne lykkast med tilpassa opplæring, må dei ha rom for å kunne bruke varierte metodar, arbeidsmåtar og lærestoff som kan tilpassas den enkelte elev. Det er sentralt at elevane er aktive deltakarar og at dei utviklar forståing for eiga læring.

Undervisninga og læringa må bygge på elevane sine forforståing og forkunnskapar om dei ulike emna (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Å vere lærar handlar om å vere fagleg dyktig, i tillegg til å ha ein veremåte som fremmar trivsel og lærelyst blant elevane.

Tidleg innsats er viktig for at fleire elevar skal kunne lære seg grunnleggande kunnskap i lesing og rekning slik at dei får den nødvendige kunnskapen dei treng for å klare seg i samfunnet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

3 Metode

I metodekapittelet vil eg seie litt om kva forskingsdesign eg har valt for å belyse problemstillinga mi, litt om utvalet og sjølve undersøkinga.

For å velje mest hensiktsmessig forskingsdesign må ein ta utgangspunkt i det ein ynskjer å forske på, ein må altså finne det som er mest formålstenleg for å kunne svare på den aktuelle problemstillinga. Innan samfunnsforskning er det vanleg å dele forskinga inn i to hovudkategoriar; kvalitativ metode og kvantitativ metode. Det prinsipielle skillet mellom desse to ulike metodane dreier seg om korleis data blir registrert og analysert. Svært forenkla kan ein seie at kvalitativ metode opererer med tekst, medan kvantitativ metode bruker tal. Den kvalitative metoden heng altså saman med data i form av tekst, lyd og bilde og legg vekt på fortolkinga av desse, medan den kvantitative metode føreheld seg til data i form av kategoriserte fenomen og legg vekt på oppteljing og utbreiing av fenomena (Johannessen et al., 2010).

I følge Johannessen et al. hentar kvantitative tilnærmingar mange av sine prosedyrar frå naturvitskapleg metode, men er samtidig tilpassa det faktum at det er menneske og menneskelege fenomen som blir studert (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Datainnsamling ved hjelp av spørjeskjema er den vanlegaste måten i kvantitativ forskning .

Dersom vi ynskjer å undersøkje fenomen som vi ikkje kjenner særleg godt og som vi ynskjer å forstå meir grundig er det meir hensiktsmessig å nytte seg av ein kvalitativ metode. Her er intervjudesign den mest brukte metoden. Då kjem forskaren nærmare inn på informantane, føreheld seg meir subjektivt og blir meir involvert i informanten si oppleving (Lund, Haugen, & Fønnebø, 2006).

Målsetjinga med denne studien var å finne ut korleis lærarane på 1. og 2. trinn arbeider med tidleg innsats på skulane i dag og identifisere ulike utfordringar dette arbeidet byr på.

Resultata frå denne undersøkinga vil bli brukt som basiskunnskap for På Sporet prosjektet til Lesesenteret ved UIS som startar opp for fullt komande haust. Det var ynnskeleg å få ei generell oversikt over korleis skulane i dei tre kommunane som skal delta i prosjektet arbeidar og tenker om tidleg innsats. I og med at denne undersøkinga skulle ut til ei stor

mengd lærarar på 1. og 2. trinn falt valet på spørjeskjema. Ved hjelp av eit spørjeskjemadesign er det mogleg å skaffe mange informantar med relativt beskjedene ressursar. Eit intervjudesign ville gitt meg moglegheita for å hente inn meir detaljert informasjon, men det ville blitt for tidkrevjande og omfattande.

3.1 Spørjeundersøking som forskingsdesign

Spørjeundersøking er ein kvantitativ tilnærming som gjer det mogleg å hente inn data frå mange informantar på relativt kort tid. Det er ein systematisk metode for å samle inn data frå eit utval personar for å gje ein statistisk beskriving av den populasjonen utvalet er trekt i frå. Her er ein opptatt av å telje opp fenomen, det vil seie å kartlegge ei utbreiing. I og med at denne spørjeundersøkinga baserer seg på data frå ein avgrensa periode kan vi kalle det ei tverrsnittundersøking. Det betyr at undersøkinga vil gje eit augeblikksbilde av det fenomenet som blir undersøkt (Johannessen et al., 2010).

Resultata frå denne spørjeundersøkinga vil vere nyttige i seg sjølv, då dei vil gje informasjon om korleis situasjonen er rundt på dei ulike skulane som har deltatt i undersøkinga. For at resultata skal kunne generaliseras, til å gjelde alle skulane i dei representative kommunane, er ein avhengig av ein bra svarprosent. Det er sjølvstapt eit mål å få høgast mogleg svarrespons, men tendensane i den seinare tid har vore at svarresponsen har vore fallande. Det vanlegaste er at svarresponsen ligg på 30 – 40 % (Johannessen et al., 2010).

Målet med denne spørjeundersøkinga var å nå ut til kontaktlærarane på 1. og 2. trinn ved alle skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp. For å nå ut til eit så stort utval, nytte eg meg av eit elektronisk spørjeskjema som blei laga og sendt ut i Servey Xact. Servey Xact er eit online-spørjeundersøkingssystem som enkelt kan distribueras og samle inn data, i tillegg har systemet gode rapporteringsverktøy som er til stor hjelp ved analyse. Spørjeundersøkinga blei sendt ut via epost til alle rektorane som vart bedt om å vidarese den til kontaktlærarane på 1. og 2. trinn. I eposten blei det opplyst om temaet og formålet med undersøkinga, samt at den var frivillig og at respondentane ville vere anonyme.

Sjølve spørjeskjemaet består av 29 spørsmål (sjå vedlegg 1) som inkluderer bakgrunnsinformasjon og oppfølgingsspørsmål. Kvart spørsmål har sitt eige skjermbilde med

logoen til På Sporet og Lesesenteret øvst. Respondenten vil fortløpande få informasjon om kor stor del av undersøkinga som er gjennomført.

3.2 Utvikling av spørjeskjemaet

Formålet med denne undersøkinga var å kartlegge korleis lærarane på 1. og 2. trinn arbeider med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. For å gjere det mogleg å forske på denne problemstillinga måtte eg ta stilling til kva data det var aktuelt å samle inn. Denne prosessen blir kalla for operasjonalisering, det dreier seg altså om å vere målretta ved å avgrense det området som er i fokus (Johannessen et al., 2010). For meg blei utfordringa å gjere dette temaet så konkret at det kunne bli registrert som kvantitative data. Eg måtte utarbeide spørsmål som egna seg for å belyse problemstillinga i undersøkinga og som gav meg relevant informasjon. Dette var ein svært tidkrevjande prosess, eg måtte heile tida vurdere det eg ynskja å spørje om opp mot det å ikkje gjere spørjeskjemaet for omfattande å svare på. I denne prosessen blei det brukt mykje tid på å tenke gjennom og vurdere kva spørsmål som skulle vere med og kva spørsmål som kunne sløyfast. Ynskje var å lage eit tiltalende spørjeskjema som flest mogleg ville ta seg bryet med å svare på, samtidig som det gav meg den informasjonen eg var ute etter.

Eit viktig prinsipp i utarbeidinga av eit spørjeskjema er å stille mest mogleg konkrete spørsmål. Det vil gjere det enklare for respondentane å svare på og så vil det gje detaljert informasjon som forenkler databehandlinga. Ein slik prosess krev ein grundig gjennomgang av relevant litteratur og forskning på området. (Johannessen et al., 2010).

Eit spørjeskjema kan enten vere prestrukturert eller semistrukturert, hevdar Johannessen et al. Eit prestrukturert spørjeskjema er svært strukturert med oppgitte svaralternativ på alle spørsmål, medan eit semistrukturert spørjeskjema har opne spørsmål. Valet mitt falt på prestrukturert spørjeskjema fordi det vil vere mindre arbeidskrevjande for informantane å krysse av på ein svarkategori enn å formulere eigne setningar. Ulempa ved denne typen spørjeskjema er at dei ikkje gjer moglegheit til å fange opp informasjon utover dei oppgitte spørsmåla og svaralternativa. På enkelte spørsmål opna eg derfor opp for ein eigen kategori som eg kalla «anna», der kunne respondentane skrive ned eigne svar dersom alternativa ikkje var dekkande.

Spørjeskjemaet i denne undersøkinga har eit prestrukturert spørjeskjemadesign som består av 29 spørsmål med lukka svar, det betyr at kvart spørsmål har faste svaralternativ. I fleire av spørsmåla nyttar eg ein 5-delt *Likert-skala* som seier noko om ulike grader av korleis ein opplever fenomenet, for eksempel frå *i stor grad* til *i liten grad*. Dei som skal svare får då moglegheit til å nyansere svaret ved å markere det området på skalaen som spegle deira oppfatning. Det å ha fem verdiar gjer moglegheit for å gjere meir omfattande statistiske analyser enn det som er mogleg med færre verdiar (Johannessen et al., 2010). Tidsbruken for å fylle ut spørjeskjemaet vil nok variere mellom dei ulike respondentane, men tanken var at 10-15 minutt skulle halde. Dersom ein reknar at det tar cirka 30 sekundar å svare på eit spørsmål, skulle det vere innanfor norma.

Eg har streva etter at spørsmåla og svaralternativa skulle reflektere relevant teori. Derfor har eg brukt mykje tid på å lese meg opp på aktuell litteratur som omhandlar tidleg innsats. Gjennom heile denne prosessen har eg hatt eit nært samarbeid med representantar frå På Sporet- prosjektet, der spørsmål, formuleringar og svaralternativ blei diskutert. Då spørjeskjemaet var ferdig valte eg å testa det ut på to kollegaer som arbeider på småtrinnet på arbeidsplassen min. Eg bad dei om å gje meg tilbakemelding på om formuleringane var tydelege og om omgrepa som blei brukt var forståelege. Grunnen til dette var at Johannessen et al. (2010) rådar ein til å gjere ein prestudie før ein ferdigstiller spørjeskjemaet. Tilbakemeldingane eg fekk frå kollegane var positive, eg trengte berre å rette opp eit par formuleringar og skrivefeil.

Spørjeskjemaet på dette tidspunktet var berre eit dokument i Word. Nå måtte spørsmåla leggest inn i Survey Xact sitt spørjeundersøkingssystem. I og med at dette var eit nytt system på UIS dette året, var det eit fåtal som beherska dette verktøyet. Eg var privilegert og fekk eit lynkurs av ein på IT-avdelinga om korleis eg skulle gå fram. Etter litt prøving og feiling blei spørjeskjemaet klart til å sendast ut. Heile spørjeskjemaet kan sjåast i vedlegg 1.

Spørjeundersøkinga blei sendt ut til 60 skular fordelt på tre kommunar, 33 skular i Stavanger kommune, 20 skular i Sandnes kommune og 7 i Klepp kommune. I første omgang sendte eg spørjeundersøkinga ut via e-post til alle skulane, der eg bad rektorane om å vidaresende undersøkinga til dei aktuelle lærarane. For å auke svarprosenten sende eg etter nokre veker alle rektorane ei purring.

3.3 Innhaldet i spørjeundersøkinga

Målsetjinga med denne spørjeundersøkinga var å finne ut kva som må til for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. For å kunne svare på denne problemstillinga ynskja eg som sagt å finne ut korleis lærarane arbeider med tidleg innsats på skulane i dag og kva dei eventuelt opplever som utfordrande i dette arbeidet. I utarbeidinga av spørsmåla var det då naturleg å ta utgangspunkt i teori som På Sporet-prosjektet bygger si forskning om tidleg innsats på. I tillegg supplerte eg med anna teori som eg rekna å ha relevans for emnet.

Etter nokre innleiande spørsmål om bakgrunn, starta eg opp med eit spørsmål som introduserer emna i dei seks forskingsspørsmåla mine. Vidare utdjupe eg desse emna med å spør etter kompetanse, samarbeid, arbeidsformer, organisering, kartlegging og tiltak. Så summerer eg opp med kva som skal til for å lykkast med tidleg innsats og kva utfordringar dei ser på som mest krevjande.

Dei første sju spørsmåla er knytt opp til bakgrunnsinformasjon om respondenten, dei må blant anna krysse av for kjønn, kva type utdanning dei har og eventuell fordjuping. Vidare får dei spørsmål om ansiennitet totalt og med begynnropplæringa. Så må dei svare på kva trinn dei jobbar på og kor mange elevar dei er kontaktlærer for.

Hovuddelen i spørjeskjemaet startar med spørsmål om i kva grad dei føler seg trygg på at dei har den kompetansen dei treng for å oppdage elevar med lese- og skrivevanskar, vurdere omfanget av vanskane, kva hjelp dei treng for å kome vidare og evaluere effekten av eventuelle tiltak (spørsmål 8). Så kjem det eit par spørsmål som går på kva fagpersonar dei har å samarbeide med (spørsmål 9) og i kva grad desse er nyttige i arbeidet med å følgje opp dei elevane som strevar med å kome i gang med lesinga (spørsmål 10). Vidare må dei svare på kva som er den mest vanlege samarbeidsforma med spesialpedagog på deira skule og kva dei føretrekke (spørsmål 11 og 12).

Etter å ha fokusert på kompetanse og samarbeid går eg over til å spørje om kva arbeidsformer dei nyttar i leseopplæringa (spørsmål 13) og progresjonen på bokstavinnlæringa (spørsmål 16). I tillegg må dei svare på kva type IKT-utstyr dei bruker (spørsmål 14) og ulike nettsider dei bruker i arbeidet med elevane (spørsmål 15). Så vil eg vite i kva grad dei opplever at måten dei organiserer leseopplæringa gjer rom for å oppdage

og hjelpe dei som strevar med å kome i gang med lesinga (spørsmål 17). For så å svare på i kva grad begynnaropplæringa styrker elevane si avkoding, språkforståing og motivasjon (spørsmål 18).

I siste halvdel ynskjer eg å undersøkje kva forventningar lærarane har til elevane og litt om korleis dei arbeider med kartlegging. Etter å ha svart på kva tid dei forventar at elevane har «knekt lesekoden» (spørsmål 19), får dei spørsmål om dei nyttar anna kartlegging i tillegg til dei obligatoriske kartleggingsprøvene (spørsmål 20). I så fall kjem det oppfølgingsspørsmål som avklarar kva type kartlegging dette dreier seg om (spørsmål 21) og om kor fornøgde dei er med dette materialet (spørsmål 22).

I tillegg til å svare på i kva grad deira skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekka behov for ekstra innsats i leseopplæringa (spørsmål 24) må dei svare på følgjande spørsmål. Kva gjer du når du opplever at ein elev strevar med lesinga? (spørsmål 23). Når oppdagar du det i så fall? (spørsmål 25). Kor lang tid går det før det blir sett i gang tiltak? (spørsmål 26).

Dei tre siste spørsmåla summerer opp litt av dei ulike emna som har fått fokus i denne spørjeundersøkinga. Først må dei ta stilling til om det er viktig at læraren har kompetanse om førebygging, effektive og varierte undervisningsmetodar. For så å vurdere viktigheita av tilgang og kjennskap til eigna verktøy for undervisning og kartlegging. Samt rutinar for kartlegging, oppfølging og iverksetting av tiltak (spørsmål 27).

Avslutningsvis fokuserer eg på kva kriterier dei ser på som viktige for å lykkast med tidleg innsats (spørsmål 28) og kva utfordringar som er mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga (spørsmål 29).

3.4 Utval

Tanken bak ei tversnittundersøking er at utvalet ein vel å sjå på er forholdsvis typisk for resten av populasjonen. Det betyr at dei funna ein gjer i utvalet skal kunne overførast eller generaliseras til å gjelde fleire, men då er det ei føresetnad at utvalet representerer populasjonen. Populasjon representerer alle personane, medan utvalet står for den undergruppa av populasjonen som er valt ut og brukt i den empiriske delen av undersøkinga (Lund et al., 2006). Å velje informantar heng altså i hop med generaliseringa av resultata,

men ein må i tillegg kunne seie noko om sikkerheita eller validiteten av denne generaliseringa. Kor sikkert kan vi generalisere frå utval til populasjon?

I følgje Johannessen et al. er det ikkje lett å gje eit eksakt svar på kor stort eit utval bør vere, då det kjem an på kvart enkelt tilfelle. Likevel hevdar dei at ein tommelfingerregel er at størrelsen på utvalet bør vere representert med 100 einingar, med eit minimum på 30 (Johannessen et al., 2010). Populasjonen i denne undersøkinga baserer seg på alle kontaktlærarar på 1. og 2. trinn i Stavanger - , Sandnes – og Klepp kommune, noko som utgjør ein populasjon på 320 kontaktlærarar. Dette talet har eg kome fram til ved å sjekke skulane si nettside eller ringe opp dei ulike skulane. Kor mange som vel å delta i spørjeundersøkinga kjem an på mange ulike faktorar. For det første må eposten ha nådd fram til alle rektorane. Deretter er det ein usikkerhet om rektor vel å vidaresende undersøkinga til kontaktlærarane på 1. og 2. trinn. Til slutt er det uvisst om dei aktuelle lærarane faktisk tek seg tid til å svare på og fullføre undersøkinga i ein travel kvardag. Det vil av forskjellige grunnar alltid vere eit bortfall av respondentar.

Bruttoutvalet består av alle respondentane som er valt ut til å delta, medan nettoutvalet er alle som faktisk deltar. Den andelen som svarar blir omtala som svarprosent (ibid.). Bruttoutvalet i denne studien baserer seg på data frå 320 moglege kontaktlærarar, noko som tilsvarar alle kontaktlærarane på 1. og 2. trinn ved dei 60 skulane med barnetrinn i dei tre kommunane. Frå dei 60 skulane har eg fått eit nettoutval på 112 respondentar, men blant desse 112 er det 19 som ikkje har svart på alle 29 spørsmål og dermed ikkje fullført undersøkinga. Desse reknar eg som missing data og vil derfor ikkje ta dei med i den vidare analysen. Størrelsen på utvalet blir då 93 lærarar som eg antar vil vere eit representativt utval av bruttoutvalet. Svarprosenten i denne studien blir då 30 %, noko som Johannessen (2012) reknar som vanleg i serveydesign. I ei slik utvalsundersøking blir det viktig å sjå på om utvalet kan representere ei miniatyrverden av alle kontaktlærarane ved desse 60 skulane. For å gjere det har eg brukt bakgrunnsinformasjonen som alle respondentane har måtte svare på. Jamføre Johannessen et al. (2010) må einingane ein undersøker i ei slik miniatyrverden tilsvara samansettinga av ulike eigenskapar i populasjonen. For at eit utval med størst mogleg sannsyn skal kunne representere populasjonen og dei resultata ein ville finne der, må ein følgje bestemte utvalsmåtar. Slike utval vert kalla sannsynsutval, og eit heilt avgjerande prinsipp er at utveljinga av det representative utvalet baserer seg på eit

tilfeldig utval. Ein slik utvalsmåte kan ikkje garantere at utvalet er representativt, men det gjer stort sannsyn for at det er det, slik at det er mogleg å gjere statistiske generaliseringar som gjelder populasjonen (Johannessen et al., 2010).

I denne undersøkinga er det 60 rektorar som skal ha fått førespurnad om å delta og som dermed skulle ha vidaresendt spørjeundersøkinga til sine kontaktlærarar. Det er ei usikkerheit knyta til om alle har gjort dette, men avhengig av om rektorane har distribuert mailen har alle kontaktlæraren i utgangspunktet hatt same moglegheita til å delta. Men ein kan sjølvstyk ikkje sjå bort frå at ulike faktorar kan ha spela inn slik at ikkje alle kontaktlærarane har motteke førespurnaden. Ein slik usikkerhet vil det alltid vere ved denne type undersøking.

Etter å ha filtrert vekk svara til dei 19 respondentane som berre svara på nokon av spørsmåla sit eg att med 93 personar som deltok i heile undersøkinga. Av desse er 89 kvinner og 4 menn. 75 % har utdanning som lærar og 25 % som førskulelærar. Fleire har fordjuping i ulike fag som spesialpedagogikk (14 %), GLSM (26 %), Lesing 1 og 2 (10 %) og norsk fordjuping (11 %). I tillegg oppgjer 39 % at dei har ein kombinasjon av dei ulike variantane med fordjuping. 19 % av lærarane har 0-5 års ansiennitet, 22 % har 6-10 års ansiennitet, medan 59 % oppgjer at dei har 11 eller fleire års ansiennitet. 53 % er kontaktlærar på 1.trinn, medan 47 % er kontaktlærar på 2.trinn. 5 % har ikkje arbeidd med begynnaropplæringa før, 42 % har 1-2 års erfaring, 19 % har 3-4 års erfaring og 33 % har arbeidd 5 år eller meir med begynnaropplæringa. Dei fleste (34 %) seier at dei er kontaktlærar for 21-25 elevar, 31 % for 16-21 elevar, 29 % for 11-15 elevar og 5 % er kontaktlærar for under 10 elevar. I det vidare arbeidet med resultatane frå spørjeundersøkinga føreset eg at eg har hatt eit representativt utval.

3.5 Prosedyre

Før spørjeundersøkinga blei sendt ut, tok eg kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapeleg Datatjeneste (NSD) for å sjekke retningslinjer for personvernet. Denne undersøkinga (i Survey Xact) vil ikkje kunne registrere kva datamaskin svara kjem i frå, det betyr at den enkelte lærar ikkje kan identifiseras. Alle respondentane vil kunne svare anonymt på undersøkinga utan fare for at dei kan koplast opp mot den enkelte skule. Med bakgrunn i dette treng ein ikkje å søkje NSD om løyve for å gjennomføre spørjeundersøkinga.

Dei innkomne resultatane blei oppdatert automatisk online via Survey Xact. Etter ein bestemt dato blei undersøkinga stengt, respondentar som prøvde å gå inn på linken etter denne datoen fekk opp ei melding om at undersøkinga var avslutta. Nå var de innkomne datane klar for vidare analyse.

Det var anledning for alle i utvalet å ta kontakt med underteikna på e-post. Dei få som tok kontakt ynskja av ulike grunnar å få sendt undersøkinga på ny.

Kor påliteleg er innsamla data? Innan forskning er det her snakk om reliabilitet. Reliabilitet knyter seg til nøyaktigheita av undersøkinga sine data, kva data som blir brukt, måten dei blir samla inn på og korleis dei blir arbeida med. I kvantitative undersøkingar kan ein òg teste reliabiliteten ved å gjenta same undersøking, ein vil då kunne teste om ein får tilsvarande resultat igjen. Dersom det er same resultat som førekjem kan ein seie at datainnsamlinga er påliteleg (Johannessen et al., 2010). For å kunne ha tiltru til forskingsresultata må ein ta i betraktning korleis omgrepa i undersøkinga er operasjonalisert eller konkretisert.

Utgangspunktet for operasjonisering kan vere ein teori eller eit omgrep.

Måler undersøkinga det som er tenkt at ho skal måle? Validitet seier noko om kor godt eller relevant data representerer det fenomenet som blir undersøkt. Det dreier seg altså om det er samsvar mellom det generelle fenomenet som blir undersøkt og det målinga viser.

(Johannessen et al., 2010). I denne studien blei det brukt ein pretest for å sjekke at omgrepa som blei brukt i spørjeskjemaet blei oppfatta slik at ein på god vei kunne sjå vekk i frå misforståingar. I tillegg skulle dei to kollegaene som gjennomførte pretesten tenke over om spørsmåla og svaralternativa hang godt i hop og om den estimerte tidsbruken var reel.

Tilbakemeldingane gjekk på at det var eit godt gjennomarbeidd spørjeskjema som var enkelt å svare på, men at 10 minutt nok var i knappaste laget. I ei spørjeundersøking kan ein alltid stille seg spørjande til om det respondentane svarar er truverdig og reelt. Ved å nytte lukka spørsmål med faste svaralternativ føreset eg at det lærarane svarar er til å stole på.

3.6 Analyse

Survey Xact har gode rapporteringsverktøy som er til stor hjelp når ein vil gjere statistiske berekningar på innsamlende data. For å kunne analysere den innkomne data frå undersøkinga må den bli gjennomarbeidd og forenkla slik at resultatane kan presenteras på ein

forståeleg måte. Ved å bruke ein univariant analyse, ser ein korleis einingane fordeler seg mellom verdiane på den enkelte variabel og ein kan få ein god oversikt over korleis respondentane har svara på dei ulike spørsmåla (Johannessen et al., 2010). I denne oppgåva blir frekvensfordelingane grafisk framstilt anten ved hjelp av stolpediagram eller kakediagram der ein kan lese av prosentandelen. Prosentandelar er lettare å oppfatte enn det nøyaktige talet, fordi prosenttal er standardisert og varierer frå null til 100 (ibid.).

4 Resultat

I dette kapitlet blir resultatene frå spørjeundersøkinga presentert. Spørjeundersøkinga blei sendt ut til 60 skular i Stavanger, Sandnes og Klepp kommune.

Dei sju første spørsmåla i spørjeskjemaet fokuserte på bakgrunnskunnskap om respondentane, informasjon som blir brukt til å vurdere om det er eit representativt utval. Utvalet og resultatene av dei sju første spørsmåla blir nærmare presentert i kapittel 3.3 og diskutert i kapittel 5.0.

Hovudresultata vil nå verta presentert gjennom åtte underkapittel. Fleira av underkapitla dekker kvar for seg eit og eit spørsmål frå undersøkinga mens i andre underkapittel er det funne hensiktsmessig å samle fleire av spørsmåla.. Eit par resultat blir presentert i tekstform, mens dei fleste resultatene blir synleggjort ved hjelp av søylediagram og kakediagram. To plassar har eg rullert litt på rekkefølga i forhold til slik dei blei presentert i spørjeskjemaet fordi det nå i ettertid verkar meir logisk.

På mange av spørsmåla har eg nytta meg av ein femdelt *Likert-skala* for å fange opp større nyanser i svarene. Ved å la respondentane velje mellom fem verdiar, i plassen for berre tre, er det større sjans for at dei finn det svaret som best speglar deira oppfatning (Johannessen et al., 2010). Skalaen som har fem trinn strekk seg frå *i stor grad* til *i liten grad*, i mellom dei to ytterpunkta er det tre verdiar til. I seks av framstillingane har eg derimot forenkla resultatene ved å slå i hop dei to kategoriane over *i middels grad* slik at resultatene kan presenteras på ein enklare måte.

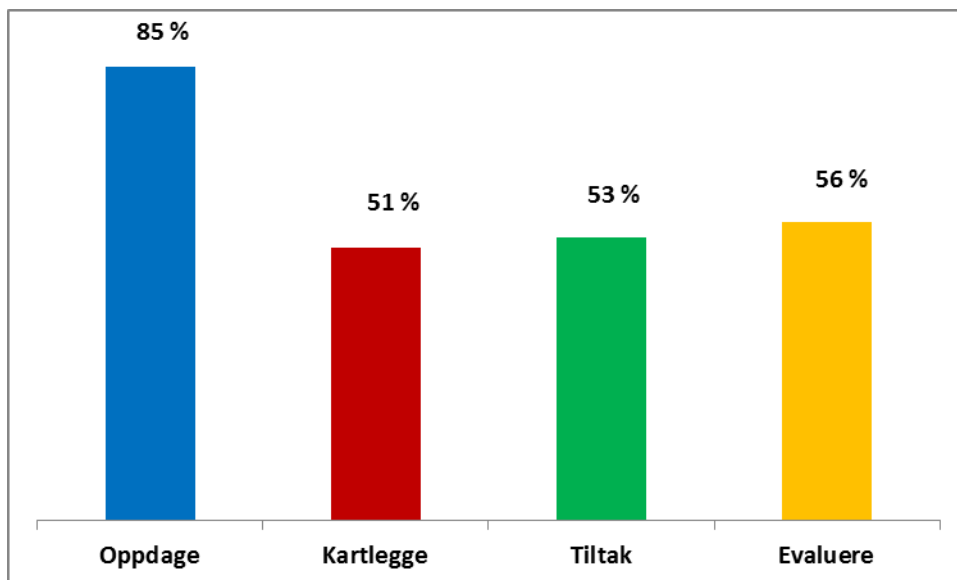
Resultatene, slik dei opphavleg føreligg i Servey Xact, er lagt ved i sin heilskap i vedlegg 2.

4.1 Læraren si oppleving av eigen kompetanse

Spørsmålet i Figur 1 (spørsmål 8) handlar om i kva grad læraren føler seg trygg på at han har den kompetansen han treng for å ...

- oppdage elevar med lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt i begynnaropplæringa
- vurdere omfanget av ein elev sine vanskar
- vurdere kva hjelp eleven treng for å kome vidare
- evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning

Bak kvart punkt skulle læraren krysse av på ein femdelt *Likert-skala* som går i frå *i stor grad* til *i liten grad*. I framstillingane har eg slått i hop dei to kategoriane som er over middels.

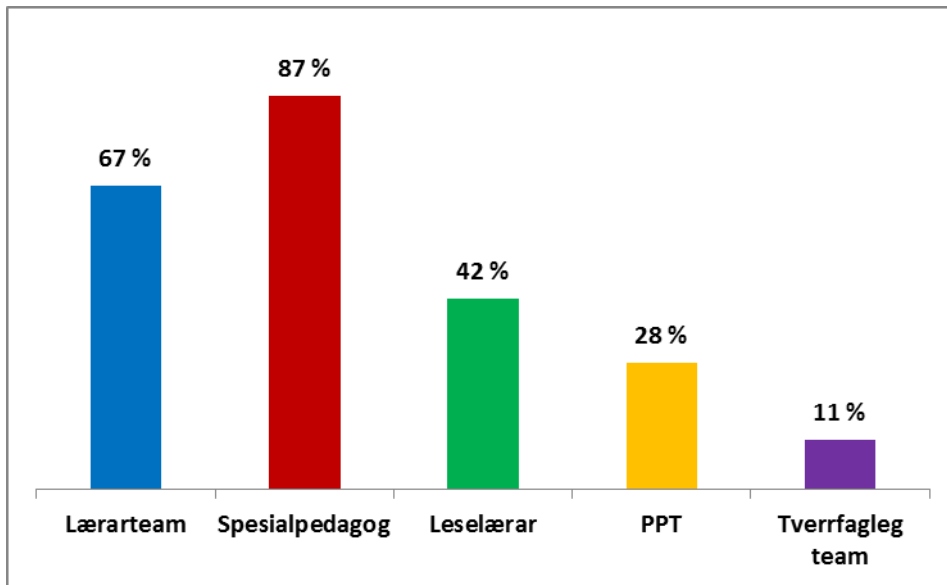


Figur 1: I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng? (spørsmål 8)

Som Figur 1 viser svarar 85 % av lærarane at dei i over middels grad føler seg trygg på at dei har den kompetansen dei treng for å oppdage elevar med lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt i begynnaropplæringa. 51 % av lærarane seier at dei i over middels grad føler dei har den kompetansen dei treng for å vurdere omfanget (kartlegging) av ein elev sine vanskar. 53 % av lærarane seier at dei i over middels grad føler dei har den kompetansen dei treng for å vurdere kva hjelp (tiltak) eleven treng for å kome vidare. 56 % av lærarane seier at dei i over middels grad føler dei har den kompetansen dei treng for å evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning.

4.2 Samarbeid og oppleving av støtte frå fagpersonar

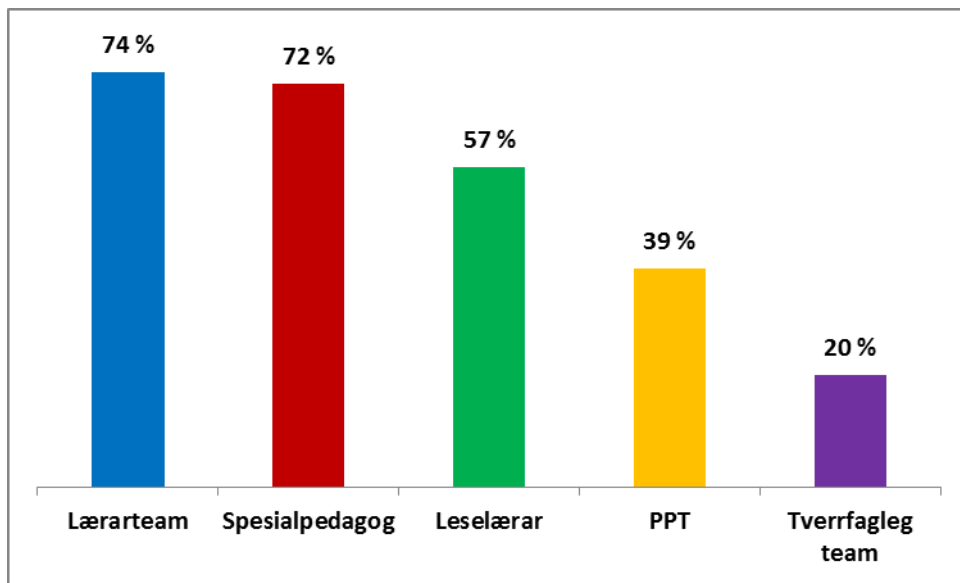
Figur 2 framstiller svara lærarane har gitt på spørsmålet om dei har fagpersonar på sin skule som dei kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga (spørsmål 9). Her var det mogleg for lærarane å krysse av på fleire av dei alternativa som var lista opp.



Figur 2: Har du nokon av følgjande fagpersonar på din skule som du kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 9)

Figur 2 viser at 87 % av respondentane svarar at dei har ein spesialpedagog dei kan samarbeide med, 67 % samarbeider med lærarteam og 42 % seier at dei har leselærer dei kan samarbeide med. Vidare ser vi at 28 % av lærarane seier at dei har PPT å samarbeide med, i tillegg til 11 % som samarbeider med tverrfagleg team. Berre 1 % oppgjer at det ikkje er aktuelt å samarbeide med nokon av dei oppgitte fagpersonane.

Figur 3 seier noko om i kva grad lærarane opplever at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper til med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga. (spørsmål 10). Her skulle lærarane krysse av på ein femdelt *Likert-skala* som går frå *i stor grad* til *i liten grad*. I framstillinga har eg valt å slå i hop dei to kategoriane som var over i middels grad fornøgd. Søylen viser altså kor mange prosent av lærarane som oppgjer at dei er i over middels grad fornøgde med den hjelpa dei kan få av dei ulike faggruppene.

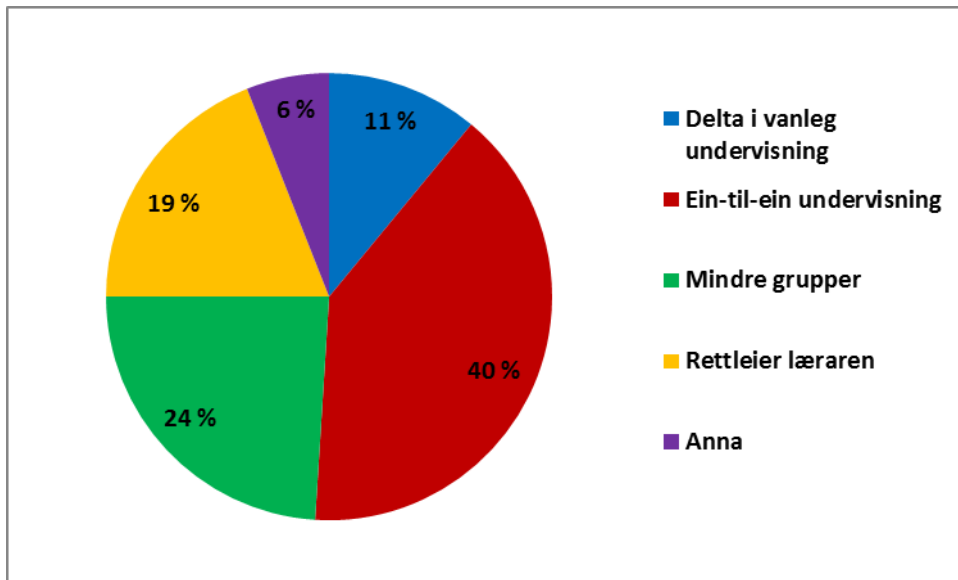


Figur 3: I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 10)

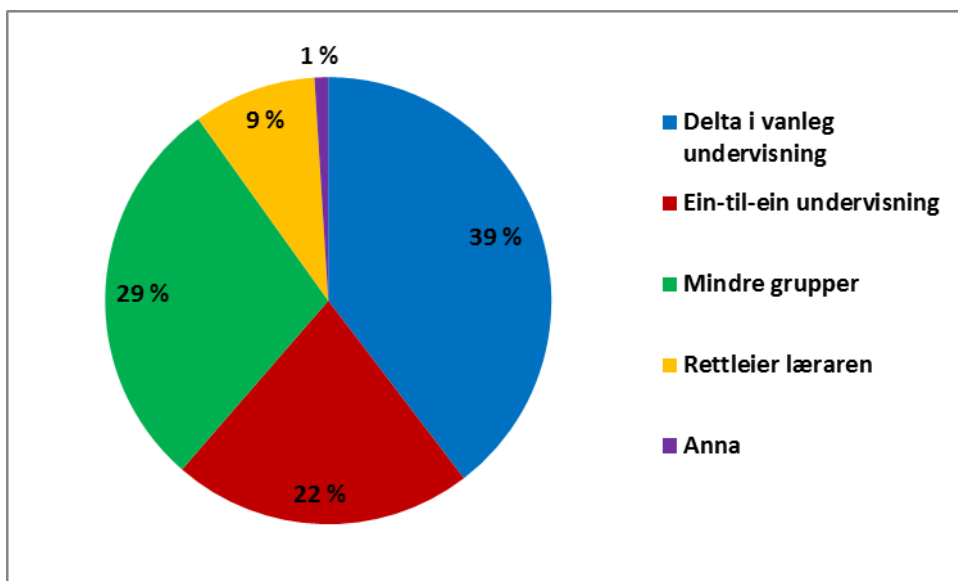
Dei fagpersonane som lærarane opplever er mest nyttige å samarbeide med når det gjeld å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga er lærarteam med 74 % og spesialpedagog med 72 %. 57 % seier at dei er over middels fornøgd med samarbeidet med leselærer, 39 % er over middels fornøgd med PPT og 20 % med tverrfagleg team.

4.3 Samarbeid med spesialpedagog

Spørsmål 11 og 12 fokuserer på samarbeidet mellom lærar og spesialpedagog. Figur 4 viser kva som er den vanlegaste samarbeidsforma med spesialpedagog, medan Figur 5 viser kva samarbeidsform lærarane føretrekke. Her var det berre mogleg for respondentane å velje eit av dei fem alternativa.



Figur 4: I eit samarbeid med spesialpedagog, kva er mest vanleg på din skule? (spørsmål 11)



Figur 5: I eit samarbeid med spesialpedagog, kva føretrekker du? (spørsmål 12)

I samarbeid med spesialpedagog er det mest vanleg at spesialpedagogen arbeider i ein-til-ein undervisning med eleven. 40 % oppgjer nemleg at det er den vanlegaste undervisningsforma, medan 22 % seier at det er den undervisningsforma dei føretrekk.

11 % oppgjer at det som er mest vanleg på deira skule er at spesialpedagogen er ein del av lærarteamet og jobbar med eleven gjennom den vanlege undervisninga. Men då dei får spørsmål om kva arbeidsform dei føretrekk svarar 39 % at dette er den forma dei føretrekk.

24 % seier at det mest vanlege er at det blir arrangert tilpassa opplegg for mindre grupper, og 29 % seier at det er den arbeidsforma dei føretrekk.

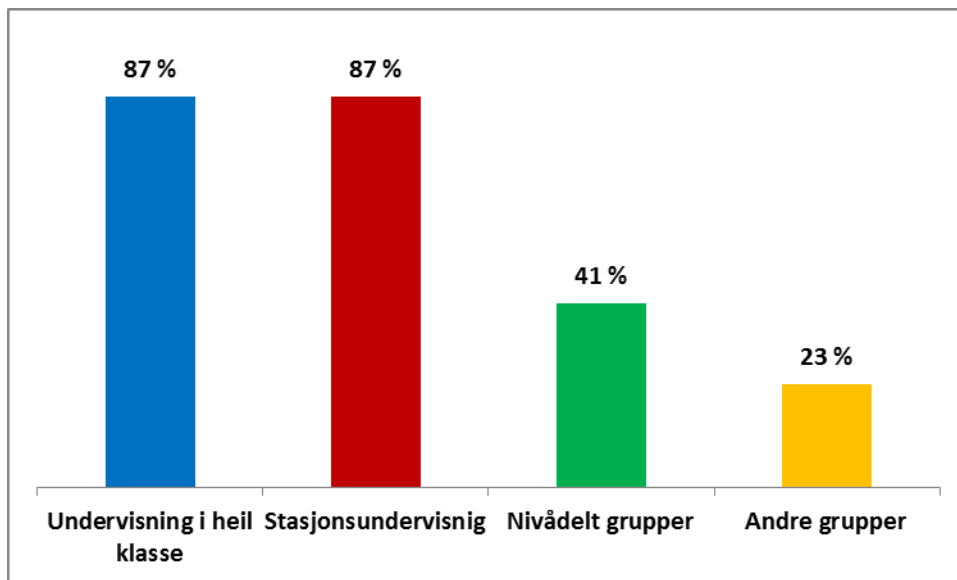
19 % oppgjer at spesialpedagogen rettleier læraren som den vanlegaste forma, medan 9 % seier at det er den arbeidsforma som dei føretrekk.

Dei 6 % som har svart anna seier at det er mest vanleg med ein kombinasjon av dei ulike arbeidsformene. 1 % svarer at det er å føretrekke ein kombinasjon av dei ulike formene.

4.4 Ulike arbeidsformer og innhaldet i begynnaropplæringa

Frå spørsmål 13 til spørsmål 19 blir det fokusert på korleis dei organiserer leseopplæringa og innhaldet i begynnaropplæringa. Eg ynskja å sjekke om lærarane har tilgang til nødvendig utstyr slik at dei kan varierer ulike undervisningsformer. Eg ynskja å vite noko om progresjonen i bokstavinnlæringa og kva tid dei forventar at elevane har «knekt lesekode». Og vidare var det eit mål å få fram i kva grad lærarane opplever at slik dei organiserer leseopplæringa bidrar til å styrke den og gjer rom for å oppdage dei som strevar.

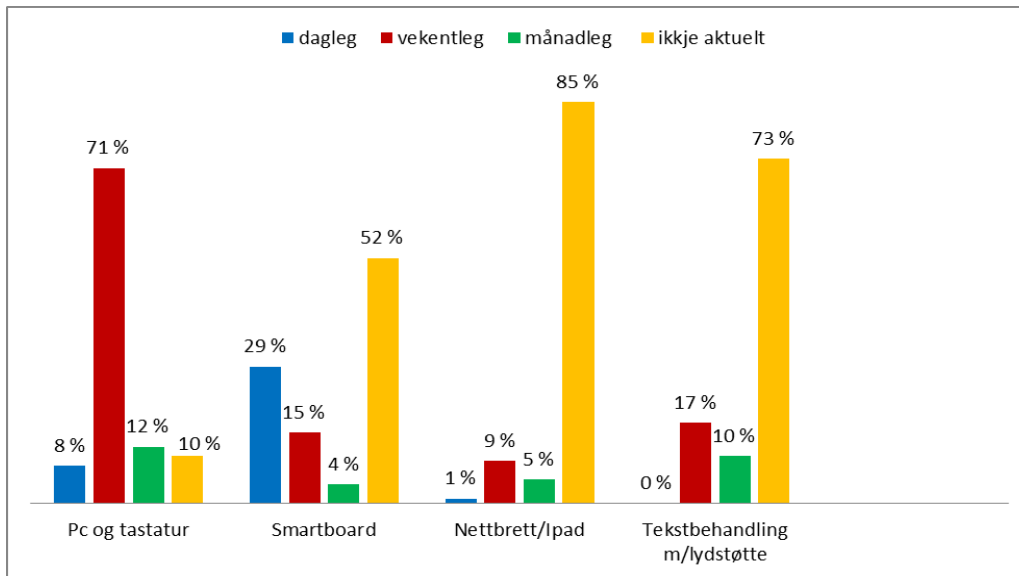
Figur 6 syner kva arbeidsformer dei nyttar i leseopplæringa (spørsmål 13). Her var det mogleg for respondentane å velje fleire av dei fire alternativa.



Figur 6: Kva arbeidsformer nyttar de i leseopplæring? (spørsmål 13)

I Figur 6 ser vi at dei to arbeidsformene som er mest nytta er undervisning i heil klasse (87 %) og stasjonsundervisning (87 %). Vidare seier 41 % at dei nyttar nivådelt gruppeundervisning, medan 23 % seier at dei nyttar ein anna form for gruppeundervisning.

Figur 7 gjer eit bilde av kva IKT-utstyr dei brukar i undervisninga på 1. og 2. trinn og kor ofte dei brukar det (spørsmål 14). Her var det mogleg å krysse av for fleire alternativ, samt at lærarane måtte krysse av for om dei brukte det dagleg, kvar veke, månadleg eller om det ikkje var aktuelt.

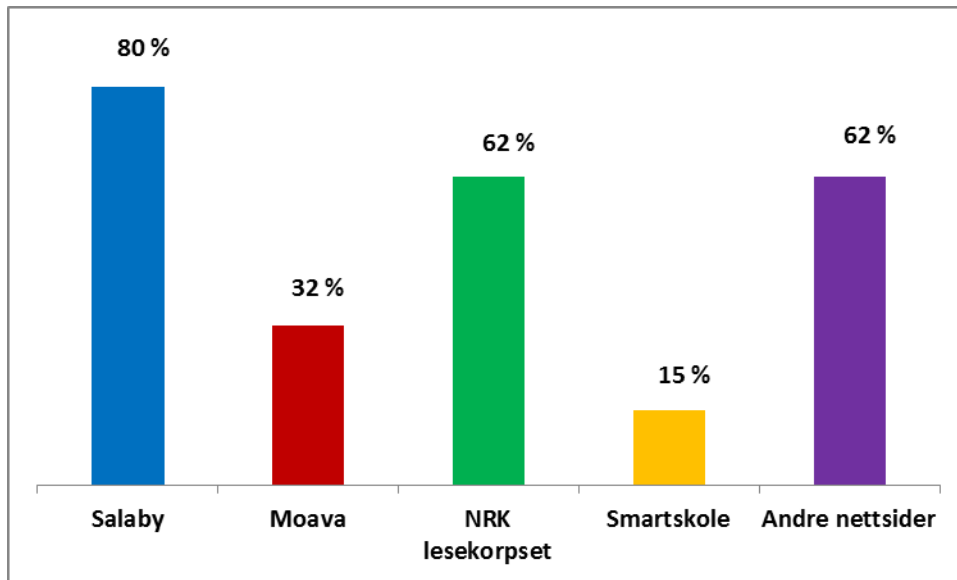


Figur 7: Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn? (spørsmål 14)

Figur 7 summerer opp kva IKT-utstyr som blir brukt i undervisninga på 1. og 2. trinn og kor ofte dei brukar det. Nokre av elementa å merke seg er at:

- PC og tastatur blir brukt kvar veke av 71 % av respondentane og kvar dag av 8 %.
- 29 % brukar smartboard dagleg og 16 % seier at dei brukar det kvar veke, medan 52 % seier at det ikkje er aktuelt å bruke smartboard.
- 85 % oppgjer at det ikkje er aktuelt å bruke Ipad/nettbrett, men 9 % brukar det kvar veke.
- 73 % seier at det ikkje er aktuelt å bruke tekstbehandling m/lydstøtte, medan 17 % brukar det kvar veke og 10 % brukar det månadleg.

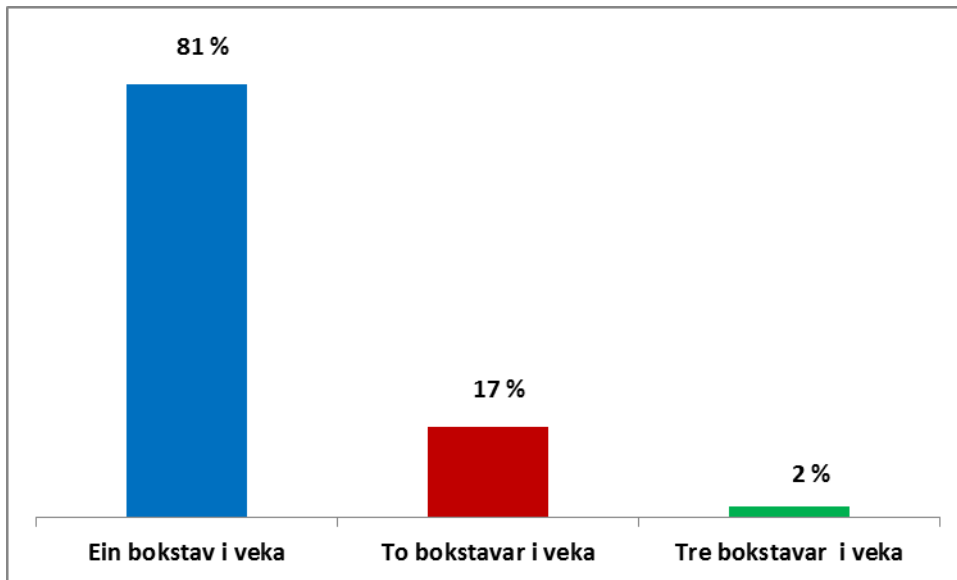
Figur 8 syner ein oversikt over kva av følgjande nettsider; Salaby, Moava, NRK lesekorpsset, smartskole som blir brukt i arbeidet med elevane (spørsmål 15). Her kunne lærarane krysse av på fleire av dei utvalte nettsidene, i tillegg til ein eigen kategori som inkluderer andre nettsider.



Figur 8: Bruker de nokre av følgjande nettsider i arbeid med elevane? (spørsmål 15)

80 % brukar Salaby, 32 % brukar Moava, 62 % brukar NRK lesekorpsset, 14 % Smartskole og 62 % oppgjer at dei brukar andre enn dei sidene som er lista opp.

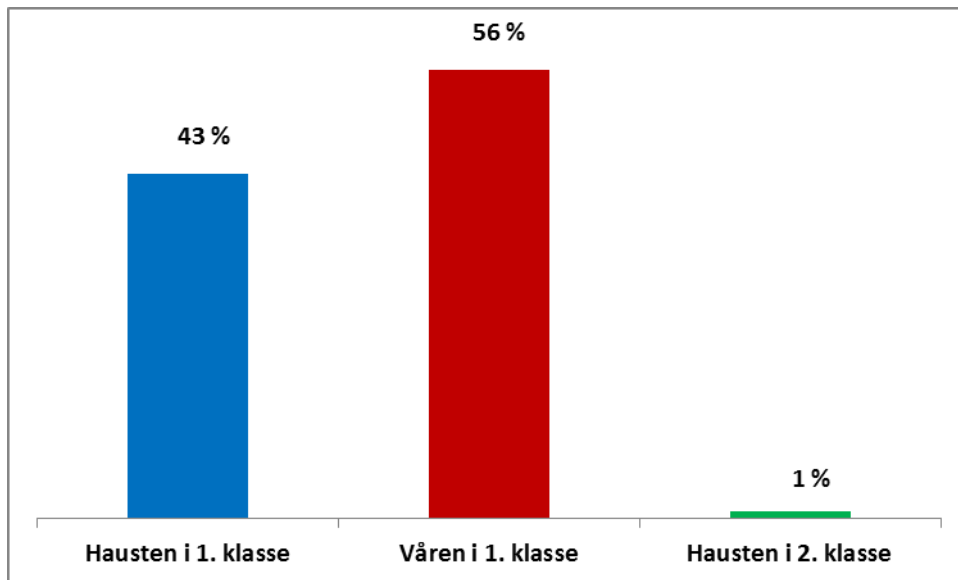
I Figur 9 får vi kjennskap til korleis progresjonen i bokstavinnlæringa er på skulane. Her skulle pedagogane svare på om dei lærte ein, to, tre eller fleire enn tre bokstavar i veka (spørsmål 16).



Figur 9: Korleis er progresjonen i bokstavinnlæringa på din skule? (spørsmål 16)

Søylene i Figur 9 fortel altså noko om progresjonen i bokstavinnlæringa på dei ulike skulane. Den blåe søyla indikerer at 81 % av respondentane har kryssa av for at dei lærer elevane ein bokstav i veka, den raude søyla viser at 17 % lærer to bokstavar i veka, medan den grøne viser at 2 % lærer tre bokstavar i veka. Ingen har kryssa for at dei lærer meir enn tre bokstavar i veka.

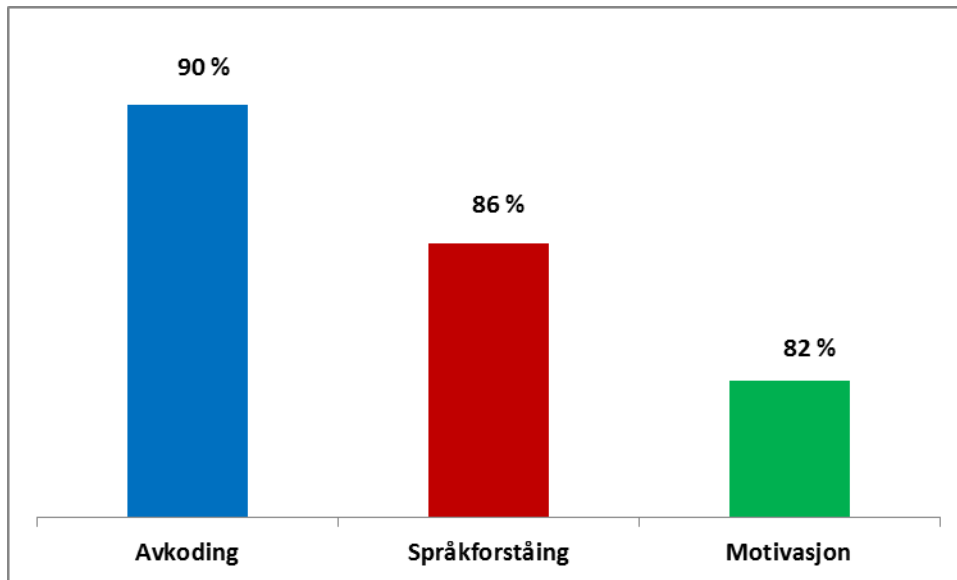
Figur 10 synleggjer resultatata frå spørsmålet om kva tid lærarane forventar at dei fleste av elevane har «knekt lesekode» og kan lese enkle ord (spørsmål 19). Her skulle lærarane velje eit av dei oppførte alternativa; i løpet av hausten i 1. klasse, i løpet av våren i 1. klasse, i løpet av hausten i 2. klasse eller i løpet av våren i 2. klasse.



Figur 10: Kva tid forventar du at dei fleste elevane dine har «knekt lesekode» og kan lese enkle ord? (spørsmål 19)

Her ser vi at 43 % forventar at elevane har «knekt lesekode» i løpet av hausten i 1. klasse. 56 % forventar at elevane har knekt koden og kan lese enkle ord i løpet av våren i 1. klasse. 1 % av lærarane forventar at dette ikkje skjer før i løpet av hausten i 2. klasse, medan ingen har kryssa av for det siste alternativet som er i løpet av våren i 2. klasse.

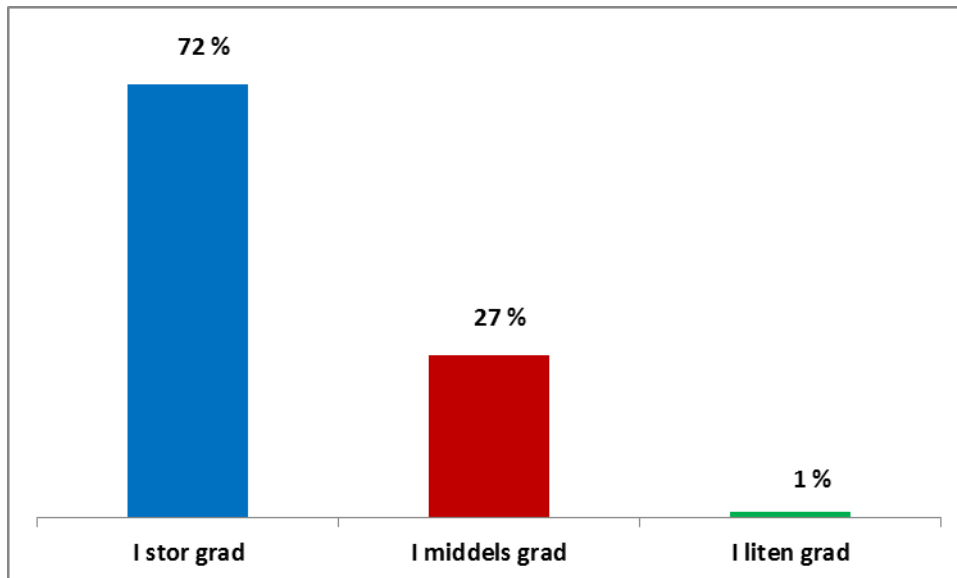
Figur 11 presenterer i kva grad lærarane opplever at begynnaropplæringa ved deira skule bidrar til å styrke avkodinga, språkforståinga og motivasjonen for lesing (spørsmål 18). Her har eg valt å slå i saman dei to øvste prosentdelane på ein femdelt *Likert-skala* som går i frå *i stor grad* til *i liten grad*.



Figur 11: I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke eleven si avkoding, språkforståing og motivasjon for lesing? (spørsmål 18)

Den blå søyla indikerer at 90 % av lærarane opplever at dei i over middels grad bidrar til å styrke eleven si avkoding. Den raude søyla viser at 86 % opplever at dei i over middels grad bidrar til å styrke eleven si språkforståing og den grøne søyla viser at 82 % opplever at dei i over middels grad bidrar til å styrke eleven sin motivasjon for lesing.

Figur 12 fokuserer på i kva grad lærarane opplever at måten dei organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga (spørsmål 17). Her var det berre mogleg å velje eitt av alternativa; i stor grad, i middels grad eller i liten grad.



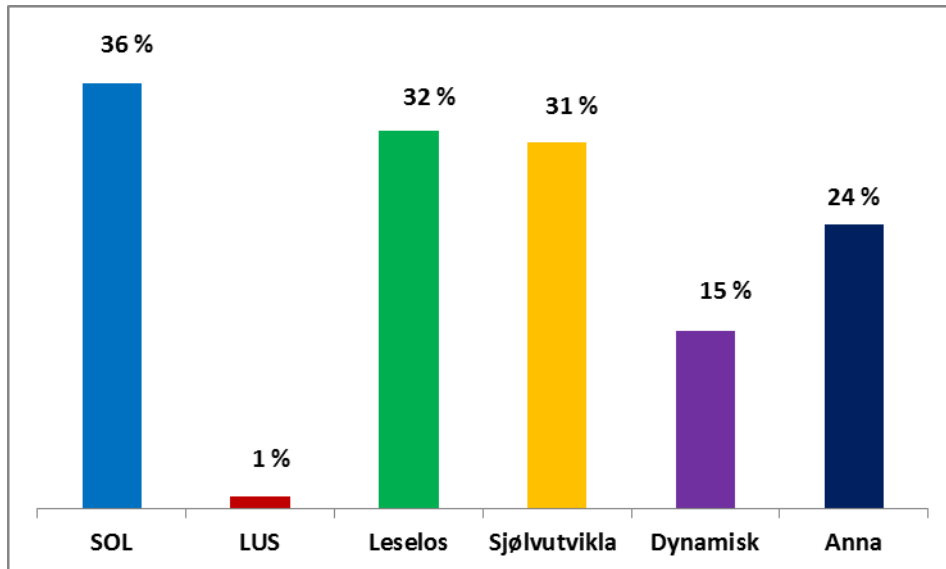
Figur 12: I kva grad opplever du at måten de organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga? (spørsmål 17)

Figur 12 gjer eit bilde av i kva grad lærarane opplever at måten dei organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga. 72 % av lærarane opplever i stor grad at dei klarere dette, medan 27 % opplever at dei i middels grad opplever å klare det. Berre 1 % seier at dei i liten grad opplever at måten dei organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga.

4.5 Kva kartlegging blir nytta og verdien av denne

I spørjeundersøkinga kjem det fram at 70 % av alle kontaktlærarane oppgjer at dei nyttar anna type kartlegging i tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 1. og 2. trinn. 28 % oppgjer at dei ikkje nyttar anna kartlegging og 2 % veit ikkje om dei gjer det.

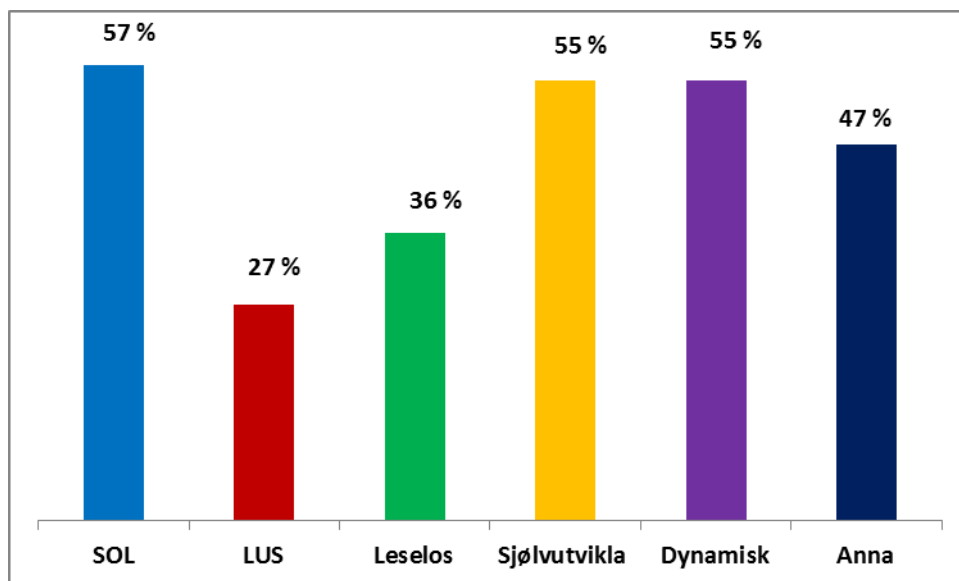
Figur 13 rettar søkjelyset på kva type kartlegging som blir nytta på skulane (spørsmål 21) i tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 1. og 2. trinn. I tillegg til å kunne velje frå dei fem alternativa som blir ramsa opp, var det ein kategori der dei sjølv kunne fylle ut andre kartleggingsverktøy.



Figur 13: Kva type kartlegging nyttar de på din skule? (spørsmål 21)

SOL (systematisk observasjon av lesing) er det kartleggingsverktøyet som flest lærarar brukar (36 %). Leselos er ein god nummer to med 32 %, medan sjølvutvikla kartleggingsverktøy kjem rett bak med 31 %. 15 % har kryssa av for at dei brukar dynamisk kartlegging og 1 % brukar LUS (leseutviklings skjema). Mange (24 %) har kryssa av på anna type kartlegging. Her har dei kome med fleire eksemplar, blant anna Aski Raski, Carlsten, Bokstavtest, Leseklar og Running Records.

I Figur 14 kjem det fram i kva grad lærarane synes at dei ulike kartleggingsverktøya dei brukar avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang (spørsmål 22). Her var det mogleg for respondentane å krysse av på ein femdelt *Likert-skala* for kvart av dei seks ulike kategoriane. Prosentframstillinga i Figur 14 baserer seg på dei lærarane som har svara over middels på i kva grad dei synes at dei ulike kartleggingsverktøya er til hjelp når det gjeld å avklare kor eleven er i si leseutvikling.

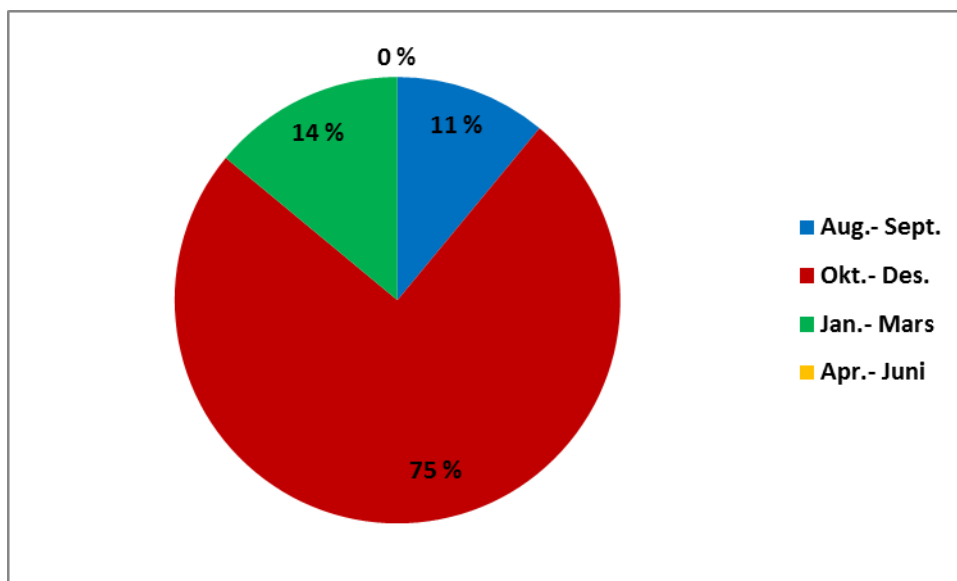


Figur 14: I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang? (spørsmål 22)

57 % av dei som nyttar SOL seier at dei i over middels grad synes at dette kartleggingsverktøyet avklarar kor eleven er i si leseutvikling og avklarar kva som hindrar vidare framgang, dei resterande 43 % ligg mellom i middels grad til i liten grad. 55 % av dei som brukar både det sjølvutvikla kartleggingsverktøyet og den dynamisk kartlegginga synes at dette verktøyet i over middels grad måler det det skal. 36 % av dei som nyttar Leselos er i over middels grad nøgd med dette kartleggingsverktøyet, medan 27 % er i over middels grad nøgd med LUS. Til slutt ser vi at 47 % av dei som brukar anna type kartlegging synes at det i over middels grad avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang.

4.6 Kva tid oppdagar ein dei som strevar med lesinga og kva gjer ein?

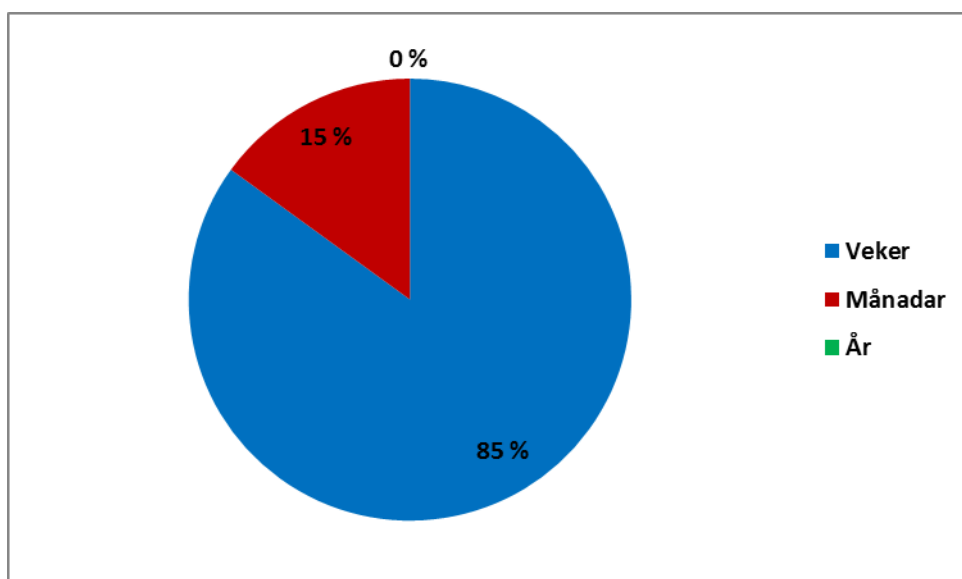
Figur 15 handlar om kva tid lærarane vanlegvis oppdagar ein elev på 1. trinn som strevar med leseinnlæringa (spørsmål 25). Svaralternativa her var delt inn i fire val, to før jul og to etter jul i 1. klasse.



Figur 15: Dersom ein elev på 1. trinn strevar med leseinnlæringa, når oppdagar du det vanlegvis? (spørsmål 25)

Den blå sektoren indikerer at 11 % av lærarane oppdagar desse elevane i løpet av august-september. Den raude sektoren indikerer at 75 % oppdagar desse elevane i løpet av oktober-desember. Dei resterande 14 % meiner at dei oppdagar dei i løpet av perioden januar til mars månad. Ut i frå denne figuren ser vi at alle lærarane er samde om at i løpet av våren i 1. klasse har dei oppdaga dei elevane som strevar med leseinnlæringa.

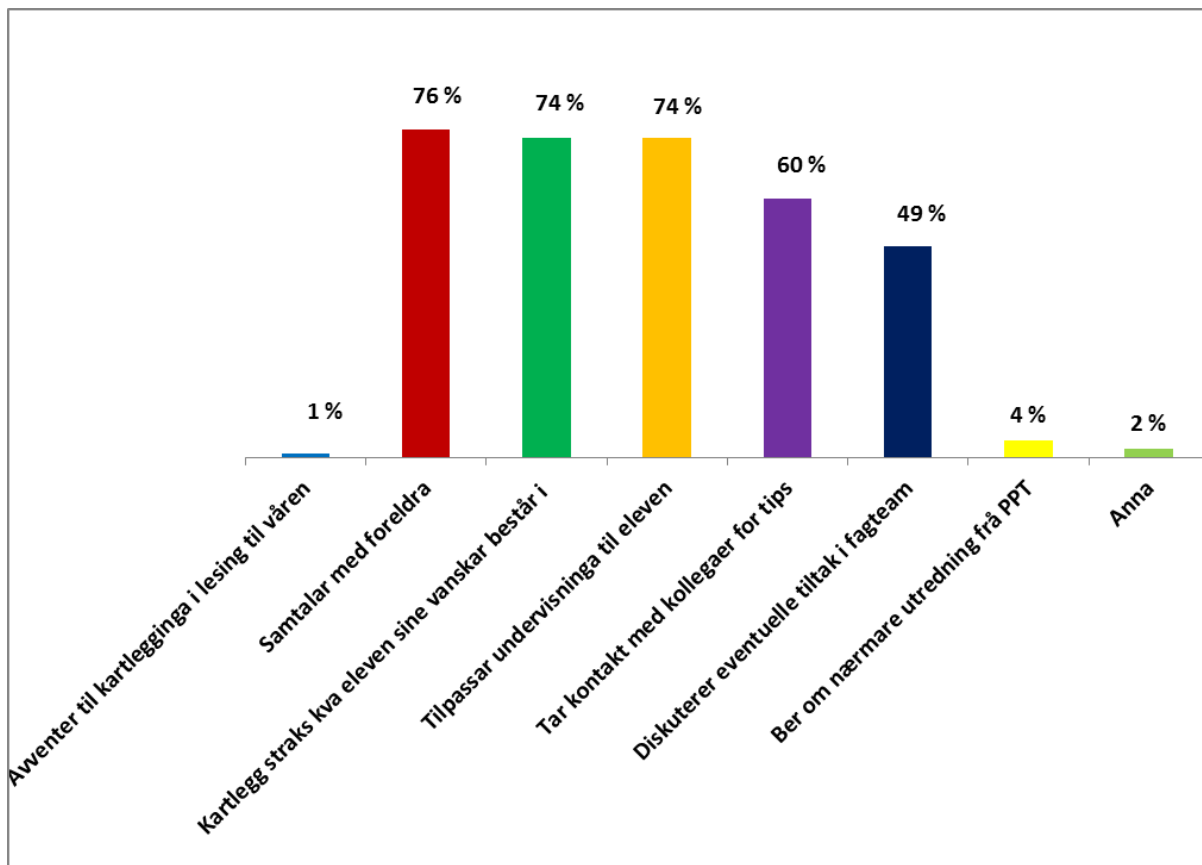
I Figur 16 følgjer eg opp spørsmålet i førre figur og spør kor lang tid det vanlegvis går frå vansken er oppdaga til det blir sett i gang tiltak (spørsmål 26). Her fekk respondentane berre tre alternativ å velje mellom; veker, månadar og år.



Figur 16: Kor lang tid går det vanlegvis frå vansken er oppdaga til det blir sett i gang tiltak? (spørsmål 26)

Av Figur 16 kan vi lese at 85 % av lærarane meiner at dei vanlegvis sett i verk tiltak i løpet av veker etter at vansken er blitt oppdaga, medan 15 % meiner at det kan gå månadar før det blir sett i verk tiltak etter at vansken er blitt avdekket. Det er ingen som har svara at det går år før noko skjer.

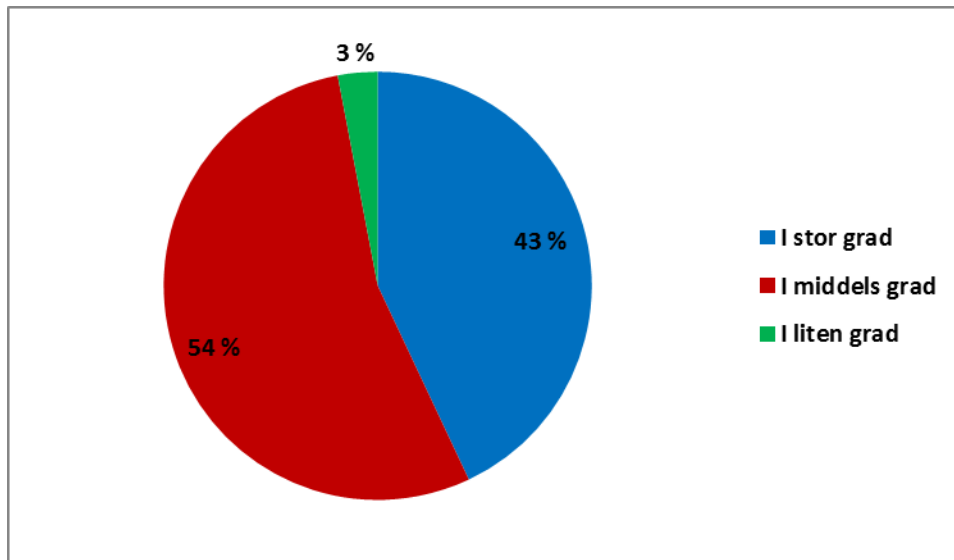
Vidare i Figur 17 får vi vite kva lærarane gjer når dei opplever at ein elev strevar med lesinga (spørsmål 23). Her skulle lærarane krysse av på dei tre mest aktuelle utsegna av åtte fastlagte alternativ.



Figur 17: Når du opplever at ein elev strevar med lesinga. Kva gjer du? (spørsmål 23)

Dei tre høgaste søylene i Figur 17 representerer dei tre tiltaka som lærarane set i verk når dei opplever at ein elev strevar med lesinga. Den raude, grøne og oransje søyla viser dei tre alternativa som fekk størst prosentdel; *samtalar med foreldra* med 76 %, *kartlegg straks kva eleven sine vanskar består i* med 74 % og *prøver å organisere undervisninga slik at den blir betre for eleven* med 74 %. Vidare ser vi at 60 % tar kontakt med kollegaer for tips, medan 49 % seier at dei diskuterer eventuelle tiltak i fagteam. Berre eit fåtal seier at dei avventar til kartlegginga i lesing til våren (1 %), går til rektor og ber om nærmare utredning frå PPT (4 %) eller vel andre alternativ (2 %) som for eksempel lesekurs.

Figur 18 er ei oppsummering på i kva grad lærarane tenker at dei på deira skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekka behov for ekstra innsats i leseopplæringa (spørsmål 24). Svaralternativa på dette spørsmålet var ein tredelt *Likert-skala*; i stor grad, i middels grad eller i liten grad.

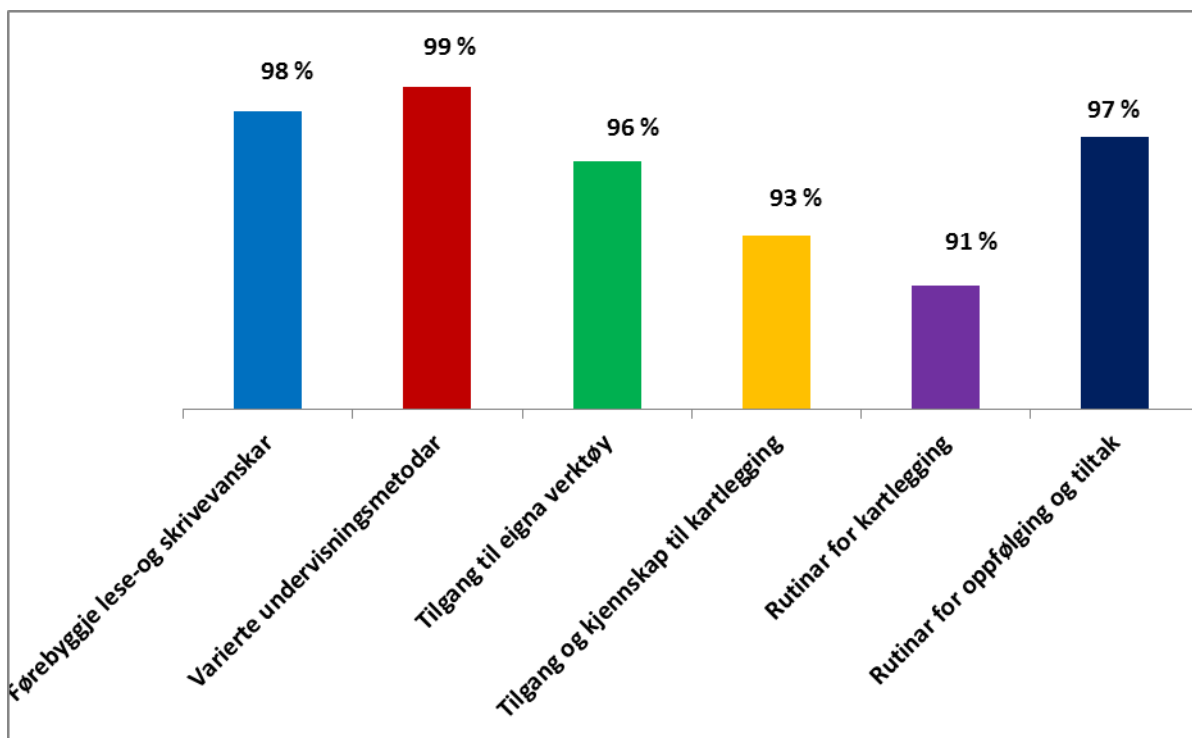


Figur 18: I kva grad tenker du at de på din skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekka behov for ekstra innsats i leseopplæringa? (spørsmål 24)

På spørsmålet om i kva grad lærarane tenker at deira skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekka behov for ekstra innsats i leseopplæringa, svarer 43 % at dei tenker at dei i stor grad griper inn, medan 54 % seier at dei klarer det i middels grad og 3 % i liten grad.

4.7 Kva synes læraren er viktig? Finnes suksessfaktorane?

Figur 19 gir svar på i kva grad lærarane synes det er viktig at dei har kompetanse om korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar, kunnskap om effektive og varierte undervisningsmetodar, samt tilgang og rutinar for kartlegging og iverksettinga av tiltak (spørsmål 27). På kvart av desse seks alternativa skulle respondentane krysse av på ein femdelt *Likert-skala* frå *i stor grad* til *i liten grad*. I framstillinga i figuren nedanfor har eg valt å ta med dei som har svara over middels på dei ulike alternativa.



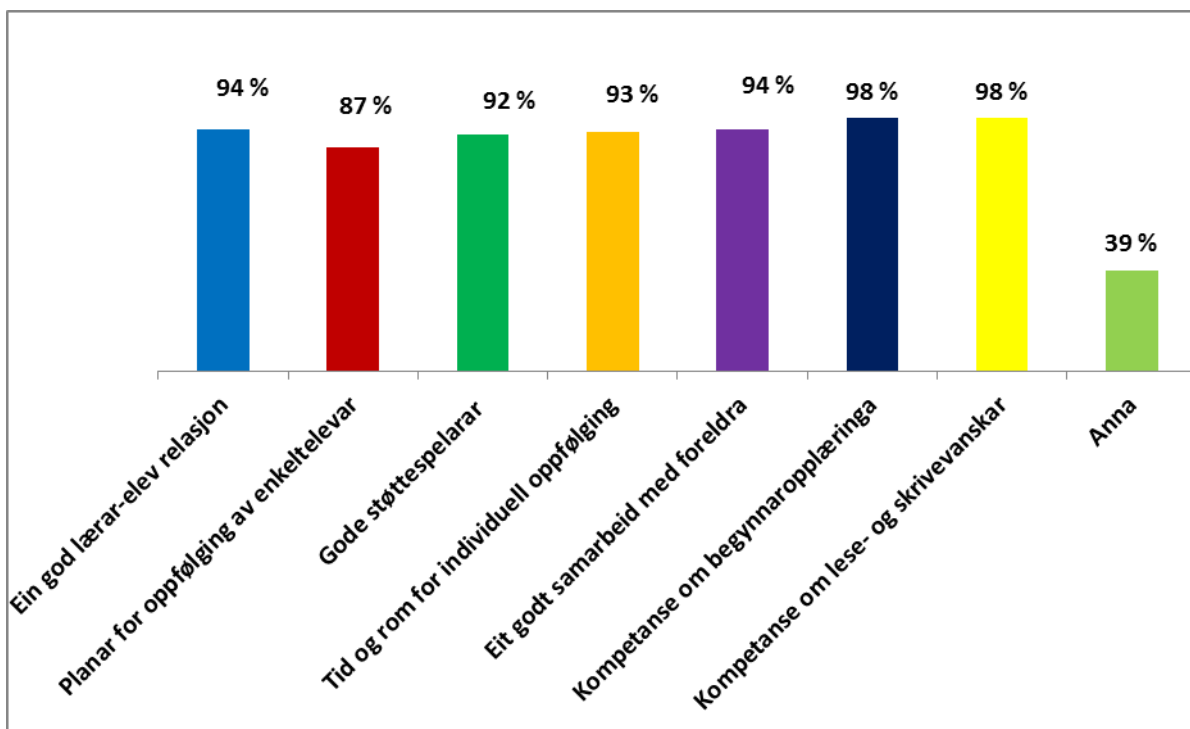
Figur 19: I kva grad synes du det er viktig at læraren har... (spørsmål 27)

Generelt synes lærarane at alle desse seks punkta i stor grad var viktige. 98 % synes det er i over middels grad er viktig at læraren har kompetanse om korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar. 99 % synes det er viktig at læraren har kunnskap om effektive og varierte undervisningsmetodar. 96 % synes det er viktig å ha tilgang til eigna verktøy i undervisninga og 93 % seier det er viktig å ha tilgang og kjennskap til kartlegging. 91 % trekke fram at rutinar for kartlegging er viktig og 97 % at rutinar for oppfølging og iverksetting av tiltak er viktig.

Figur 20 handlar om kor viktig lærarane synes følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar (spørsmål 28)

- *Ein god lærar-elev relasjon*
- *Planar for oppfølging av enkeltelevar*
- *Gode støttespelarar og godt samarbeid blant kollegaer og fagspesialistar*
- *Tid og rom for individuell oppfølging (elevsamtale)*
- *Eit godt samarbeid med foreldra*
- *Kompetanse om begynnaropplæringa*
- *Kompetanse om lese- og skrivevanskar*
- *Anna*

Igjen så kunne skule lærarane vurdere kor viktig dei syntes kvar av dei åtte alternativa var på ein femdel *Likert-skala*. Figur 20 presenterer kor stor prosentdel som har svara over middels på dei ulike alternativa.



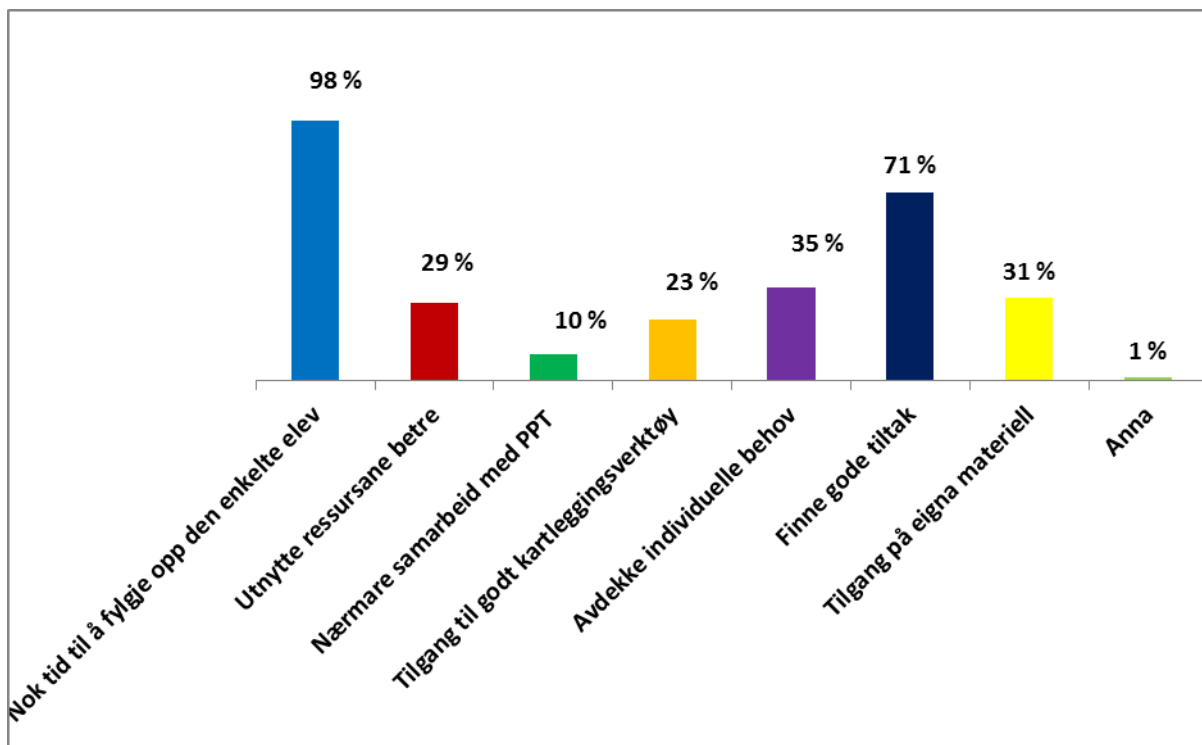
Figur 20: Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? (spørsmål 28)

Figur 20 vitnar om at alle dei sju første punkta er viktige for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. Alle søylene bortsett frå

den siste, viser at respondentane har svara frå 87 % til 98 % at dei i over middels grad synes desse kriteria er viktige. Den siste søyla viser at 39 % seier at andre enn dei sju alternativa som er lista opp er viktige, blant anna at det ikkje er for mange elevar i klassen.

4.8 Kva er dei største utfordringane?

I Figur 21 blir det retta søkjelys på kva utfordringar lærarane ser på som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga. Her var det mogleg å krysse av på dei tre alternativa ein opplever er mest krevjande (spørsmål 29).



Figur 21: Kva utfordringar ser du som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga? (spørsmål 29)

Med utgangspunkt i Figur 21 ser vi at dei utfordringane som lærarane ser på som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga er knytt opp til hovudsakeleg to punkt. 98 % av lærarane har nemleg svara at det å ha nok tid til å fylgje opp den enkelte elev er den største utfordringa. Den ant største utfordringa med 71 % handlar om å finne gode tiltak for å hjelpe dei som blir hengjande etter. Vidare fordelar det seg meir jamt mellom dei andre punkta. 35 % seier at det å avdekke individuelle behov er ei utfordring, 31 % seier at det å ha tilgang på eigna materiell til arbeidet med desse elevane er ei utfordring, medan 29 % trekke fram at det å utnytte ressursane betre kan vere ei utfordring. 23 %

fokuserer på at det å ha tilgang og kjennskap til godt kartleggingsverktøy er utfordrende, 10 % synes det er ei utfordring å knyte PPT nærmare opp mot den enkelte skule og 1 % har svara *anna* der vedkommande har kommentert at gruppestørrelsen kan vere ei utfordring.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgåva vil eg sjå resultata frå spørjeundersøkinga opp i mot dei seks forskingsspørsmåla (Kapittel 1.2) og relevant teori som er brukt i oppgåva. Eg har valt å fokusere mest på dei resultata som har størst relevans for forskingsspørsmåla mine. Det betyr at nokre resultat vil eg drøfte meir grundig enn andre.

Som nemnt i Kapittel 3.4 er det usikkert kor mange av dei 60 rektorane som mottok spørjeundersøkinga vidaresendte ho til sine kontaktlærarar. I utgangspunktet hadde alle den same moglegheita til å delta, men eg ser at ulike faktorar kan ha spela inn. Kanskje kan ein ikkje kalle dette utvalet eit sannsynsutval fordi det truleg er dei som er mest positivt innstilt som vel å delta, medan dei som er negative innstilt ikkje deltar? Då er det ikkje sikkert at utvalet kan betraktas som tilfeldig. Det er òg mogleg at deltakarane dermed ikkje er heilt representative for populasjonen fordi det blir ei skeivfordeling.

Lærarane som har svara på denne undersøkinga er truleg eit representativt utval frå dei ulike skulane i dei tre kommunane som deltok i spørjeundersøkinga. Det ser vi blant anna ut i frå at tre av fire er utdanna lærar, medan ein av fire er utdanna førskulelærar. Det at det hovudsakeleg er kvinner som har svara på undersøkinga samsvarar òg med slik det er på småskuletrinnet. Halvparten av lærarane jobbar på 1. trinn og den andre halvparten på 2. trinn. Dei fleste har arbeidd med begynnaropplæringa før, og fire av fem har seks år eller meir med ansiennitet. I tillegg har dei fleste fordjuping i fag som er relevant for begynnaropplæringa. Samla sett trur eg at det gjer eit realistisk bilde av situasjonane rundt på dei ulike skulane. For den vidare diskusjonen i dette kapitlet er det derfor forutsatt at resultata av spørjeundersøkinga er representative for den populasjonen undersøkinga var retta mot.

5.1 Opplever lærarane at dei har den kompetansen som trengs for å oppdage og sette i verk tiltak for elever som strever med å komme i gang med lesing?

I Figur 1 kjem det fram at 85 % av lærarane i over middels grad føler seg trygg på at dei har den kompetansen dei treng for å oppdage elevar med lese- og skrivevanskar på eit tidleg

tidspunkt. Vidare kjem det fram at berre om lag ein av to lærarar føler seg trygg på at dei i over middels grad har den kompetansen dei treng for å vurdere omfanget av eleven sine vanskar, vurdere kva hjelp eleven treng for å kome vidare og evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning.

Desse resultatata viser at det er eit stort fleirtal som føler seg trygg på at dei oppdagar elevane som strevar med lesinga, men det er betydeleg færre som føler seg trygg på å vurdere omfanget av vanskane og veit kva tiltak dei skal sette i verk. Desse resultatata er i samsvar med tidligare forskning (OECD, 2006) som viser at vi i Norge manglar strategiar for å følgje opp elevar som har problem i si utvikling. I Stortingsmelding 16 (2006) kjem det fram at det er eit viktig politisk mål å kunne redusere gruppa med svake lesarar tidlegast mogleg i skuleløpet slik at ikkje vanskane får festa seg og føre til nederlag og dårleg sjølvbilde. Men ein kjem ikkje langt om ein ikkje veit kva ein skal gjere vidare når ein oppdagar at ein elev slit. Det er positivt at resultatata frå denne spørjeundersøkinga viser at eit stort fleirtal av lærarane meiner dei har den kompetansen dei treng for å oppdage elevane som slit med å kome på sporet av lesinga. Men det er bekymringfullt at ein betydeleg mindre del av lærarane føler seg trygg på å vurdere omfanget av ein elev sine vanskar og vurdere kva hjelp eleven treng for å kome vidare. I følgje Befring (2012) er det store manglar ved dei nasjonale læreplanane, dei understrekar verdien av tidleg innsats, men dette blir ikkje tydeleg nok konkretisert i planane. Dette samsvarar kanskje med denne studien? Lærarane veit det er viktig å oppdage desse elevane, men dei har ikkje nokre konkrete planar for korleis dei skal følgje dei opp. I følgje Lyster (2012) har det vore ei utvikling dei seinare åra som overlét meir av ansvaret til læraren. Tidlegare var lese- og skrivevanskar meir spesialpedagogen sitt arbeidsfelt, men i dag har den enkelte lærar fått eit større ansvar for både å førebygge og oppdage lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt. Jamføre opplæringslova skal nemleg læraren, så langt råd er, gje alle elevane eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa gjennom god tilpassing av den ordinære opplæringa.

I Stortingsmelding 20 (2013) blir det poengtert at dyktige lærarar er heilt avgjerande for å utvikle alle elevane. Det blir då viktig å ha kunnskap om den normale lese- og skriveutviklinga, slik at ein kan forstå kva som er forsinka eller avvikande leseutvikling. For å forbetre arbeidet med dei elevane som strevar blir det skissert ulike strategiar (ibid.). Skulen må blant anna bli flinkare til å fange opp og følgje opp barn med spesielle behov og ein må

tilføre målretta kompetanse. Slik tilpassa opplæring krev at lærarane har kunnskap om lese- og skrivevanskar. Jamføre undersøkinga ser vi at dei fleste av lærarane har fordjuping i relevante fag med tanke på at dei underviser i begynnaropplæringa, i tillegg har dei fleste fleire års ansiennitet. Dette kan tyde på at lærarane veit mykje om korleis den normale leseutviklinga er, slik at dei klarer å identifisere elevane som strevar med leseutviklinga. Men vegen vidare frå å oppdage, til å vete kva du skal gjere, verkar meir usikker, i følgje resultatata av spørjeundersøkinga. Kanskje ein medverkande faktor til at læraren i større grad fokuserer på å oppdage, enn å setje i verk tiltak, er at dei har kvalifiserte fagfolk som tradisjonelt har tatt seg av tiltaksdelen?

Eller kan det vera at det har noko med lærartettleiken å gjere? I følgje opplæringslova §1-3 er det lovfesta at lærartettleiken skal vere særleg høg på småtrinnet og vere retta mot elevar med svake ferdigheiter i lesing og skriving. Eg stiller meg spørjande til om dette blir praktisert i dagens skule. Resultat frå denne studien viser nemleg at heile 34 % av lærarane oppgjer at dei er kontaktlærer for grupper på 21-25 elevar på 1. og 2. trinn. Faglege dyktige lærarar vil nok oppdage dei elevane som strevar med leseopplæringa òg i så store grupper, men det seier seg sjølv at det kan bli vanskeleg å følgje opp den enkelte elev når ressursane er så knappe.

Over halvparten av respondentane opplever at dei i over middels grad har den kompetansen dei treng for å evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning om det er nødvendig. I følgje Bjørnsrud & Nilsen (2012) kan evaluering bidra til eit kritisk blikk på eigen praksis, og til å auke refleksjonen om både kva som fungerer godt og kva som bør endras. På den måten vil evaluering støtte opp om og auka sjansen for at alle elevane får justerte mål og tiltak som samsvarar med den enkelte elev si utvikling. Evaluering er eit samspel mellom kartlegging, vurdering og utvikling som har til hensikt å gje elevane ei tilpassa opplæring. Evaluering vil derfor auka sjansen for at ein tidleg kan oppdage og gripe inn. Det er dei skulane som har innarbeidd gode rutinar for evaluering og som har ei arbeidsform prega av samarbeid som er best til å gje elevane tilpassa opplæring. Sett i lys av resultatata frå denne spørjeundersøkinga opplever lærarane på skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp at dei har den kompetansen dei treng i dette viktige arbeidet, men dei er relativt sett betre til å *oppdage* enn til å *kartlegge*, *sette i verk tiltak* og *evaluere*.

5.2 Har lærarane tilgang til fagfolk som kan hjelpe dei i arbeidet med tidlig innsats og leseopplæring?

For å lykkast med tidleg innsats er ein avhengig av eit konstruktivt samarbeid som er bygd på gjensidig tillit mellom dei involverte partar. Eg tenker då spesielt på skuleleiinga, lærarteam og ulike fagpersonar. Dei skulane som har ei arbeidsform som er prega av mykje samarbeid og systematisk evaluering av eigen praksis, er dei skulane som er best til å gje elevane tilpassa opplæring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I Figur 2 oppgjer respondentane at nesten 9 av 10 har spesialpedagog på skulen som dei kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga. På spørsmålet (Figur 3) om i kva grad dei opplever at dette samarbeidet er nyttig og hjelper dei med å følgje opp den enkelte elev svarar 72 % at dei i over middels grad er fornøgde. Ei undersøking om tilpassa opplæring gjort av Buli-Holmberg påpeikar at lærarane etterlyser meir spesialpedagogisk kompetanse for å kunne førebyggje vanskar, oppdage vanskar og kunne gripe inn tidleg (Buli-Holmberg, 2008). Kanskje er det i eit slikt tett samarbeid med spesialpedagog at læraren får påfyll av den etterspurde faglege kompetansen?

I Kunnskapsløftet (2010) blir det òg presisert at eit samarbeid blant lærarane blir sett på som ein ressurs for tilrettelegging av elevane sin læreprosess. Dette samarbeidet vil nok variere frå skule til skule alt etter korleis ein organiserer og legg til rette for det. I spørjeundersøkinga kjem det fram at 67 % av lærarane samarbeider i lærarteam om elevar som strevar og 74 % av pedagogane svarar at dei *i over middels grad* er nøgde med dette samarbeidet. Dette tyder på at leiinga har tatt nokre bevisste val, dei har truleg klart å setje saman gode team med ulike kompetanse som bidrar til å styrke felles referanserammer for lærararbeidet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Lærarteam, spesialpedagog og leselærer er dei tre faggruppene som skårar høgast på at lærarane opplever dei som nyttige samarbeidspartnarar, medan PPT og tverrfagleg team skårar lågast. Kan dette ha ein samanheng med at dei tre første gruppene er ein del av det daglege samarbeidet på skulane, medan samarbeid med PPT og tverrfagleg team førekjem mykje sjeldnare? I følgje Moos (2009) er det heilt sentralt at lærarane har moglegheit til å støtte kvarandre, og at spesiallærer, leselærer og teamleiar er ein del av samarbeidet. Kanskje opplever ikkje lærarane at PPT og det tverrfaglege teamet er ein del av dette

støttande samarbeidet, då dei kjem utanfrå og ikkje deltar i det daglege arbeidet med dei elevane som strever?

72 % av lærarane opplever samarbeidet med spesialpedagog som nyttig. I dette samarbeidet med spesialpedagog kjem det fram at ein-til-ein undervisning er den vanlegaste forma med 40 % oppslutning, men det er verd å merkje seg at berre 22 % av lærarane oppgjer at det er denne arbeidsforma dei føretrekker. At det blir arrangert tilpassa opplegg for mindre grupper kjem som nummer to (24 %) og det samsvarar nesten med prosentdelen som oppgjer at det er den undervisningsforma dei føretrekker. Her kunne det vore interessant å undersøkje om det er dei lærarane som oppgjer at dei føretrekker smågrupper som faktisk har det.

At spesialpedagogen er ein del av lærarteamet og jobbar med eleven gjennom den vanlege undervisninga, er den samarbeidsforma som flest lærarar føretrekker (39 %). Det kan virke som om lærarane føretrekker samarbeidsformer som styrker lærartettleiken, samt at eleven får vere ein del av fellesskapet i klassen. Ein spesiallærer som arbeider inne i klasserommet vil truleg kunne hjelpe fleire elevar enn berre den eine, og elevar som før ville hatt eit eige behov for spesialundervisning vil kanskje få dekkja dette gjennom pedagogens virke i klassen. Haug (Utdanning, 2014) presiserer at lærarar med spesialpedagogisk kompetanse er til stor hjelp òg i den ordinære undervisninga. På det viset vil ein kunne få meir kompetanse og ressursar inn i klasserommet. Kanskje vil det å omorganisere spesialundervisninga på denne måten virke førebyggjande på dei elevane som strevar med å kome på sporet av lesinga? Ved å styrke grunnbemanninga vil truleg dei ekstra ressursane kome alle elevane i klassen til gode. Forsking har vist at 60 % av dei elevane som får spesialundervisning har eit lågt behov, det vil seie elevar som får opp mot fem timar spesialundervisning i veka (ibid.). Det å nytte dei ressursane desse elevane utløyser til ei styrking av den ordinære undervisninga i klasserommet, vil kanskje resultere i at målet om at andelen elevar med spesialundervisning går ned bli nådd. I følgje Salvin (2011) fungerer ein-til-ein undervisning godt, men resultata varer berre dersom elevane får den nødvendige oppfølginga i klasserommet i etterkant. Haug (2014) seier at dersom eleven får ei god ordinær undervisning blir behovet for spesialundervisning mindre. Den praksis som er vanleg i kommunane, med at rektor fattar enkeltvedtak innanfor den økonomiske rama som er tildelt den enkelte skule, resulterer i at den ordinære undervisninga vert dårlegare. Kanskje er måten vi organiserer

spesialundervisninga moden for ei evaluering? «Dovremodellen» som vart omtala tidlegare (Kapittel 2.5.4) er eit eksempel på ei slik omorganisering. For å få til eit slikt utviklingsarbeid, er ein avhengig av ei leiing som har kompetanse og vilje til å gjennomføre den nødvendig endringa. Ein må tore å gjere sin eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og vere i stand til å grunngje handlingane sine på ein kompetent måte gjerne med utgangspunkt i forskingsbasert kunnskap (Postholm, 2012).

5.3 Når oppdagar lærarane elevar som strever med å komme i gang med lesing og kor raskt setter dei i verk tiltak for denne elevgruppa?

I spørjeundersøkinga kjem det fram svært oppløftande resultat med tanke på å kor tidleg lærarane oppdagar elevar som strevar med leseinnlæringa på 1. trinn. Figur 15 viser at nesten 9 av 10 meiner at dei oppdagar desse elevane i løpet av dei to første kvartala, medan resten seier dei oppdagar dei tidleg på nyåret. Dette kan tyde på at vente-og-sjå haldninga som har prega den norske skulen tidlegare, nå er i ferd med å endre seg i retning av dei politiske signala som legg sterkare føringar på førebygging og tidleg innsats (Gabrielsen & Solheim, 2013). Det å oppdage desse elevane er berre ein start, det som betyr noko er kva ein gjer vidare med denne informasjonen. Det er framleis dei eldste elevane som får mest spesialundervisning i Norge (Meld. St. 18, 2011), men på sikt vil kanskje dette forholdet endre seg òg. Nå sit vi nemleg på mykje internasjonal forskning som viser at tidleg innsats for dei elevane som er i risikogrupper for å utvikle lese- og skrivevanskar gjer betre resultat enn tiltak seinare i skuleløpet (Grøgaard et al., 2004).

Ikkje berre meiner respondentane på undersøkinga at dei oppdagar elevane raskt, dei er òg gode på å raskt sette i gang tiltak. 85 % meiner at dei set i gang tiltak i løpet av veker etter at vansken er blitt oppdaga. Dette er positivt med tanke på at jo tidlegare eit barn får hjelp, jo større er sjansen for suksess (Fletcher et al., 2006). Ein positiv effekt av PIRLS undersøkingane er at det er blitt sett i verk ei rekkje tiltak på leseområdet, blant anna innføring av nasjonale prøvar. Det har ført til eit forsterka fokus på den første leseopplæringa og verdien av å setje inn tiltak straks elevane blir hengjande etter.

Vidare viser studien at 43 % av lærarane i stor grad opplever at dei på sin skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekkja behov for ekstra innsats i leseopplæringa, medan 54 % seier at dei i middels grad griper inn på ein rask og adekvat

måte. Det betyr at 97 % er i frå middels grad til i stor grad fornøgdde med korleis dei agerer i forhold til elevane som treng ekstra innsats i leseopplæringa.

Studien viser at lærarane har den nødvendige kompetanse og tar ei aktiv og handlekraftig rolle når dei opplever at ein elev strevar med lesinga. Dette stemmer godt overeins med slik Dale (2001) beskriv ein profesjonell yrkesutøvar. Dei tre utsegna som best beskriv kva lærarane gjer når dei opplever at ein elev strevar med lesinga er; å samtala med foreldra, kartlegge straks kva eleven sine vanskar består i og prøve å organisere undervisninga slik at den blir betre for eleven. Nokre seier at dei tar kontakt med kollegaer for tips medan andre diskuterer eventuelle tiltak i fagteam. Svært få går til rektor og ber om nærmare utredning frå PPT og berre ein person seier at han avventar til kartlegginga i lesing til våren.

Å samtala med foreldra var det punktet som fekk høgast skår med 76 %. Jamføre Bjørnsrud (2012) si forskning er samarbeidet med foreldra sentralt for at læraren skal få kunnskap om den enkelte elev og legge eit godt grunnlag for læring. Erfaring tilseier at foreldra er ein stor ressurs i elevane si leseopplæring, og dersom ynskje er å få til eit godt samarbeid som er basert på gjensidig tillit, vil det nok vere lurt å informere foreldra på eit tidleg tidspunkt. Mange foreldre vil kanskje bli letta når læraren tek kontakt, fordi dei sjølv allereie har forstått at barnet deira slit med å kome på sporet av lesinga. I følgje Helland (2012) viser forskning at foreldra si bekymring er like valid som kvalitativt gode kartleggingstestar.

74 % av deltakarane seier at dei straks kartlegger kva eleven sine vanskar består i. Det vitnar om at dei har kjennskap til kartleggingsverktøy som avklarar kor eleven er i si leseutvikling og fangar opp kva det er som hindrar den vidare framgangen. I og med at lærarane seier at dei oppdagar desse elevane tidleg, må det vere eit eller anna dei har reagert på som indikerer lese- og skrivevanskar. Det kan tyde på at pedagogane har opparbeida seg kunnskap om dei mest avgjerande faktorane som fonologisk medvit, RAN, bokstavkunnskap og arv som kvar for seg eller samla predikerar vanskar før den formelle lese- og skriveopplæringa har starta (Puolakanaho et al., 2007). Dei faktorane lærarane vektlegger i vurderinga etter at elevane har byrja å få den formelle lese- og skriveopplæringa er det vanskeleg å seie noko om. Det kunne kanskje vore ei interessant vinkling for vidare forskning?. Sidan tekstane på 1. trinn er relativt enkle, vil ein truleg lettare oppdage elevane med avkodingsvanskar enn dei med

leseforståingsvanskar. For å sikre seg at ein ikkje overser dei med dårleg leseforståing, må ein jobbe systematisk med elevane si leseforståing gjennom heile skuleløpet.

Det siste punktet på topp tre lista for dette spørsmålet i undersøkinga er at lærarane prøver å organisere undervisninga slik at den blir betre for eleven. Korleis dei vel å organisere undervisninga for desse elevane kjem ikkje direkte fram i studien, men lærarane svarar at det er viktig at læraren har kompetanse om korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar og ha kunnskap om effektive og varierte undervisningsmetodar. Denne studien viser at mange lærarar er usikre på kva som vil vere effektive tiltak for den enkelte elev. Kanskje tyder resultata på at lærarane kunne hatt betre informasjon om ulike tilnæringsmåtar som fokuserer på fonologisk medvit, bokstavkunnskap og fonem-grafem korrespondansen, i og med at det er desse undervisningsmetodane som har vist seg å ha ein positiv effekt for dei barna som strevar med lese- og skrivevanskar (Ehri, 2007).

5.4 Opplever lærarane at arbeidsmåtar og innhald i begynnaropplæringa gjer rom for å oppdage elevar som strever med å komme i gang med lesing?

I Figur 6 ser vi at den vanlegaste arbeidsforma blant skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp kommune er undervisning i heil klasse (87 %) og stasjonsundervisning (87 %). 41 % oppgjer at dei har nivådelte grupper og 23 % har grupper delt inn etter andre kriterier. Når lærarane svara på dette spørsmålet var tanken at det gjaldt klassen generelt og ikkje spesifikt dei med lese- og skrivevanskar. I følgje Tunmer og Nicholson lærer dei fleste elevane seg å lese uavhengig av kva metode ein vel å bruke, men for andre elevar er innhaldet i begynnaropplæringa i lesing heilt avgjerande for deira vidare mestring (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Humle og Snowling (2009) er ganske klare i sin tale, dei hevdar nemleg at lese- og skrivevanskar kan vere forårsaka av utilstrekkelege undervisningsmetodar. Elevar som strevar med lesinga treng undervisning av høg kvalitet gjennom heile dagen, samt meir intensiv leseopplæring (Morrow & Gambrell, 2011). For at lærarane skal kunne lykkast med tilpassa opplæring, må dei ha rom for å kunne bruke varierte metodar, arbeidsmåtar og lærestoff som kan tilpassas den enkelte elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I stasjonsundervisninga og mindre grupper vil det vere rom for nettopp det. Undervisning som fokuserer på samarbeid og spesialundervisning i små grupper vil ha stor effekt på dei

elevane som strevar med lesinga, men ikkje så god effekt som ein-til-ein undervisning (Salvin et al., 2011).

Førsteklassingane er i den aldersgruppa som er mest motiverte for skule og læring. Denne motivasjonen og kva forventningar andre har til ein, heng nøye saman seier Lyster (2011). Elevar som strevar med lesinga treng ganske enkelt meir tid til lesing enn det medelevane gjer. Dette at dei har ytterlegare eit behov for repetisjonar, vil vere ein utfordring med tanke på å ivareta motivasjonen. Saine et al (2011) påpeikar at fengande dataprogram som er tilpassa den enkelte elev sine behov, kan vere motiverande for eleven slik at han ynskjer å fullføre dei ulike oppgåvene. Slavin (2011) er meir skeptisk til verdien tradisjonelle dataprogram har for lesing. I spørjeundersøkinga kjem det fram at skular i varierende grad nyttar seg av IKT-utstyr i undervisninga. PC og tastatur er mest vanleg, bort i mot 80 % av lærarane brukar dette kvar veke. Rundt halvparten har tilgang til Smartboard, men berre rundt 1 av 10 oppgjer at dei brukar nettbrett eller Ipad. Fengande, anerkjente nettsider som fokuserer på begynnaropplæringa blir ofte brukt, slik som Salaby, Lesekorpset, Moava og andre tilsvarande sider. Det å nytte seg av diverse IKT-utstyr for å variere undervisningsmetodane er bra, men jamføre forskning er det dei adaptivt og motiverande bokstavspela, som for eksempel GraphoGame, som ser ut til å ha størst effekt på elevar som strevar med bokstavinnlæringa. Elevar som strevar med bokstavinnlæringa treng fleire repetisjonar av koplinga grafem-fonem for å oppnå automatisert bokstavkunnskap. Ved å la dei få korte daglege økter med dette dataspelet, vil dei truleg oppnå ein sikker bokstav-lyd-korrespondanse (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

Undersøkinga viser at det framleis er mest vanleg å følgje ein progresjon der ein introduserer ein bokstav i veka (81 %). Berre 17 % lærer elevane to bokstavar i veka. Forsking viser at det å lære ein bokstav i veka bygger hovudsakeleg på tradisjon og i langt mindre grad på empiri som tilseier at dette er den beste løysinga. Det paradoksale i denne diskusjonen er at mykje tyder på at det er dei som strevar med lesinga som vil profittere mest på ein raskare bokstavprogresjon, medan det å få med dei svake lesarane blir brukt som argument for å forsvare ein langsamare progresjon. Ved å bruke kortare tid på å lære alle bokstavane og heller få fleire repetisjonar, vil dei som strever kome raskare i gong med lesinga fordi dei då får ta del i den kunnskapen medelevane allereie har og i større grad vil kunne følgje klassen sin progresjon (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

Litt mindre enn halvparten av lærarane forventar at dei fleste elevane har knekt lesekode i løpet av hausten i 1. klasse, medan den andre delen forventar at dei kan lese enkle ord i løpet av våren i 1. klasse. Undersøkinga viser med andre ord at mange lærarar forventar at elevane har knekt koden i løpet av hausten i 1. klasse, til tross for at dei berre har lært eit fåtal av bokstavane, noko som heilt klart er mogeleg. Men for å få ein sikker og automatisert bokstavkunnskap viser forskning at det er viktig med mange repetisjonar (Tønnessen & Lundetræ, 2014). Dersom elevane ikkje har lært alle bokstavane før påske i 1. klasse, seier det seg sjølv at det blir mindre tid til å repetere dei siste bokstavane dei har lært. I tillegg vil det vere langt fleire tekstar å velje mellom då dei kan alle bokstavane.

Det å kunne lese og forstå det trykte ord er ein føresetnad for å lykkast i skulen (Molander & Skauge, 2009). Ved å ta utgangspunkt i «The simple view of reading» finn ein fort ut at det å lese er ein samansett ferdigheit. Det verkar det som lærarane i denne studien er klar over, 80-90 % av lærarane seier at dei i begynnaropplæringa fokuserer i over middels grad på å styrke både avkodinga, språkforståinga og elevane sin motivasjon for lesing. I teorien kjem det fram at det er blant anna gjennom talrike eksponeringar og gjennom eiga skrivning at desse ferdigheitene blir utvikla.

Tidleg innsats handlar om å leggje til rette for god læring frå første skuledag av, derfor er det avgjerande at ein organiserer undervisninga slik at den gjer best mogleg læringsutbytte for alle elevane (Meld. St. 18, 2011). 72 % av lærarane som deltok i denne studien hevdar at dei i stor grad opplever at slik dei organiserer leseopplæringa gjer ho rom for å oppdage og hjelpe dei som strevar med å kome i gang med lesinga. Dei andre seier at dei i middels grad er fornøgde med slik dei organiserer undervisninga for dei som strevar. I følgje Høien (2012) er det ingen lett oppgåve for læraren å leggje opp undervisninga slik at den passar for alle elevane, då det truleg vil vere store sprik mellom elevane sine føresetnader. Mykje tyder på at lærarane som har deltatt i denne studien gjer det dei kan innanfor dei rammene dei har å forholde seg til.

5.5 Kva slags kartleggingsverktøy bruker lærarane, og kor nyttige opplever dei at ulike kartleggingsverktøy er?

I spørjeundersøkinga kjem det fram at 70 % av alle respondentane nyttar anna type kartlegging i tillegg til dei obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing. 28 % oppgjer at dei ikkje

har anna kartlegging og 2 % er usikre på om dei faktisk har det. Med første augnekast får ein kanskje inntrykk av at dette er eit ganske bra resultat, men det betyr jo faktisk at truleg 3 av 10 lærarar ikkje har noko systematisk kartlegging av elevane sine før langt utpå våren. Vi veit jo at dess tidlegare skulen oppdagar elevar som strevar med lesinga, dess betre vil ein vere i stand til å førebygge dei eventuelle vanskane frå å utvikle seg vidare (Lyster,2012). Den obligatoriske kartlegginga i lesing frå UDIR blir gjennomført kvar vår rundt april månad, altså åtte månadar etter skulestart. Nokre lærarar har kanskje oppdaga at ein elev strevar med å kome på sporet av lesinga, men tenker at berre eleven blir moden nok vil ting betre seg av seg sjølv og venter derfor med å gjere noko før den obligatoriske kartlegginga til våren. Som det har blitt gjenteke nokre gonger har dessverre ei slik vente-og-sjå haldning hatt lang tradisjon i den norske skulen. Dette står i stor kontrast til det vi i dag veit om verdien av å gje elevane gode opplæringsvilkår i tidleg skulealder. Forsking har vist at elevar som i utgangspunktet står i fare for å utvikle svake skriftspråklege ferdigheiter, kan ved hjelp av tidleg innsats lære seg å kompensere for desse vanskane (Tønnessen & Lundetræ, 2014).

Figur 13 gjer oss eit bilde av kva type kartlegging som er brukt på skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp på 1. og 2. trinn: SOL (36 %), Leselos (32 %), sjølvutvikla kartlegging (31 %) og andre kartleggingar (24 %) kor blant anna Aski Raski og Carlsten er dei vanlegaste. Kvifor det akkurat er desse kartleggingsverktøya som blir mest brukt har nok ulike årsaker. Ved å sjå på dei to kartleggingsverktøya som blir mest brukt (SOL og Leselos) vil vi for det første sjå at det er anerkjente verktøy som bygger på ny forskning og kjent lese-teori som stadiemodellen og ordavkodingsmodellen. For det andre har både SOL og Leselos det til felles at ved hjelp av eit observasjonsskjema for kvalitative observasjonar kan ein følgje eleven si leseutvikling på alle trinn, i tillegg til at begge verktøya er utvikla i regionen. På spørsmålet om i kva grad denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang, svarar 57 % at dei i over middels grad er nøgde med SOL og 36 % med Leselos. Sjølv om begge desse verktøya seier noko om kor eleven er i si leseutvikling, måler dei kanskje litt ulike ting. SOL har nok eit større fokus på avkodinga og passar nok derfor best blant dei små, medan Leselos har større fokus på forståinga og passar nok best for trinna litt høgare opp?

Dei som nyttar seg av dynamisk kartlegging og sjølvutvikla kartlegging er i stor grad nøgde med denne forma for kartlegging. Ein dynamisk bruk av kartleggingsverktøy vil i tillegg gje

læraren innsikt i korleis eleven tenker og kva som motiverer for læring. Sjølv om lærarane oppleve at den sjølvutvikla kartlegginga gjer god informasjon om den enkelte elev, vil ein ikkje kunne samanlikne eleven sitt mestringsnivå med ei typisk utvikling. Uansett bør all kartlegging bli fylgt opp av ei evaluering som seier noko om kva type tiltak som er passande for den enkelte elev sine vanskar.

Bortimot alle lærarane synes det er svært viktig å ha gode rutinar for kartlegging og iverksetting av tiltak. Det er eit bra utgangspunkt då kartlegging er ein av dei viktigaste faktorane for å lykkast med tidleg innsats. Allereie tidleg i skuleløpet bør lærarane ha eit evalueringe blikk og ein observant haldning slik at ein kan skaffe seg eit heilskapleg bilde av eleven sine streke og svake sider (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Studien viser at nesten alle lærarane opplever at dei er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte i løpet av veker når det blir avdekket behov for det, og dei fleste lærarane seier at dei har oppdaga elevar som strevar med leseinnlæringa før i 1. klasse. Mange meiner at dei klarer dette til tross for at dei ikkje nyttar seg av anna type kartlegging enn den obligatoriske frå UDIR. Kanskje opplever desse lærarane at dei daglege usystematiske og uformelle observasjonane er nok for å sjå teikn på vanskar hos elevane? Truleg er det dei lærarane som har erfaring med begynnaropplæringa frå før som best vil kunne utøve ein slik type skjønn. Dersom dei ser ein elev som ikkje henger med i den normale leseutviklinga kan dei følgje denne eleven opp gjennom meir systematisk kartlegging. Det vil nok vere mindre tidkrevjande å berre kartlegge dei som viser tydelege teikn på vanskar enn å måtte kartlegge alle elevane. Men då må ein vere trygg på at ein er i stand til å oppdage òg dei som har lært seg å kompensere for vanskane sine, eller som skjuler dei ved å vere svært gode munnleg.

Kunnskapsdepartementet (2011) vil vurdere ei lovendring som inneber ei klar forplikting for skulane til å kartlegge, vurdere og prøve ut støttetiltak før saker blir lagt fram for PPT. Ved å kvalitetssikre oppfølginga av elevane si lese- og skriveutvikling ved systematisk kartlegging, vil vi få kunnskap som kan hjelpe oss å vurdere den tilpassa opplæringa eleven får, i tillegg til å kome inn på eit tidleg tidspunkt. Dette arbeidet treng nødvendigvis ikkje vere så tidkrevjande då det vil vere ein del av den ordinære elevvurderinga. I tillegg finns det gode nettbaserte reiskap som vil hjelpe læraren til å samle all vurdering på ein plass.

5.6 Kva må til for å lykkast og kva opplever lærarane som mest utfordrande i arbeidet med tidleg innsats for elever som strever med å komme i gang med lesing?

I Figur 20 var tanken å liste opp moglege faktorar som ville ha betydning for det å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar, slik at lærarane kunne graderer dei ulike alternativa frå svært viktig til mindre viktig. Resultatet vart, kanskje ikkje overraskande, svært positivt. Då eg samla deltakarane som svara over middles på dette spørsmålet svara bort i mot alle lærarane at følgjande punkter var svært viktige for å lykkast med tidleg innsats.

- *Ein god lærar-elev relasjon*
- *Planar for oppfølging av enkeltelevar*
- *Gode støttespelarar og godt samarbeid blant kollegaer og fagspesialistar*
- *Tid og rom for individuell oppfølging (elevsamtale)*
- *Eit godt samarbeid med foreldra*
- *Kompetanse om begynnaropplæringa*
- *Kompetanse om lese- og skrivevanskar*

Dersom eg vel å berre sjå på dei som svara «svært viktig» nyanserer svara seg noko (sjå vedlegg 2). Då er det Ein god lærar-elev relasjon (84 %), Kompetanse om begynnaropplæringa (84 %) og Kompetanse om lese -og skrivevanskar(82 %) som ligg 10-25 % over dei andre alternativa. Dette samsvarar godt med eit av momenta som Bjørnsrud (2012) trekke fram og som har relevans for tidleg innsats, nemleg det at læraren må kunne skape gode relasjonar til elevane sine. Læraren sin sosiale kompetanse i samhandling med den enkelte elev har altså stor verdi, han skal blant anna kunne tilpasse undervisninga til den enkelte samstundes som elevane er ein del av fellesskapet. Det å gje eit likt tilbod til alle elevane er ikkje nødvendigvis eit likeverdig tilbod. Skulen må derfor kunne gje ei variert og differensiert opplæring som er tilpassa den enkelte elev.

Det å ha kompetanse om begynnaropplæringa er heilt avgjerande for å legge til rette for ei god og variert undervisning. Samstundes treng ein kompetanse om lese- og skrivevanskar for å kunne oppdage dei elevane som strevar med å kome på sporet av lesinga. Begge desse punkta blei drøfta nærmare i Kapittel 5.1. Kunnskapsdepartementet understreker at høg

fagleg og pedagogisk kompetanse er ein viktig føresetnad for elevane si læring. For å forsterke prinsippet om tidleg innsats har myndighetene fokusert på verdien av å styrke lærarkompetansen, særskilt innan dei grunnleggande ferdigheitene som lesing og rekning. Eit eksempel på det er satsinga *Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og vidareutdanning*, der målet er å styrke elevane si læring og motivasjon i grunnopplæringa gjennom å auke lærarane og skuleleiarane sin kompetanse (UDIR, 2011). Postholm (2012) presiserer at skal eleven si læring bli ivaretatt, må lærarane si læring òg fortsetje, og at det er leiinga sitt ansvar å legge til rette for slik kompetanseheving. Elevane sin motivasjon for læring blir òg nemnt som eit punkt, dette gjeld spesielt elevane med lese- og skrivevanskar. I følgje Lyster (2012) er eleven sin motivasjon den største trusselen mot skulen sin moglegheit til å bidra til ein positiv utvikling for desse elevane.

Det vil alltid vere noko ein kan gjere for å bli ennå betre, det gjeld òg i arbeidet med tidleg innsats. For å finne ut kor ein treng å gjere forbetringar blei respondentane spurt om kva utfordringar dei såg på som mest utfordrande. Dei to utfordringane som skil seg mest ut er det å ha nok tid til å fylgje opp den enkelte elev og det å finne gode tiltak for å hjelpe dei som blir hengjande etter. Med ei litt annan vinkling blir desse aspekta drøfta i Kapittel 5.1.

Kva er nok tid? 98 % av lærarane trekker fram at det å ha nok tid til å fylgje opp den enkelte elev er ei av dei største utfordringane. Det betyr at uavhengig av kor mange ein er kontaktlærer for, opplever lærarane at det er knapt med tid i kvardagen til å fylgje alle elevane opp. Berre 29 % synes det er ei utfordring å utnytte ressursane betre. Betyr det at 71 % er fornøgd med slik ein organiserer arbeidet? Samanliknar vi dette resultatet opp mot det dei svara på spørsmål 17 ser vi at det stemmer ganske godt. Der svara nemleg 72 % at dei i stor grad opplever at måten dei organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strevar med å kome i gang med lesinga.

Kva skal til for å finne gode tiltak for å hjelpe dei som blir hengjande etter? Alle elevane er ulike og det som passar for ein elev treng ikkje å vere eit godt tiltak for ein annan. Det finnes ikkje ei fast oppskrift som seier eksakt kva ein skal gjere, men gjennom dei etablerte kartleggingsverktøya vil ein som regel finne gode forslag på tiltak som kan prøvas ut. Dette opplever nok mange som ein tidkrevjande prosess, med mykje prøving og feiling, noko som kanskje 71 % av lærarane har erfart jamføre svar på spørsmål 29. Kunnskap og erfaring er

nok nokre nøkkelord i denne samanheng. Ein treng tilgang og kjennskap til eigna kartleggingsverktøy slik at ein kan avdekke individuelle behov. Fletcher et al (2006) konkludere med at jo tidlegare ein kjem i gang med intervensjonen, jo større er sjansen for at det har ein vedvarande effekt.

6 Oppsummering

I denne oppgåva har tidleg innsats stått i fokus, og då spesielt tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. Forsking viser at det treng ikkje vere slik at barn må ha lært seg å lese og skrive før ein kan oppdage at dei strevar med å kome på sporet av lesinga. Det konkluderas med at risikofaktorar for å utvikle lese- og skrivevanskar kan og bør identifisertast i tidleg skulealder. Ved å kome inn på eit tidleg tidspunkt i eit barn si utvikling vil sjansen for å lykkast vere mykje større enn om ein venter og ser, indikerer forskingsresultat på dette området.

Formålet med undersøkinga som eg har utført har vore å kartlegge korleis det blir jobba med tidleg innsats på 1. og 2. trinn i dei kommunane som deltar i På Sporet-prosjektet til Lesesenteret på Universitetet i Stavanger. For å bidra til å svare på denne problemstillinga stilte eg seks forskingsspørsmål (Kapittel 1.2). Desse forskingsspørsmåla blei så omarbeidd til ei elektronisk spørjeundersøking som blei sendt ut til dei aktuelle skulane i Stavanger, Sandnes og Klepp kommune.

Hovudfunna i denne undersøkinga er blant anna at lærarane faktisk opplever at dei har den nødvendige kunnskapen dei treng for å oppdage og kartlegge dei elevane som strevar med lesinga, men at den største utfordringa er å ha nok tid til å følgje opp den enkelte elev og finne gode tiltak. Dette kan henge i hop med at tidleg innsats ikkje blir tydeleg nok konkretisert i dei nasjonale læreplanane slik Befring (2012) hevdar. Så sjølv om resultatane mine viser at det står bra til med lærarane sin fagleg kompetanse og deira handlekraft når det gjeld å oppdage og sette i verk tiltak, er det kanskje nødvendig å bruke meir tid på å evaluere kvaliteten på dei tiltaka som blir sett i verk. Vi veit at det framleis er mange elevar som ikkje når ynskja nivå i leseutviklinga, så den vidare utfordringa blir å finne gode verktøy som kan gje meir effektiv undervisning.

Andre interessante funn i undersøkinga er at om lag 90 % av lærarane oppgjer at dei har spesialpedagog å samarbeide med og at dei fleste opplever dette som svært nyttig i arbeidet med dei elevane som strevar. Berre 1 av 4 av lærarane i undersøkinga samarbeider med PPT og dei opplever i mindre grad at dette samarbeidet er nyttig. Dei fleste lærarane oppgjer at dei varierer undervisningsmetodar mellom undervisning i heil klasse og

stasjonsundervisning, i tillegg nyttar halvparten seg av ulike typar gruppeundervisning. Tre av fire lærarar opplever at slik dei organiserer leseopplæringa gjer den i stor grad rom for å oppdage og hjelpe dei som strevar. 70 % nyttar anna systematisk kartlegging av leseferdigheita i tillegg til dei obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing. Nærmare ni av ti av lærarane oppdagar dei elevane som strevar med lesinga før jul i første klasse, og dei set i verk tiltak i løpet av veker. Men over halvparten synes at dei berre i middels grad klarer å gripe inn på ein adekvat måte.

I denne studien har eg nytta meg av spørjeskjemadesign. Ein av svakheitene med spørjeskjema er at deltakarane kan svare slik ein ideelt sett ynskjer at det skulle vere. Eg trur at det ofte kan vere forskjell mellom ein ideell standard og den reelle standarden som blir praktisert. Ein slik tendens til at folk framstiller seg sjølv i eit fordelaktig lys i spørjeundersøkingar er ganske vanleg jamføre ein Australsk studie kalla *Socially Desirable Responding* (Van de Mortel, 2008). Ein annan usikkerheit med denne metodikken er knyta til om respondentane er representative for populasjonen. For diskusjonen og konklusjonane i denne oppgåva har eg forutsatt at svara eg har fått er representative for lærarane på 1. og 2. trinn i dei aktuelle kommunane.

I vidare forskning ville det vore interessant å bruke verktøy innanfor den kvalitative metode, som for eksempel intervju og observasjon, for å få ei djupare forståing av emnet som er blitt undersøkt i denne studien. Spesielt interessant ville det ha vore å fylgt eit utval av lærarar i oppstartinga av første klasse og sett korleis arbeidet med å identifisere dei elevane som truleg vil få problem med lese- og skriveopplæringa blir gjort i praksis. Det hadde òg vore interessant og fått eit nærare innblikk i korleis lærarane tenker og arbeider når dei skal sette i verk tiltak til elevar som slit, sidan undersøkinga viser at lærarane opplever dette som noko av det vanskeligaste.

Det eg sit igjen med etter å ha arbeidd med denne oppgåva er at det er viktig å auke lærarane sin kunnskap om tidleg innsats og førebygging for å gjere skulen til ein arena der alle elevar kan oppleve å lykkast. Når me nå veit at tidleg innsats kan vere med å redusere og til og med forhindre lese- og skrivevanskar, og at jo tidlegare innsatsen kjem i gang jo meir effektiv er han, då blir det viktig at denne kunnskapen når ut til lærarane som faktisk jobbar med elevane dagleg. Bruk meir tid på førebygging, ikkje vent til vanskane har oppstått!

Referansar

- Armstrong, T. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (2008). *Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen*. Oslo: Spesialpedagogikk, 73,6.
- Conexus. (2013). Conexus - Frigjør kunnskap. Retrieved 2014.03.03, from <http://www.conexus.no/>
- Dahl, T. e. a. (2003). *Sentral satsning møter lokalt mangfold. Evaluering av satsing på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse/IFIM.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain. Chapter 1*. New York: Viking.
- Ehri, L. C., Dreyer, L. G., Flugman, B., & Gross, A. (2007). *Reading Rescue: An Effective Tutoring Intervention Model for Language-Minority Students Who Are Struggling Readers in First Grade* (Vol. 44 (2)): American Educational Research Journal.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*: Guilford Press.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne (pp. S. 145-157). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Gabrielsen, E., & Solheim, R. G. (2013). *Over kneiken?: leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika.
- Germeten, S., Johansen, O. M., & Niiranen, L. (2006). *Støtteundervisning og spesialundervisning i Finland. Rapport fra en studiereise*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., & Markussen, E. (2004). Eleven i fokus? *En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. NIFU STEP-rapport(9)*.
- Guthrie, J. T. H., N.M. (2004). *Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement*. . Baltimore: Brookes.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-15. doi: 10.1080/13632752.2014.883788
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Helland, T., Plante, E., & Hugdahl, K. (2011). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia*, 17(3), 207-226.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of bottom-up and top-down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of learning disabilities*, 44(2), 105-122.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høyen, T. (2012). Håndbok til LOGOS: teoribasert diagnostisering av lesevansker: Bryne: Logometrica.(245 s.).
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jelstad, J., Holterman, S. (2014). Spesialundervisning. *Utdanning (UDF)*, 2, 14-17.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Knivsberg, A.-M., & Heber, E. (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kulbrandstad, L. I. (2013). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.

- Lesesenteret, U. (2013, 2013.08.22). 10 leseråd til foreldre. Retrieved 2014.02.28, from <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Ti%20leser%C3%A5d%20til%20foreldre%5B1%5D.pdf>
- Lesesenteret, U. (2014, 2014.02.05). Leselos - en støtte for elevenes leseutvikling. Retrieved 2014.03.03, from <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84611&categoryID=13439>
- Lund, T., Haugen, R., & Fønnebo, B. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 16. (2006). *-og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring* (Vol. 16, (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 18. (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Vol. 18, (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 19. (2010). *Tid til læring: Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport* (Vol. 19, (2009-2010)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20. (2013). *På rett vei - kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Vol. 20 (2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30. (2004). *Kultur for læring* (Vol. 30, (2003-2004)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 31. (2008). *Kvalitet i skolen* (Vol. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Molander, B., & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moos, L. (2009). *Forandringsledelse i kommunal skoleutvikling - på vei mot inklusjon i praksis*. København: Frydenlund.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2011). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford.
- Nilsen, S. (2011). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - med særlig vekt på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OECD. (2006). *Equity in Education. Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet.*: UDIR.

- Panel, N. R. (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Maryland: National Institutes of Child Health and Human Development.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A. M., . . .
Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Saabye, M., & Saabye, S. (2010). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability. *Child Development*, 82(3), 1013-1028.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaathun, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- SOL - Systematisk Observasjon av Lesing. (2011). SOL - Systematisk Observasjon av Lesing. Retrieved 2014.02.28, from <http://www.sol-lesing.no/>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Reading Disabilities*, 27(2), 91-103.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnessen, F. E., & Lundetræ, K. (2014). *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- UDIR. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UDIR. (2014). *Rettleiing til lærarar* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van de Mortel, T. F. (2008). *Faking it: social desirability respons bias in selfreport research*. NSW, Australia: Southern Cross University.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing, 21*(4), 437-480.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber-læring, mening og identitet* København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1: Spørjeskjema

Til kontaktlærer på 1. og 2. trinn.

Denne spørjeundersøkinga er eit forprosjekt til «På sporet» som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning startar opp med hausten 2014.

Undersøkinga er ein del av eit masterstudium i spesialpedagogikk der målet er å finne ut kva det er som må til for å lykkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar. For å få svar på det er det viktig å få kjennskap til korleis de jobbar med tidleg innsats på skulen i dag og om eventuelle utfordringar de møter på.

Det vil ha stor verdi om du set av ti minutt til å svare på denne frivillige undersøkinga som kan gje nyttig informasjon om korleis ein best mogleg kan hjelpe dei elevane som strevar med å kome på sporet av lesinga.

Data frå undersøkinga vil **ikkje** kunne knytast opp mot den enkelte lærar eller skule. Din identitet vil vere anonym.

Alle spørsmåla har faste svaralternativ, der du vel dei alternativa som passar best for deg. Det er i nokon tilfelle mogleg å krysse av på fleire alternativ.

Det er ynskeleg at kontaktlærar på 1. og 2. trinn svarar på spørjeskjemaet innan torsdag 20.mars. På førehand takk!

Med venleg helsing

Heidi-Anita Husveg, masterstudent (haus@ha.kommune.no)

og Oddny Judith Solheim, førsteamanuensis (oddny.j.solheim@uis.no)

1. Kjønn

- (1) Mann
- (2) Kvinne

2. Kva type utdanning har du?

- (1) Lærer
- (2) Førskulelærer
- (3) Anna _____

3. Har du utdanning i følgjande?

- (1) Spesialpedagogikk
- (2) GLSM
- (3) Lesing 1
- (4) Lesing 2
- (5) Fordjuping i norsk
- (6) Anna _____

4. Kor mange års ansiennitet har du?

- (1) 0-5
- (2) 6-10
- (3) 11 eller meir

5. Kva trinn er du kontaktlærer på?

- (1) 1. trinn
- (2) 2. trinn

6. Kor mange gonger har du arbeidd på 1. trinn med begynnaropplæring i lesing?

- (1) 0
- (2) 1-2
- (3) 3-4
- (4) 5 eller meir

7. Kor mange elevar er du kontaktlærer for?

- (1) 0-10
- (2) 11-15
- (3) 16-20
- (4) 21-25

8. I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng for å...

	I stor grad		I middels grad		I liten grad
Oppdage elevar med lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt i begynnaropplæringa?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vurdere omfanget av ein elev sine vanskar?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vurdere kva hjelp eleven treng for å kome vidare?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

9. Har du nokon av følgjande fagpersonar på din skule som du kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga?

- (1) Lærarteam
- (2) Spesialpedagog
- (3) Leselærer
- (4) PPT
- (5) Tverrfagleg team
- (6) Ikkje aktuelt

10. I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga?

	i stor grad		i middels grad		i liten grad
Lærarteam	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Spesialpedagog	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Leselærer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
PPT	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tverrfagleg team	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

11. I eit samarbeid med spesialpedagog, kva er mest vanleg på din skule?

- (1) At spesialpedagogen er ein del av lærarteamet og jobbar med eleven gjennom den vanlege undervisninga
- (2) At spesialpedagogen arbeider i ein-til-ein undervisning med eleven
- (3) At det blir arrangert tilpassa opplegg for mindre grupper
- (4) At spesialpedagogen rettleier læraren
- (5) Anna _____

12. I eit samarbeid med spesialpedagog, kva føretrekker du?

- (1) At spesialpedagogen er ein del av lærarteamet og jobbar med eleven gjennom den vanlege undervisninga
- (2) At spesialpedagogen arbeider i ein-til-ein undervisning med eleven
- (3) At det blir arrangert tilpassa opplegg for mindre grupper
- (4) At spesialpedagogen rettleier læraren
- (5) Anna _____

13. Kva arbeidsformer nyttar de i leseopplæring?

- (1) Undervisning i heil klasse
- (2) Stasjonsundervisning
- (3) Nivådelt gruppeundervisning
- (4) Gruppeundervisning etter andre kriterier

14. Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn?

	dagleg	vekentleg	månadleg	ikkje aktuelt
Pc og tastatur	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Smartboard	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Nettbrett/Ipad	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Tekstbehandling m/lydstøtte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

15. Bruker de nokre av følgjande nettsider i arbeid med elevane?

- (1) Salaby
- (2) Moava
- (3) NRK lesekorpsset
- (4) Smartskole
- (5) Andre sider
- (6) Ikkje aktuelt

16. Korleis er progresjonen i bokstavinnlæringa på din skule?

- (1) Ein bokstav i veka
- (2) To bokstavar i veka
- (3) Tre bokstavar i veka
- (4) Fleire enn tre bokstavar i veka

17. I kva grad opplever du at måten de organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga?

- (1) I stor grad
- (2) I middels grad
- (3) I liten grad

18. I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke..

	I stor grad		I middels grad		I liten grad
Elevane si avkodning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevane si språkforståing?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevane sin motivasjon for lesing?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

19. Kva tid forventar du at dei fleste elevane dine har «knøkt lesekode» og kan lese enkle ord?

- (1) I løpet av hausten i 1. klasse
- (2) I løpet av våren i 1. klasse
- (3) I løpet av hausten i 2. klasse
- (4) I løpet av våren i 2. klasse

20. Nyttar de anna type kartlegging i tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 1. og 2. trinn?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Veit ikkje

21. Kva type kartlegging nyttar de på din skule?

- (1) SOL (systematisk observasjon av lesing)
- (2) LUS (leseutviklingsskjema)
- (3) Leselos
- (4) Sjølvutvikla kartleggingsverktøy
- (5) Dynamisk kartlegging
- (6) Anna _____

22. I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

	I stor grad		I middels grad		I liten grad	
SOL	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	
LUS	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	
Leselos	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	
Sjølvutvikla kartleggingsverktøy	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	
Dynamisk kartlegging	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	
Anna	(3) <input type="checkbox"/>	(1) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	

23. Når du opplever at ein elev strevar med lesinga. Kva gjer du?

Kryss av på dei tre mest aktuelle utsegna.

- (1) Avventer til kartlegginga i lesing til våren
- (2) Samtalar med foreldra
- (3) Kartlegg straks kva eleven sine vanskar består i
- (4) Prøver å organisere undervisninga slik at den blir betre for eleven
- (5) Tar kontakt med kollegaer for tips
- (6) Diskuterer eventuelle tiltak i fagteam
- (7) Går til rektor og ber om nærmare utredning frå PPT
- (8) Anna _____

24. I kva grad tenker du at de på din skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekka behov for ekstra innsats i leseopplæringa?

- (1) I stor grad
- (2) I middels grad
- (3) I liten grad

25. Dersom ein elev på 1. trinn strevar med leseinnlæringa, når oppdagar du det vanlegvis?

- (1) August - september
- (2) Oktober - desember
- (3) Januar - mars
- (4) Mars - juni

26. Kor lang tid går det vanlegvis frå vansken er oppdaga til det blir sett i gang tiltak?

- (1) Veker
- (2) Månadar
- (3) År

27. I kva grad synes du det er viktig at læraren har...

	I stor grad		I middels grad		I liten grad
Kompetanse om korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kunnskap om effektive og varierte undervisningsmetodar?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilgang til eigna verktøy i undervisninga?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilgang og kjennskap til kartlegging?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Rutinar for kartlegging?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Rutinar for oppfølging og iverksetting av tiltak?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

28. Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?

	Svært viktig		Viktig		Mindre viktig
Ein god lærar-elev relasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Planar for oppfølging av enkeltelevar	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Gode støttespelarar og godt samarbeid blant kollegaer og fagspesialistar	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tid og rom for individuell oppfølging (elevsamtale)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Eit godt samarbeid med foreldra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Svært viktig		Viktig		Mindre viktig
Kompetanse om begynnaropplæringa	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kompetanse om lese- og skrivevanskar	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Anna	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

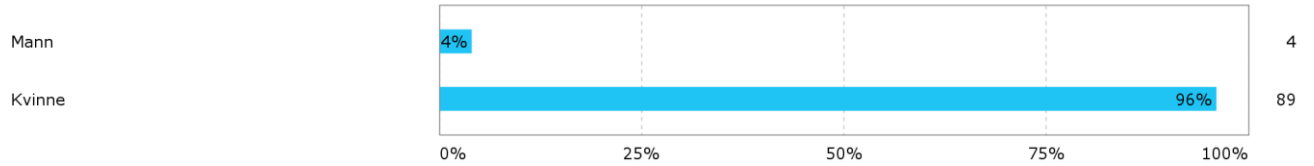
29. Kva utfordringar ser du som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga? Kryss av på dei tre alternativa du opplever er mest krevjande.

- (1) Ha nok tid til å fylgje opp den enkelte elev
- (2) Utnytte ressursane betre
- (3) Knyte PPT nærmare opp mot den enkelte skule
- (4) Tilgang og kjennskap til godt kartleggingsverktøy
- (5) Avdekke individuelle behov
- (6) Finne gode tiltak for å hjelpe dei som blir hengjande etter
- (7) Tilgang på eigna materiell i arbeidet med elevane
- (8) Anna _____

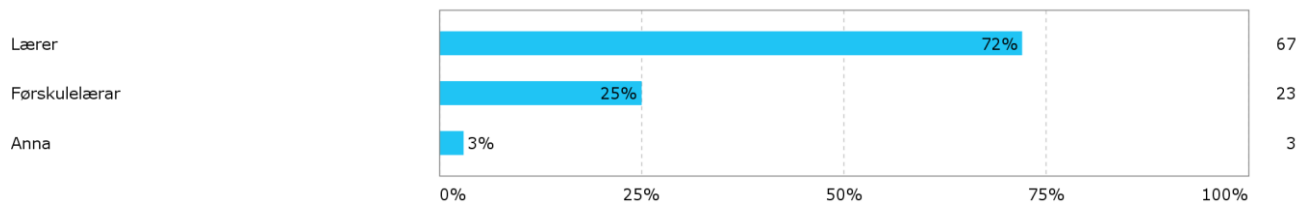
TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE!

Vedlegg 2: Resultat frå Servey Xact

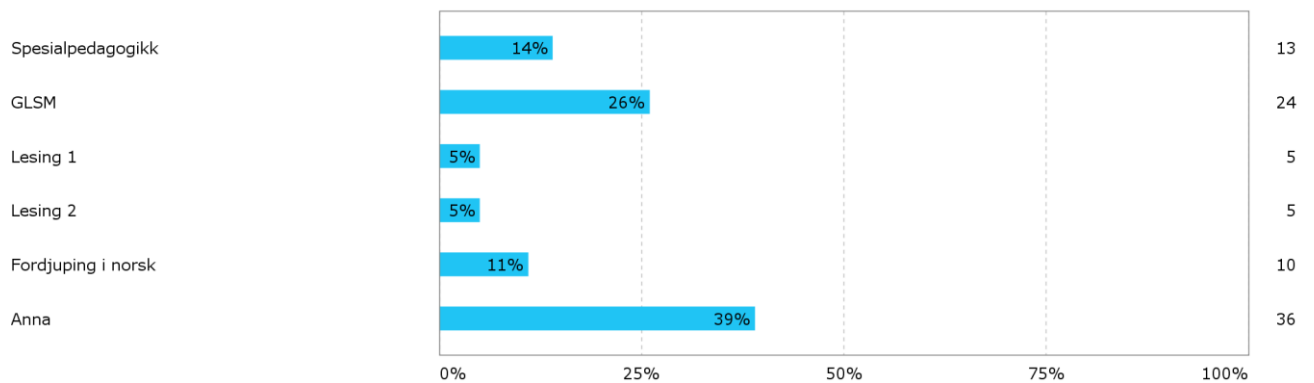
1. Kjønn



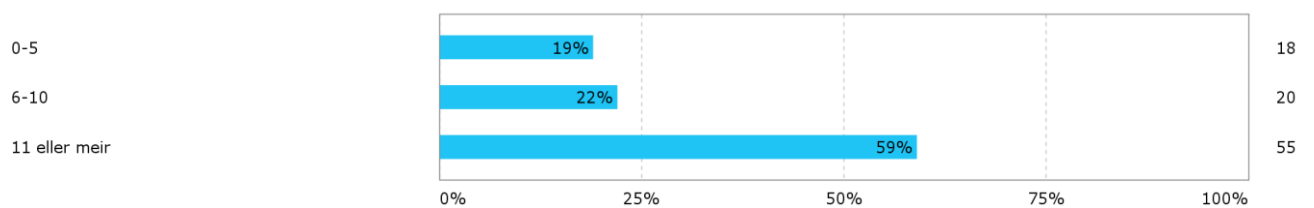
2. Kva type utdanning har du?



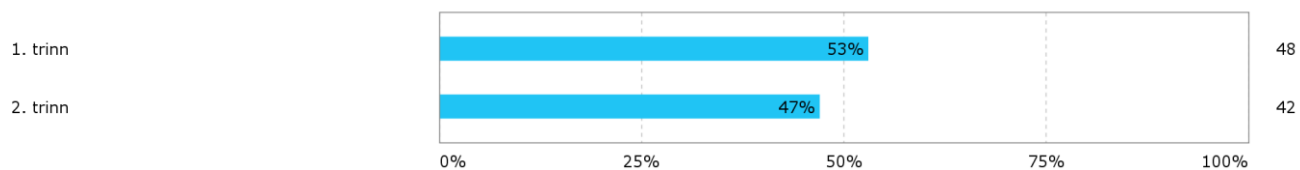
3. Har du utdanning i følgjande?



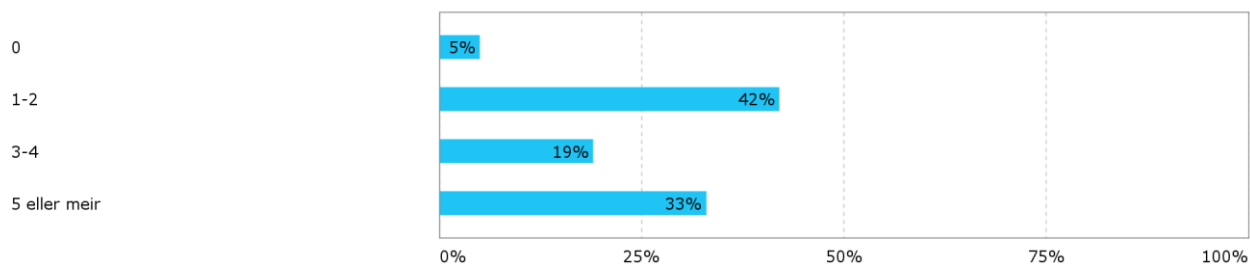
4. Kor mange års ansiennitet har du?



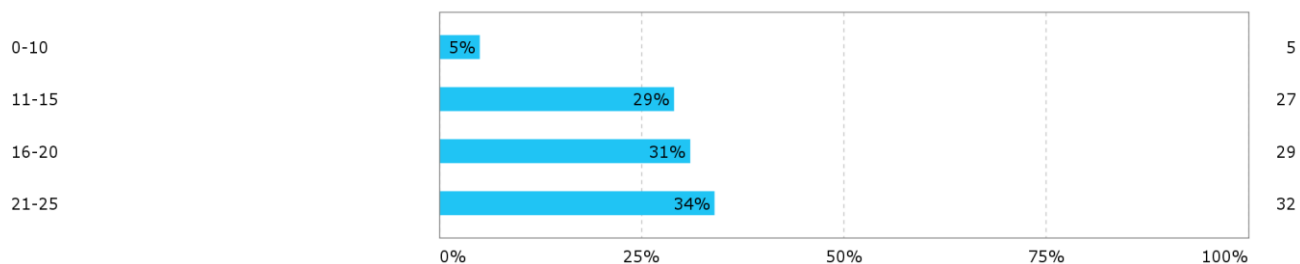
5. Kva trinn er du kontaktlærer på?



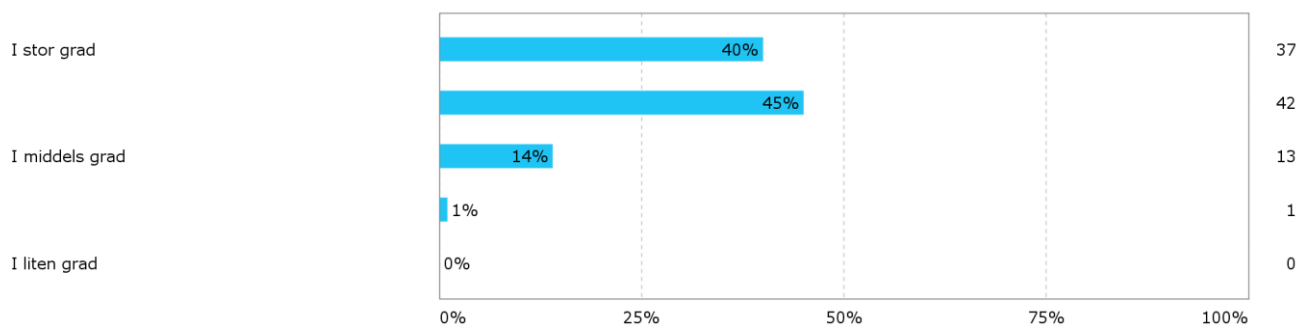
6. Kor mange gonger har du arbeidd på 1. trinn med begynnaropplæring i lesing?



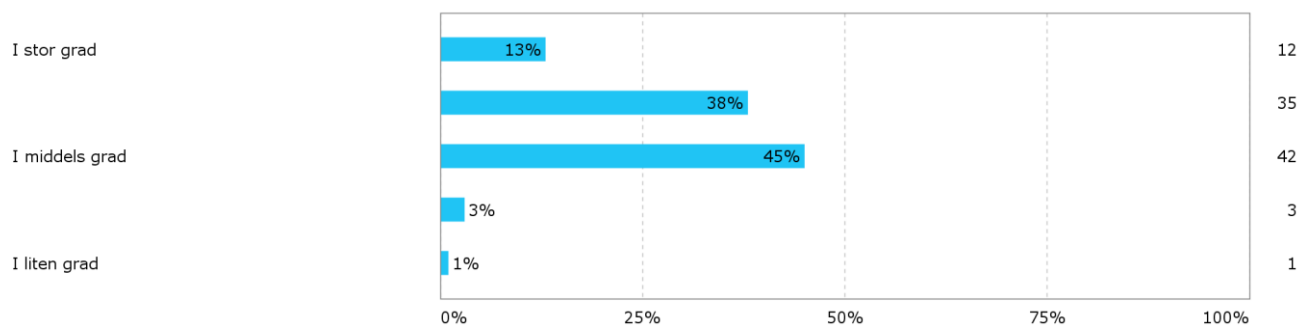
7. Kor mange elevar er du kontaktlærer for?



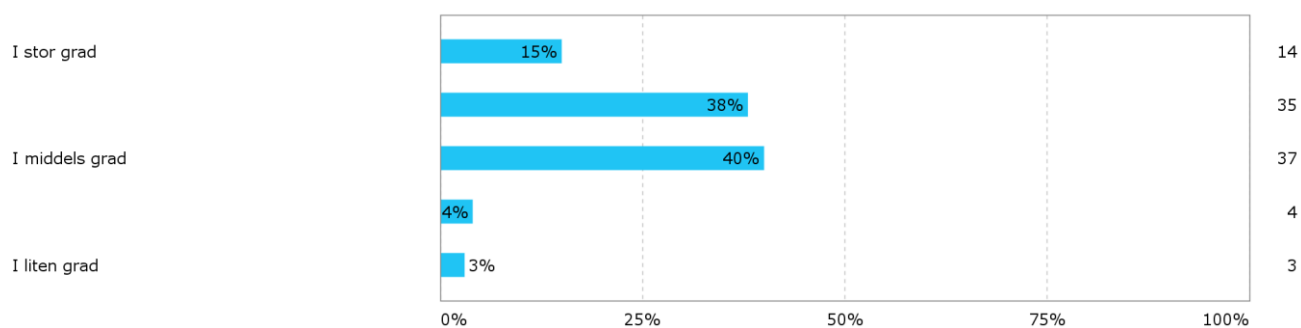
8. I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng for å... - *Oppdage elevar med lese- og skrivevanskar på eit tidleg tidspunkt i begynneropplæringa?*



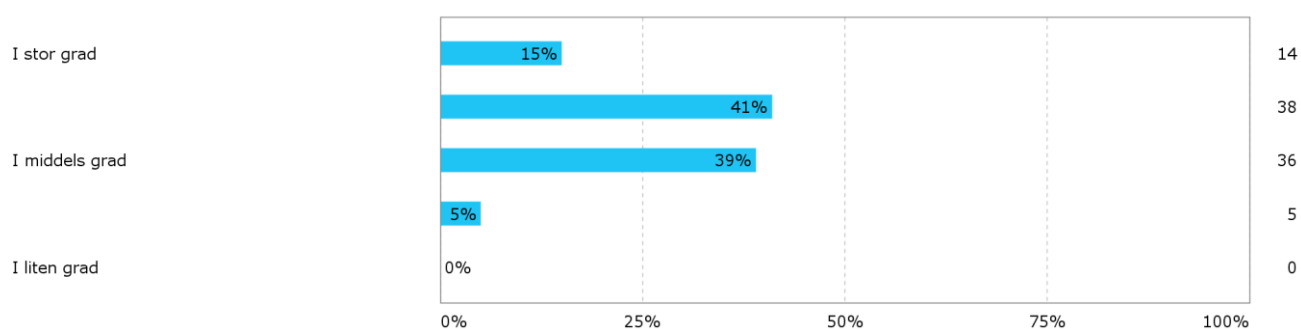
I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng for å... - *Vurdere omfanget av ein elev sine vanskar?*



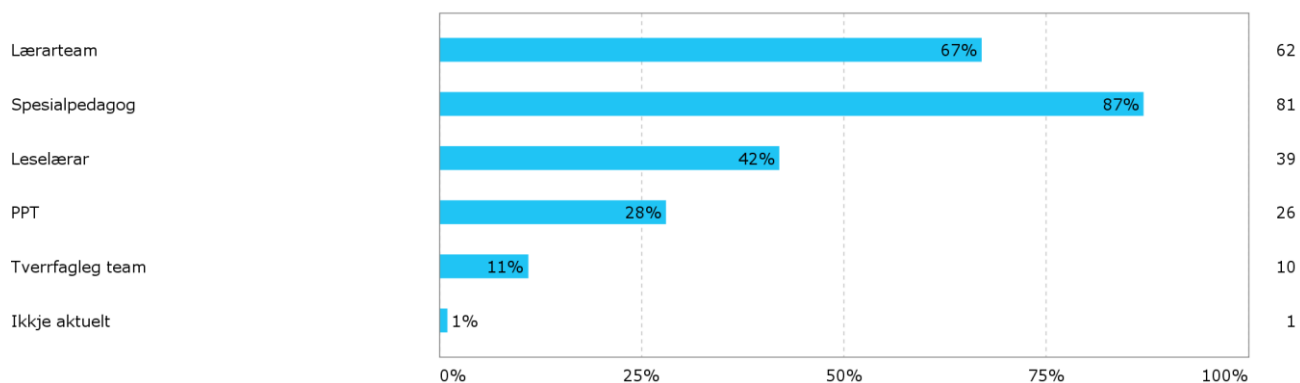
I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng for å... - *Vurdere kva hjelp eleven treng for å kome vidare?*



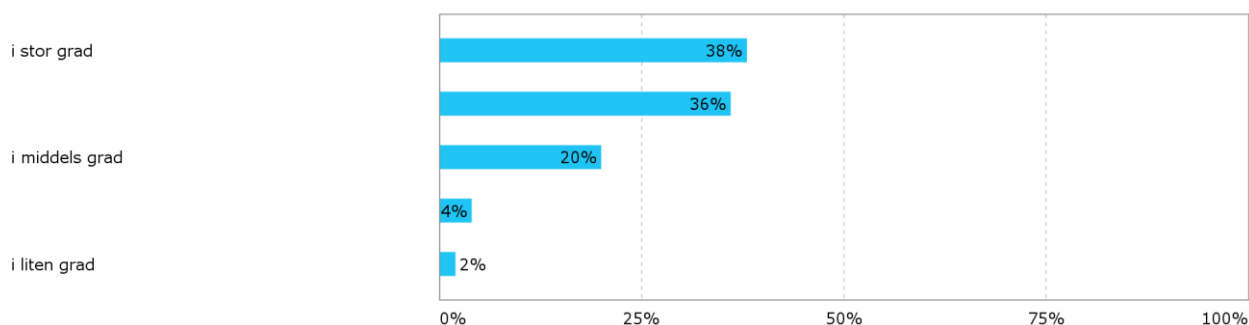
I kva grad føler du deg trygg på at du har den kompetansen du treng for å... - *Evaluere effekten av tiltaka og eventuelt endre retning?*



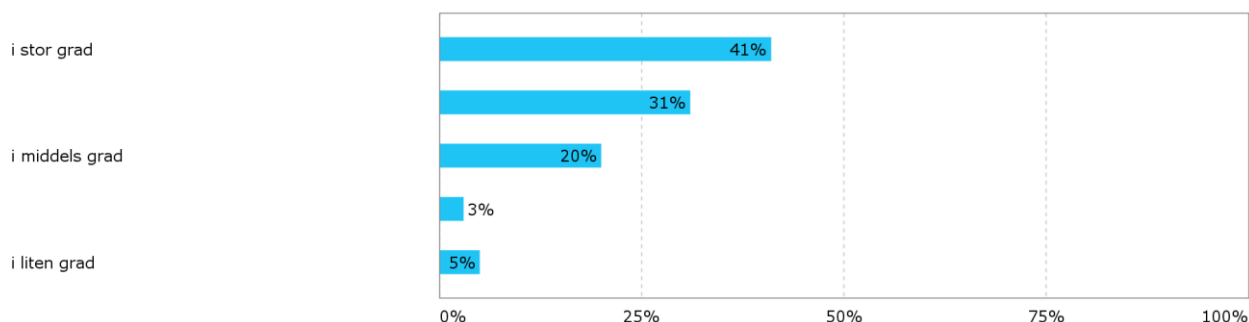
9. Har du nokon av følgjande fagpersonar på din skule som du kan samarbeide med om elevar som strevar med å kome i gang med lesinga?



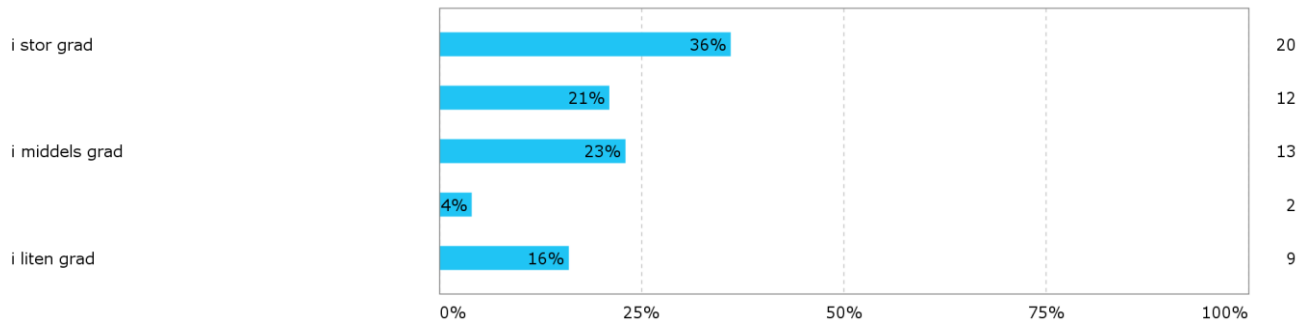
10. I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? - *Lærarteam*



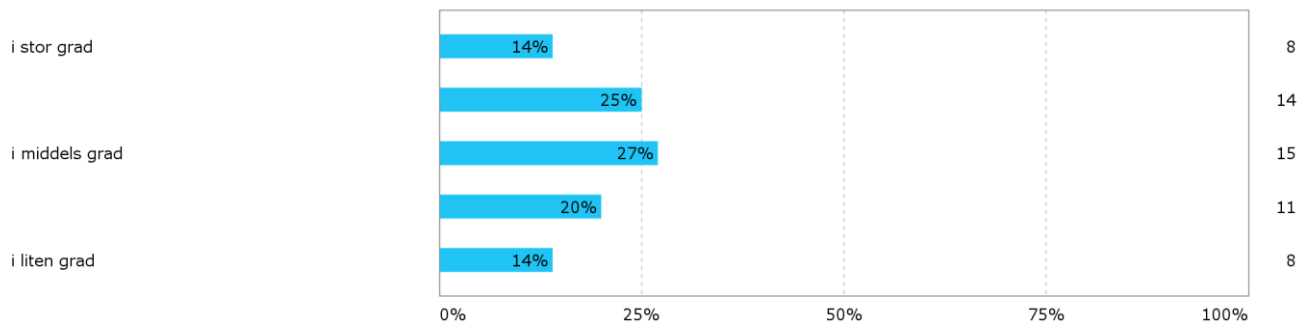
I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? - *Spesialpedagog*



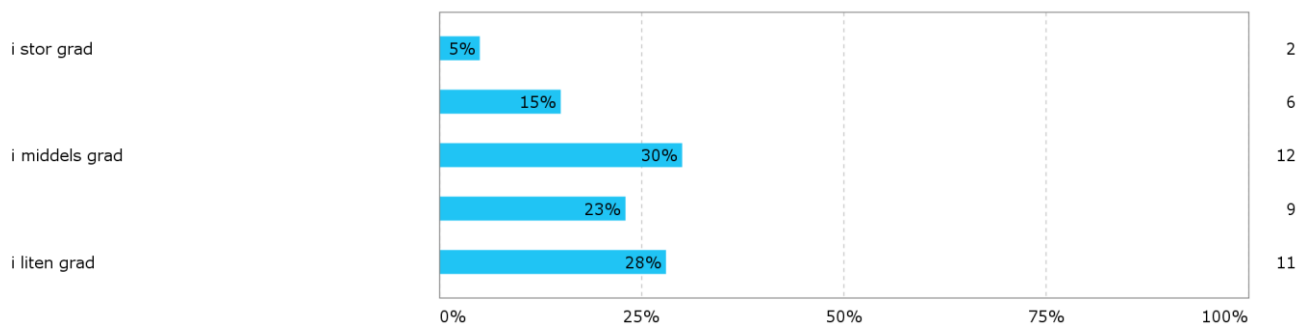
I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? - *Leselærar*



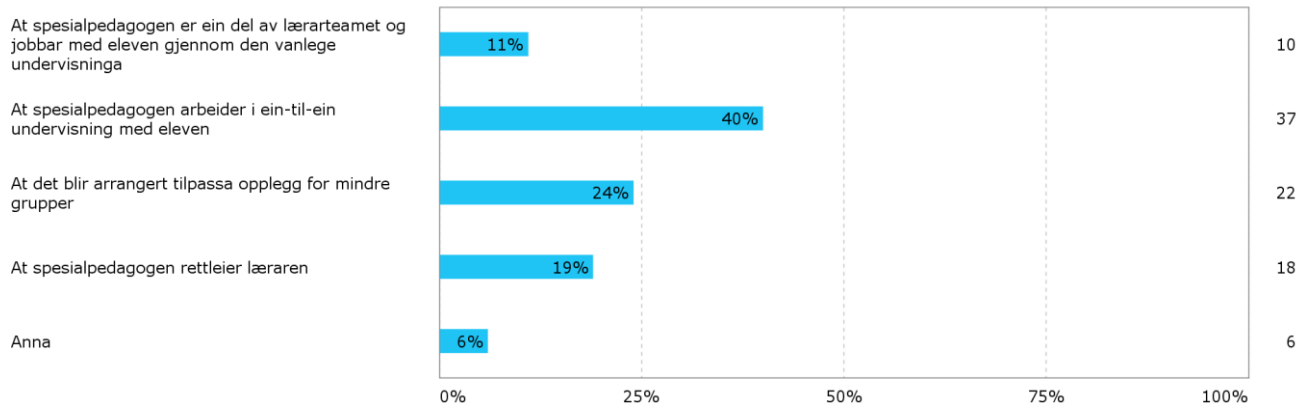
I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? - *PPT*



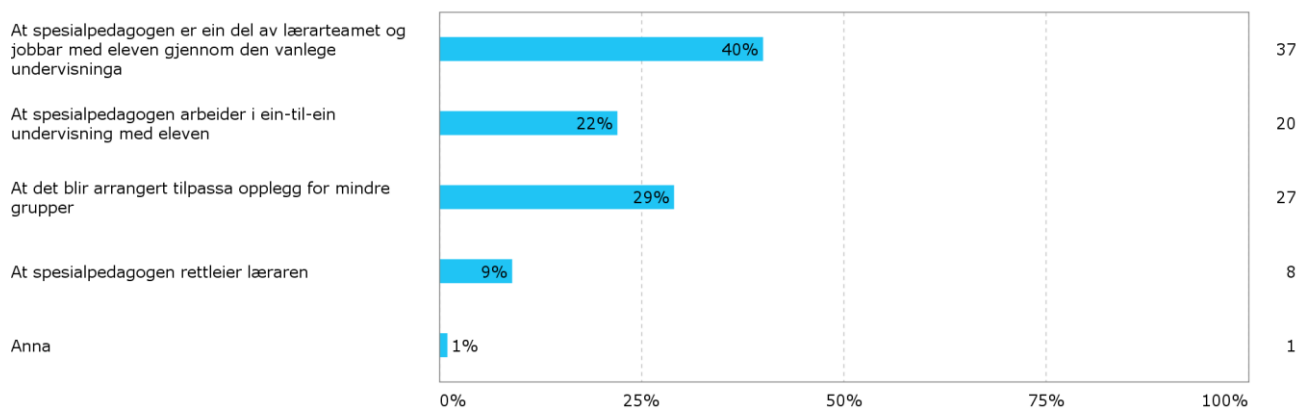
I kva grad opplever du at desse fagpersonane er nyttige og at dei hjelper deg med å følgje opp dei elevane som strever med å kome i gang med lesinga? - *Tverrfagleg team*



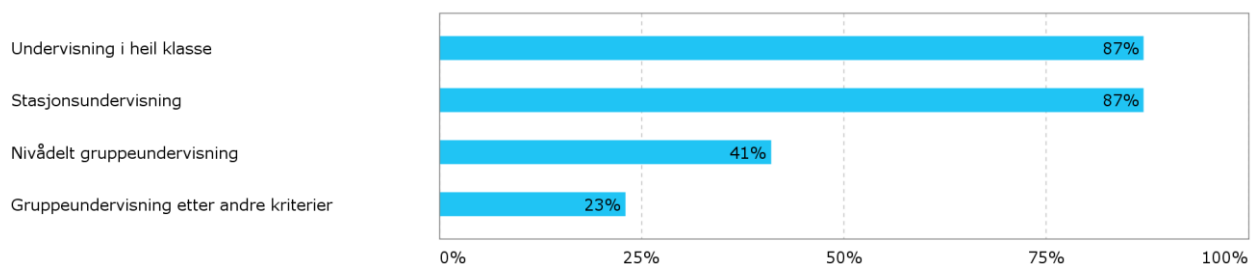
11. I eit samarbeid med spesialpedagog, kva er mest vanleg på din skule?



12. I eit samarbeid med spesialpedagog, kva føretrekker du?

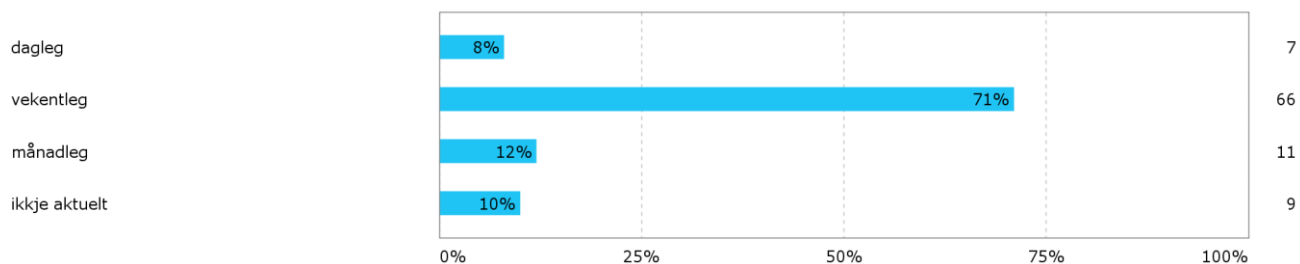


13. Kva arbeidsformer nyttar de i leseopplæring?



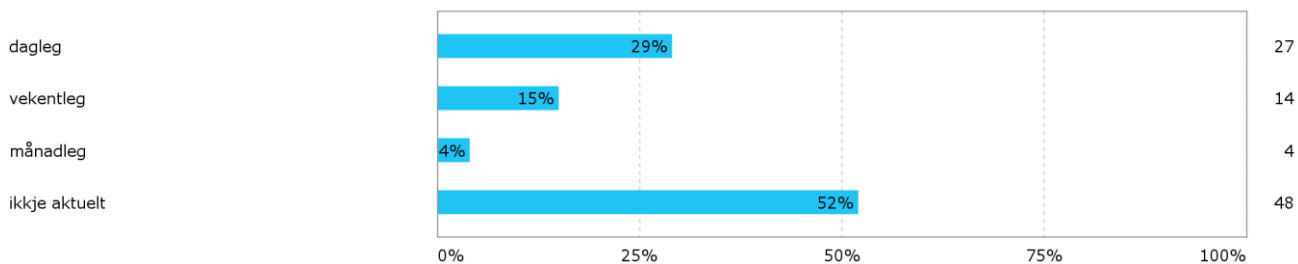
14. Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn?

- Pc og tastatur



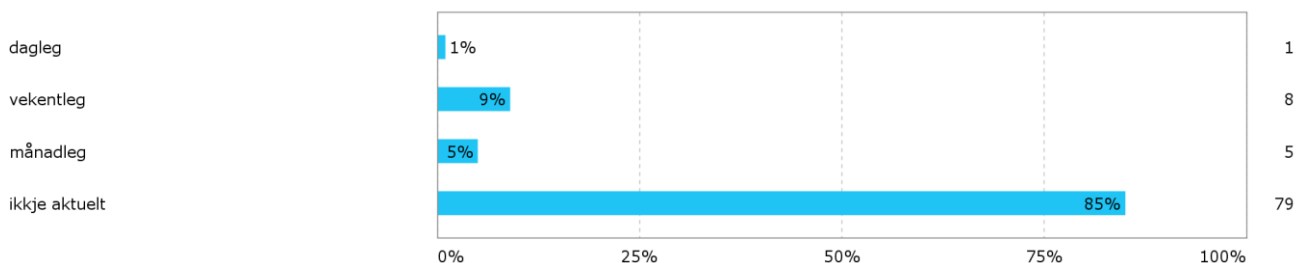
Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn?

- *Smartboard*



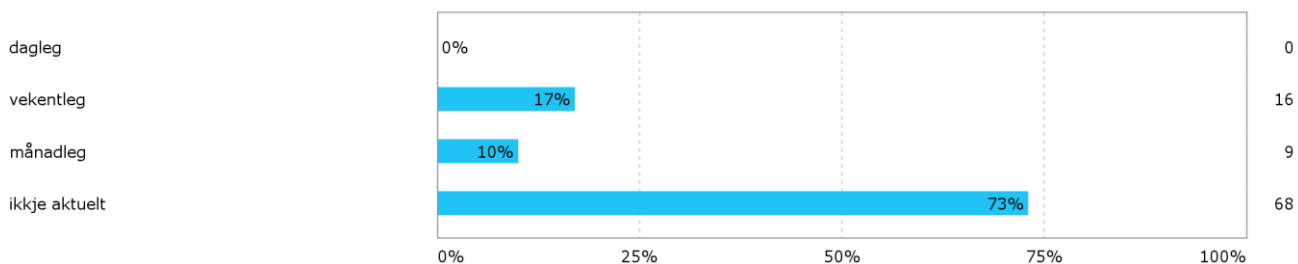
Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn?

- *Nettbrett/Ipad*

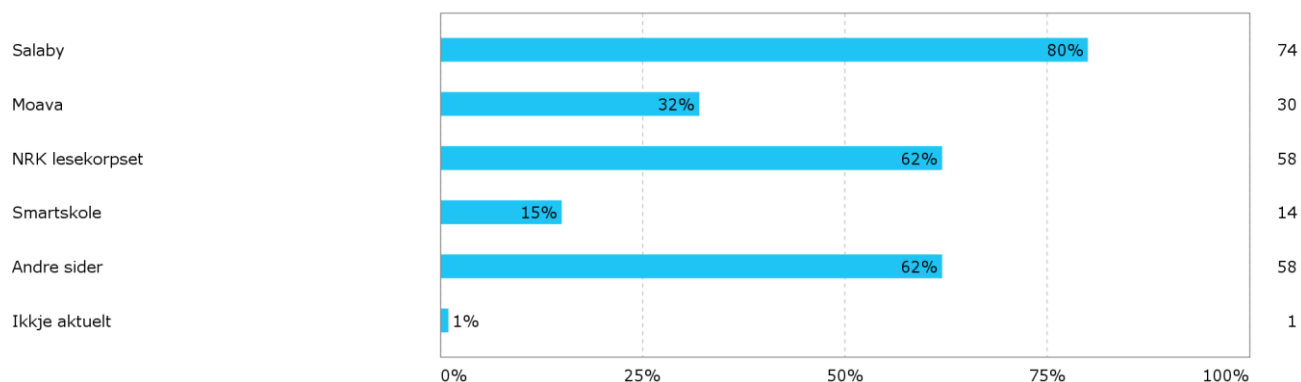


Brukar de noko av følgjande IKT-utstyr i undervisninga på 1. og 2. trinn?

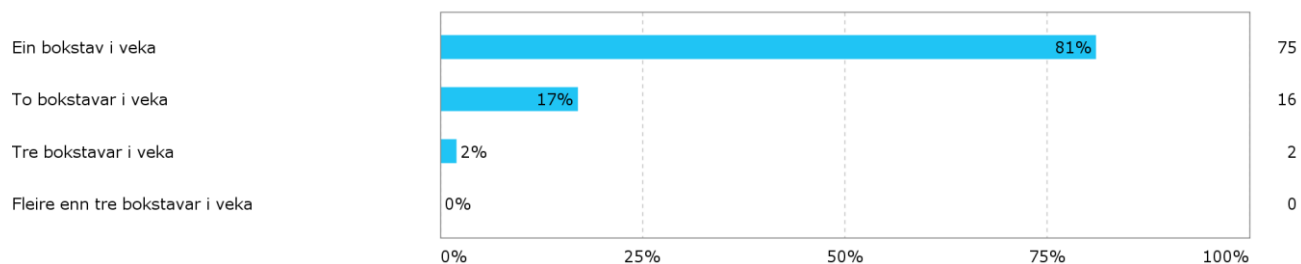
- *Tekstbehandling m/lydstøtte*



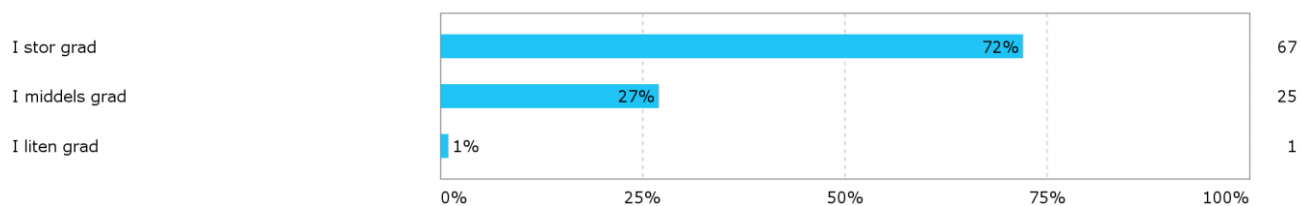
15. Bruker de nokre av følgjande nettsider i arbeid med elevane?



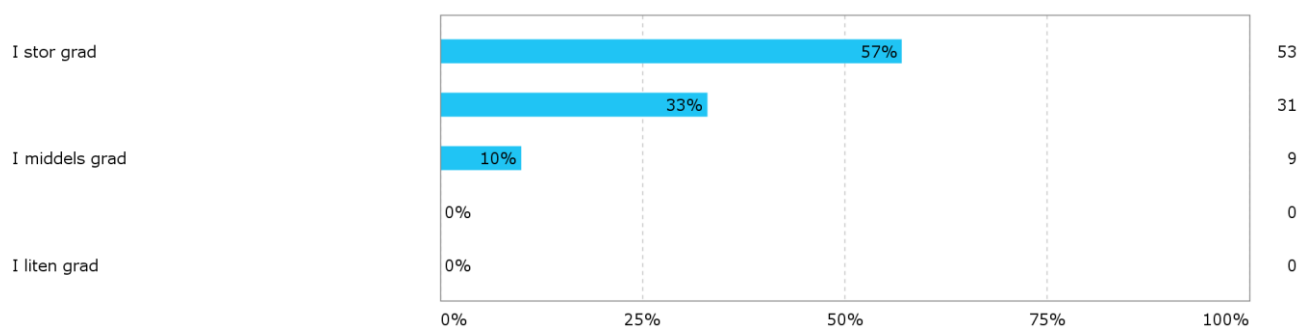
16. Korleis er progresjonen i bokstavinnlæringa på din skule?



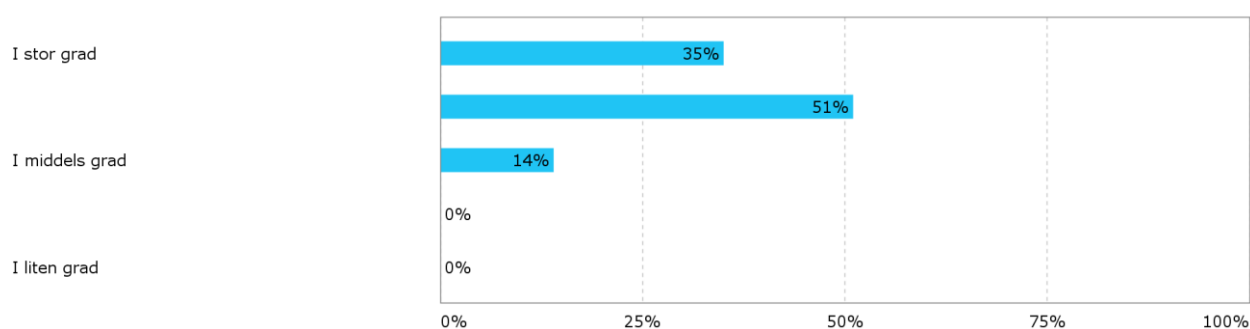
17. I kva grad opplever du at måten de organiserer leseopplæringa på gjer rom for å oppdage og hjelpe dei som strever med å kome i gang med lesinga?



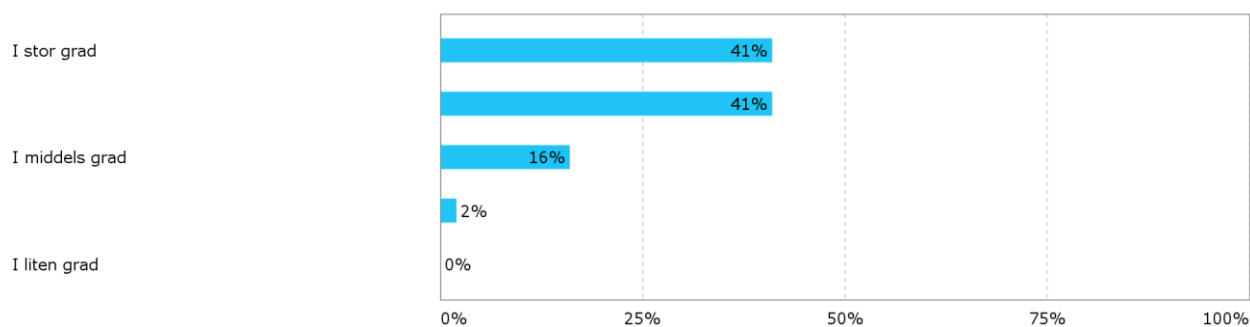
18. I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke.. - *Elevane si avkoding?*



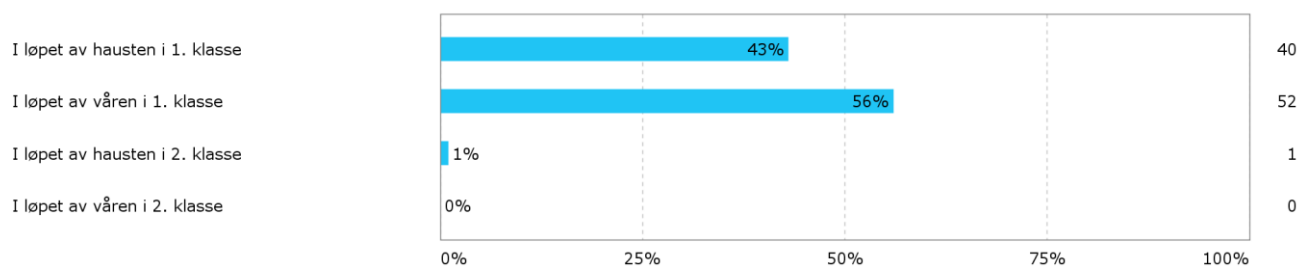
I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke.. - *Elevane si språkforståing?*



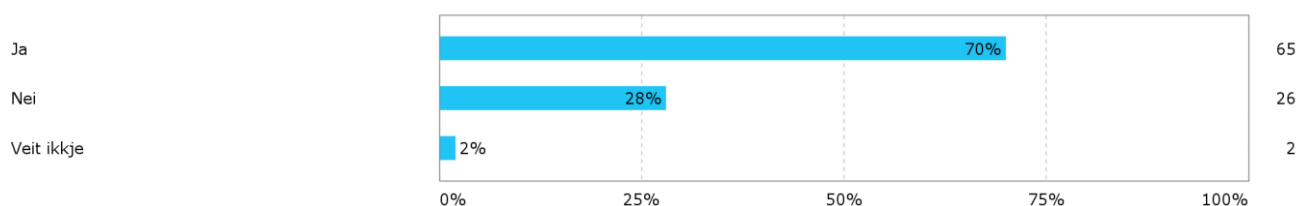
I kva grad opplever du at begynnaropplæringa ved din skule bidrar til å styrke.. - *Elevane sin motivasjon for lesing?*



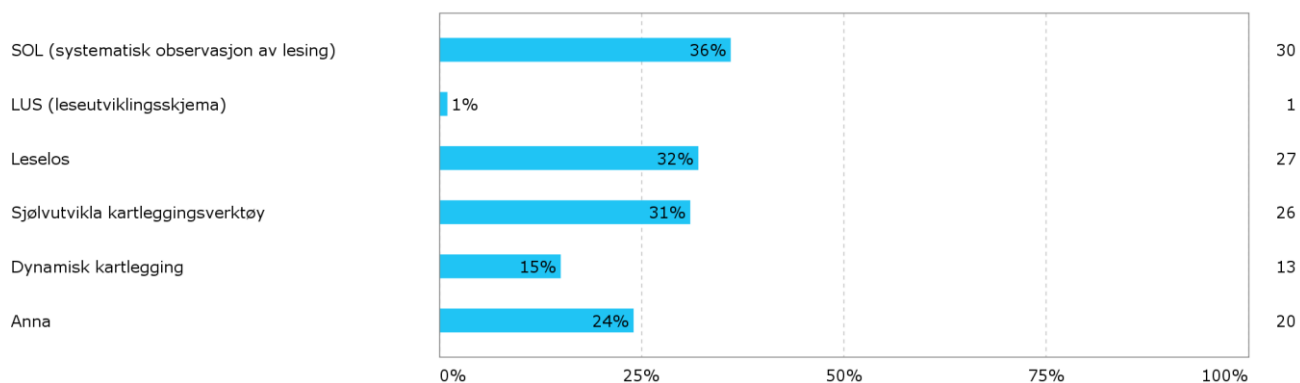
19. Kva tid forventar du at dei fleste elevane dine har «knekt lesekode» og kan lese enkle ord?



20. Nyttar de anna type kartlegging i tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven i lesing på 1. og 2. trinn?

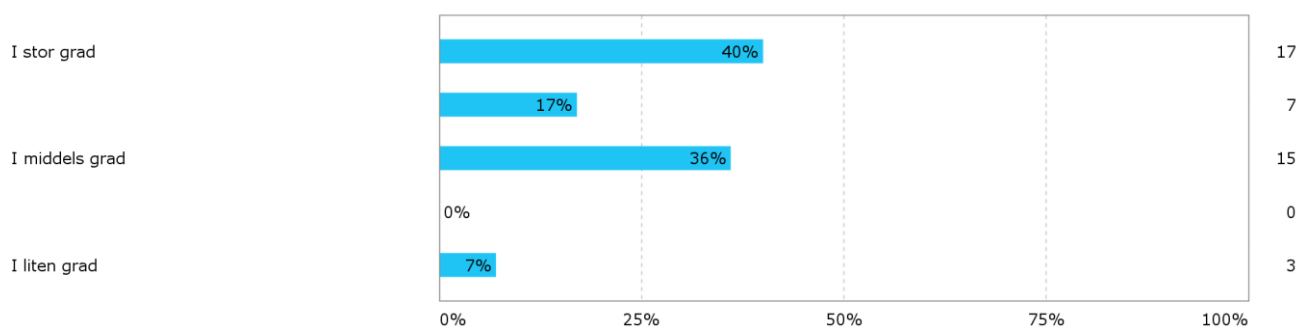


21. Kva type kartlegging nyttar de på din skule?



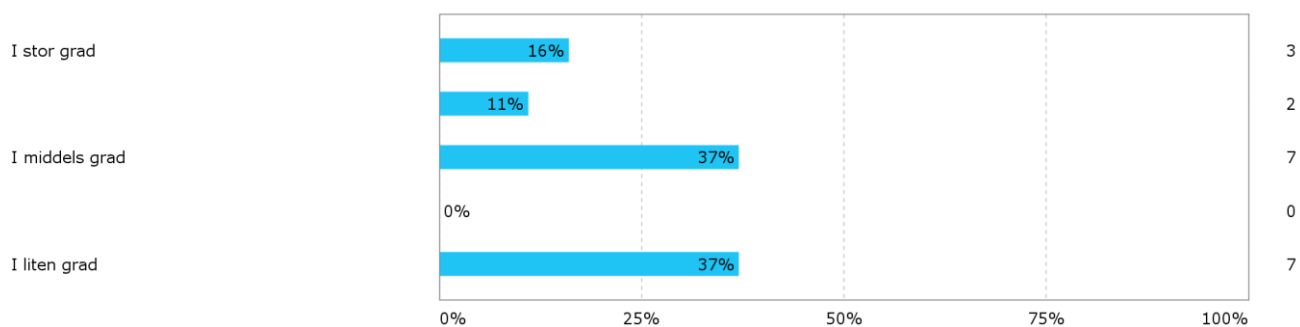
22. I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

- SOL



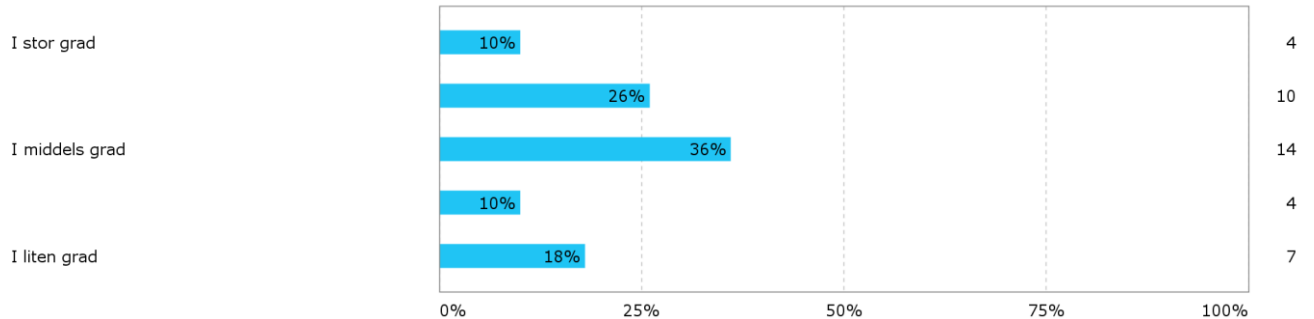
I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

- LUS



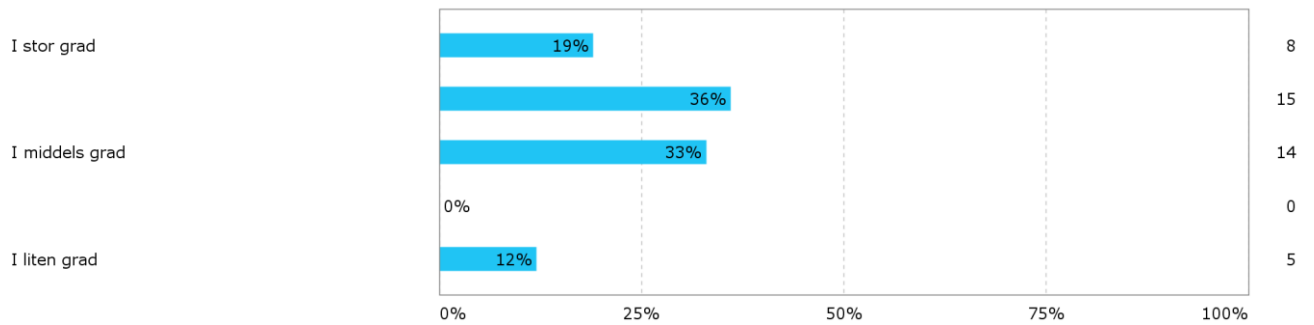
I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

- *Leselos*



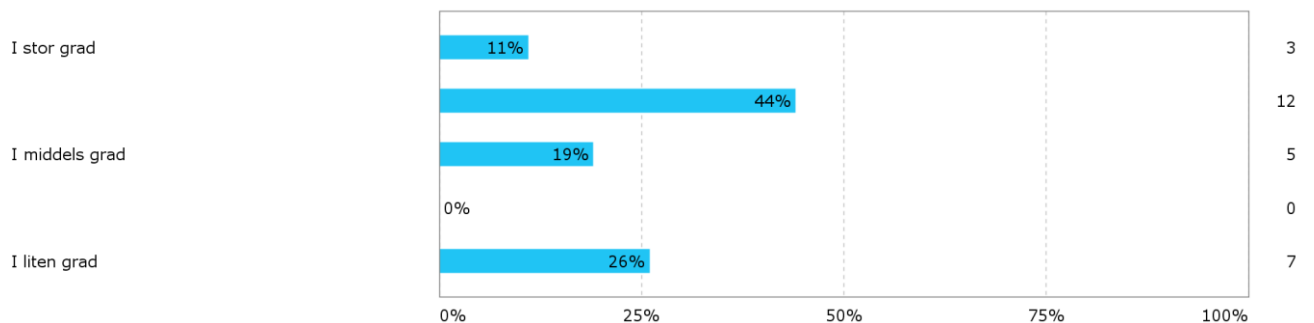
I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

- *Sjølvtvikla kartleggingsverktøy*



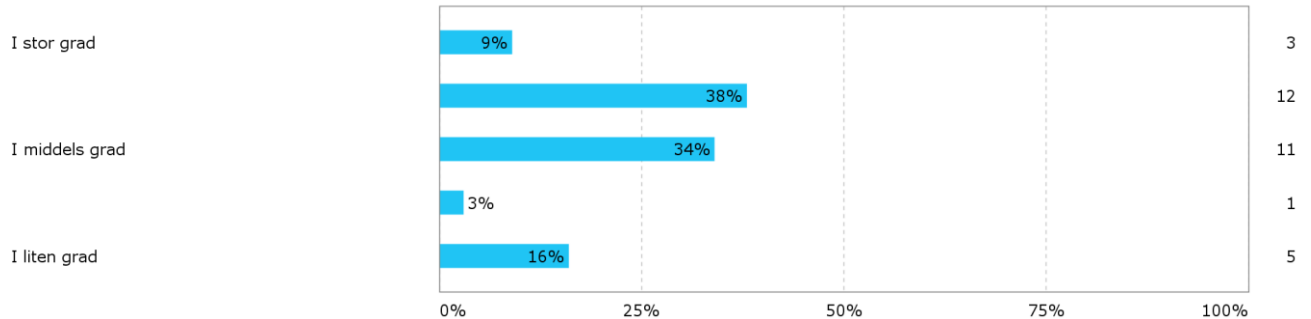
I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

- *Dynamisk kartlegging*

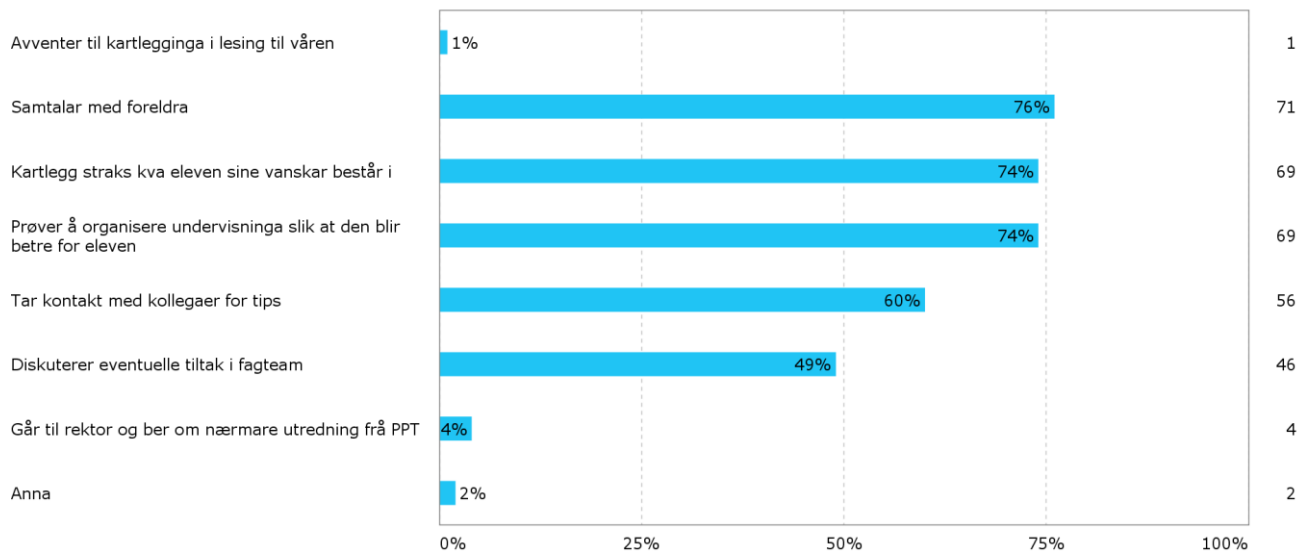


I kva grad synes du at denne kartlegginga avklarar kor eleven er i si leseutvikling og kva som hindrar vidare framgang?

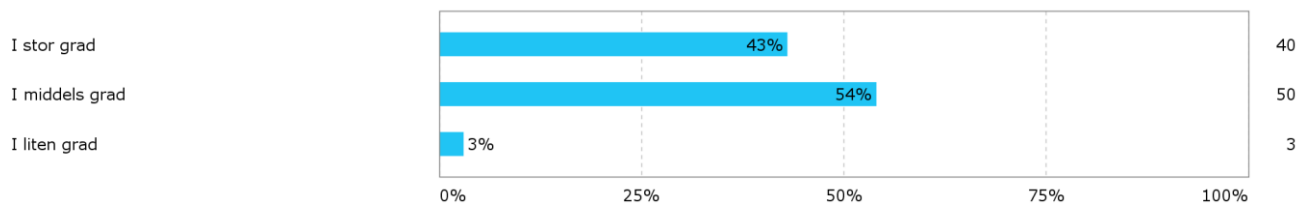
- Anna



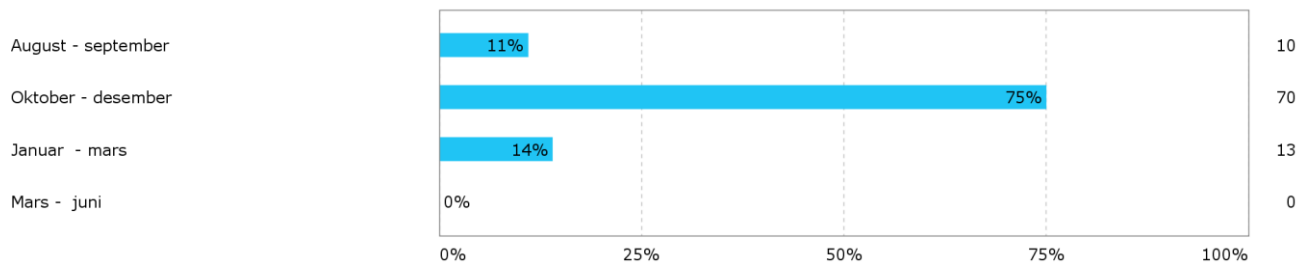
23. Når du opplever at ein elev strevar med lesinga. Kva gjer du?
Kryss av på dei tre mest aktuelle utsegna.



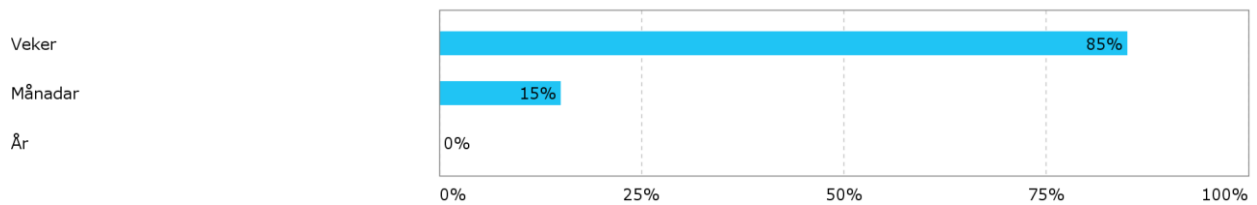
24. I kva grad tenker du at de på din skule er i stand til å gripe inn på ein rask og adekvat måte når det blir avdekkja behov for ekstra innsats i leseopplæringa?



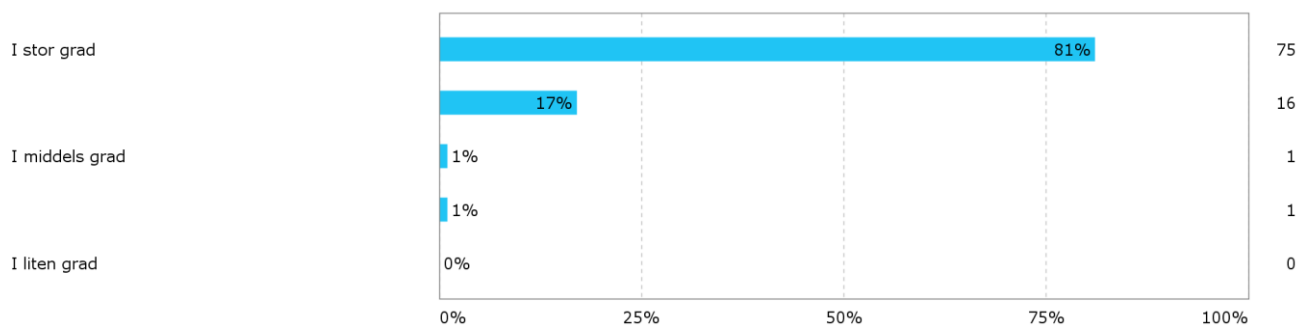
25. Dersom ein elev på 1. trinn strevar med leseinnlæringa, når oppdagar du det vanlegvis?



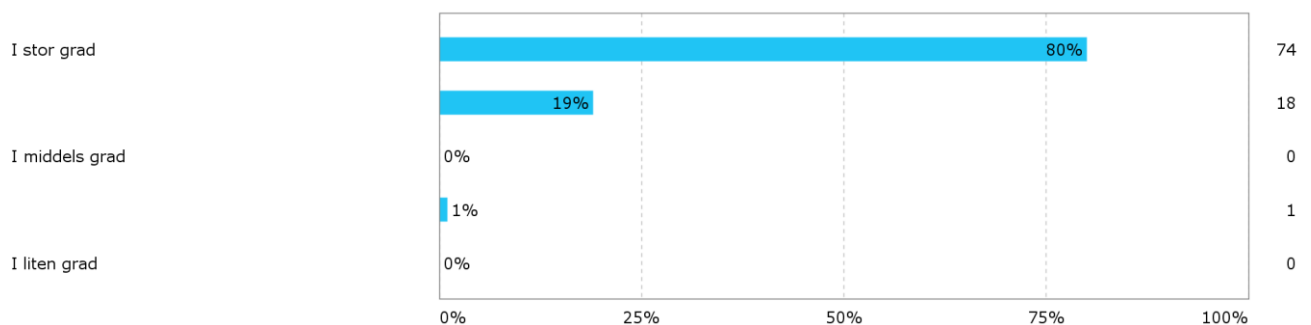
26. Kor lang tid går det vanlegvis frå vansken er oppdaga til det blir sett i gang tiltak?



27. I kva grad synes du det er viktig at læraren har...
- *Kompetanse om korleis ein kan førebyggje lese- og skrivevanskar?*

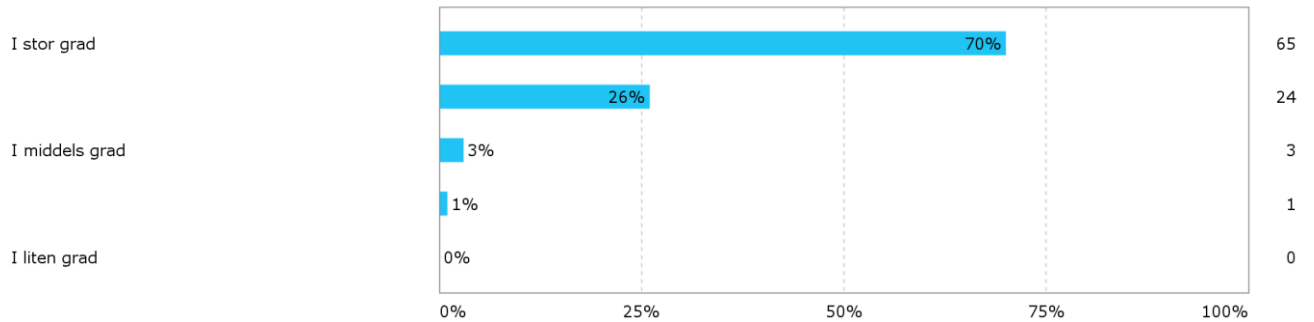


I kva grad synes du det er viktig at læraren har...
- *Kunnskap om effektive og varierte undervisningsmetodar?*



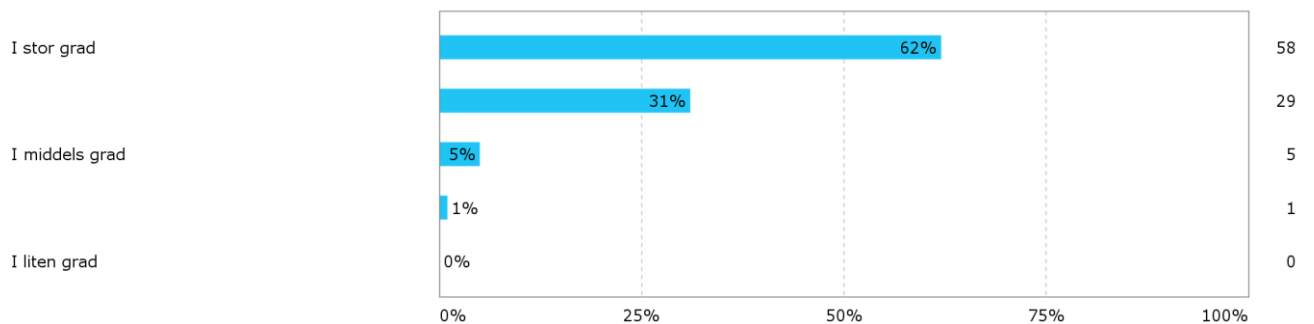
I kva grad synes du det er viktig at læraren har...

- *Tilgang til eigna verktøy i undervisninga?*



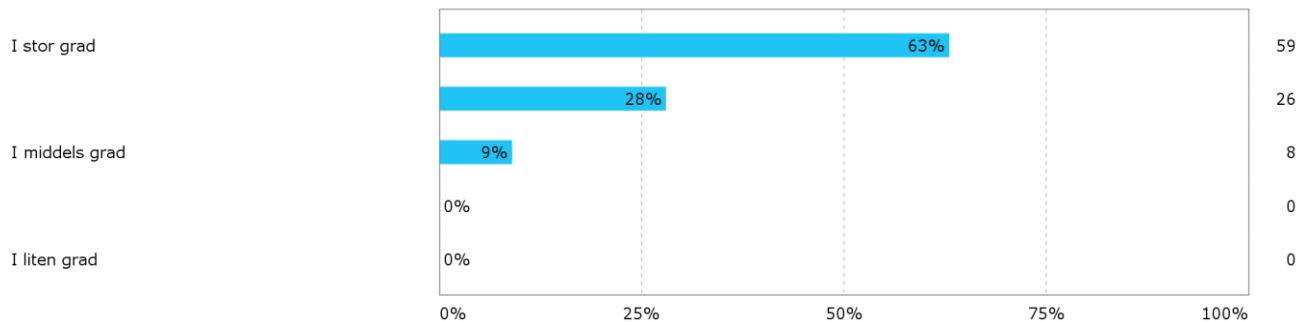
I kva grad synes du det er viktig at læraren har...

- *Tilgang og kjennskap til kartlegging?*



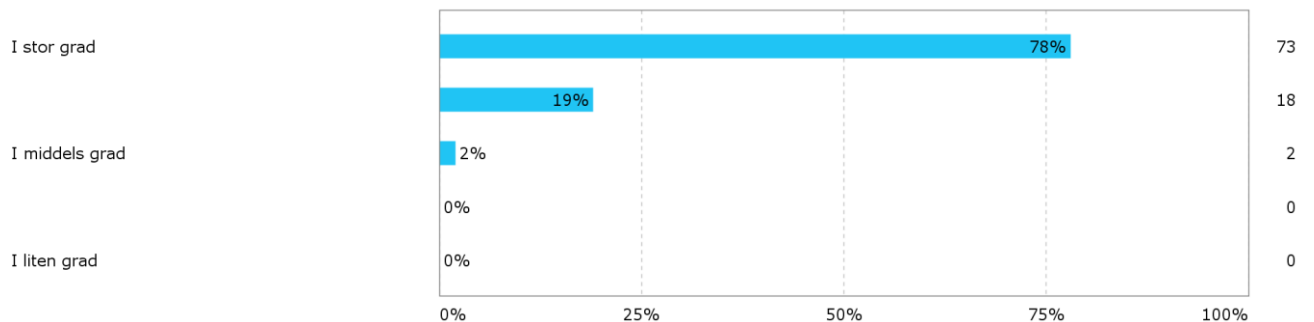
I kva grad synes du det er viktig at læraren har...

- *Rutinar for kartlegging?*

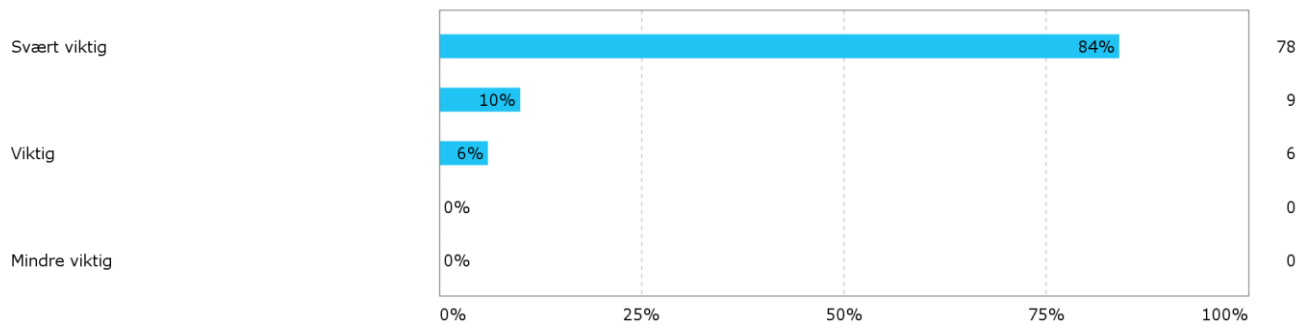


I kva grad synes du det er viktig at læraren har...

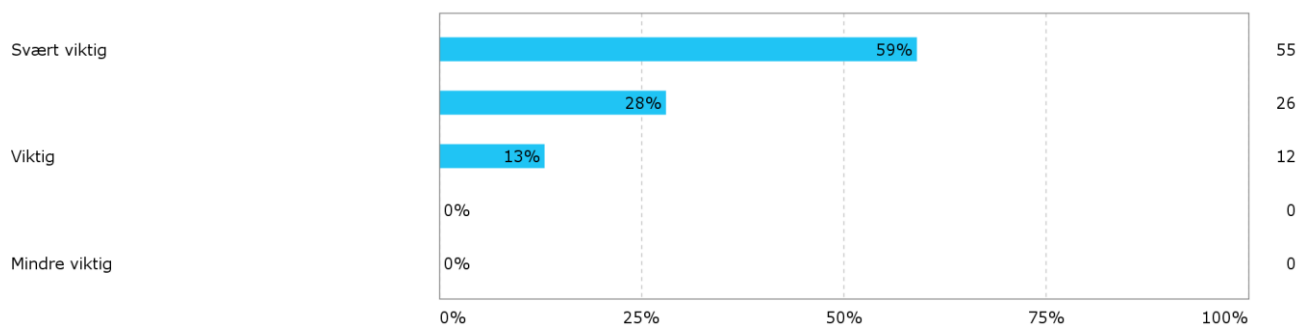
- *Rutinar for oppfølging og iverksetting av tiltak?*



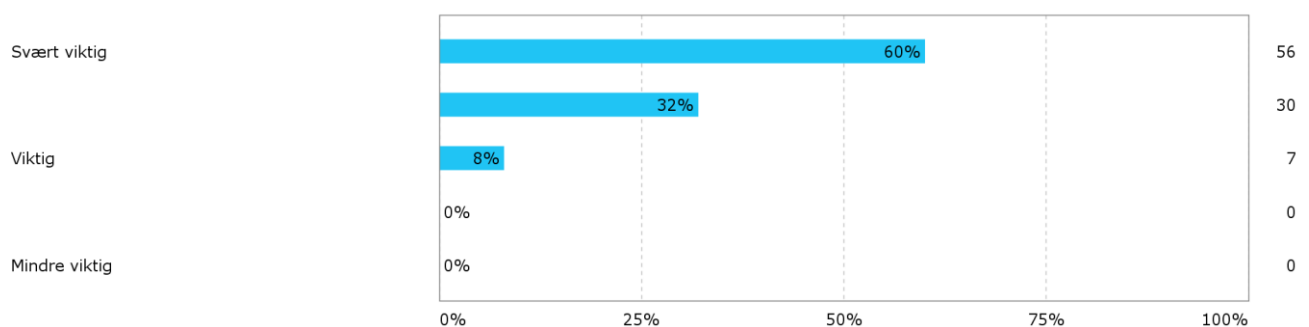
28. Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Ein god lærar-elev relasjon*



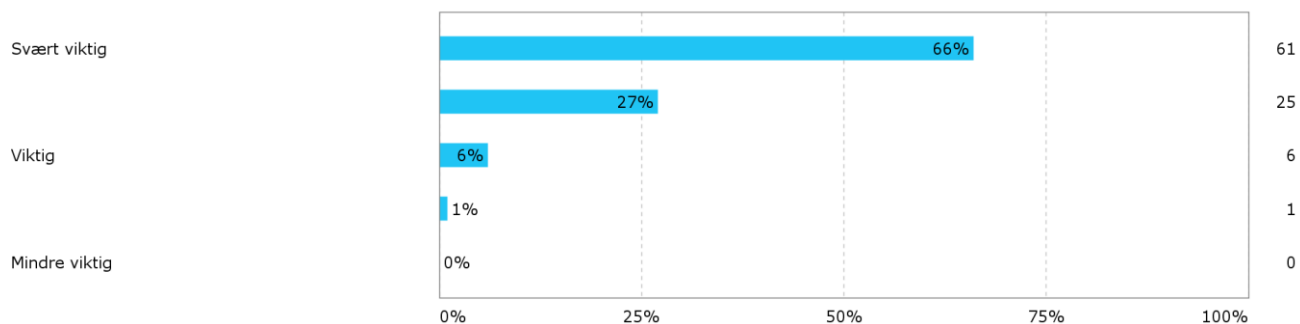
Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Planar for oppfølging av enkeltelevar*



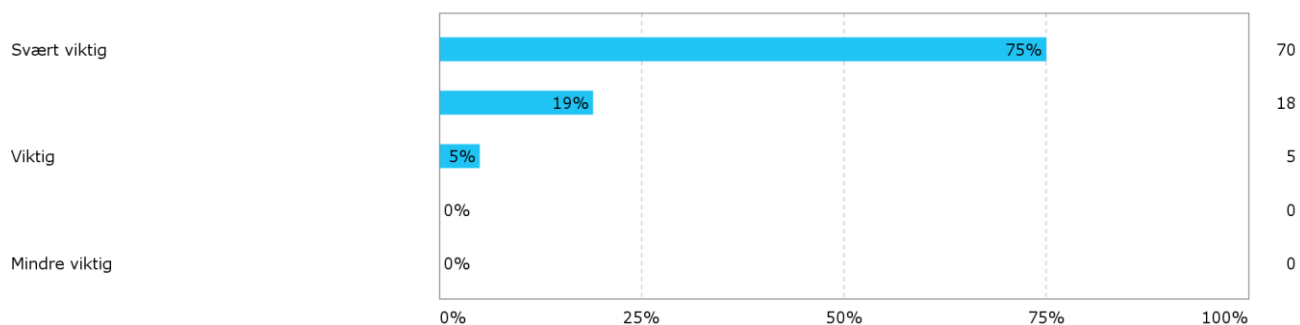
Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Gode støttespelarar og godt samarbeid blant kollegaer og fagspesialistar*



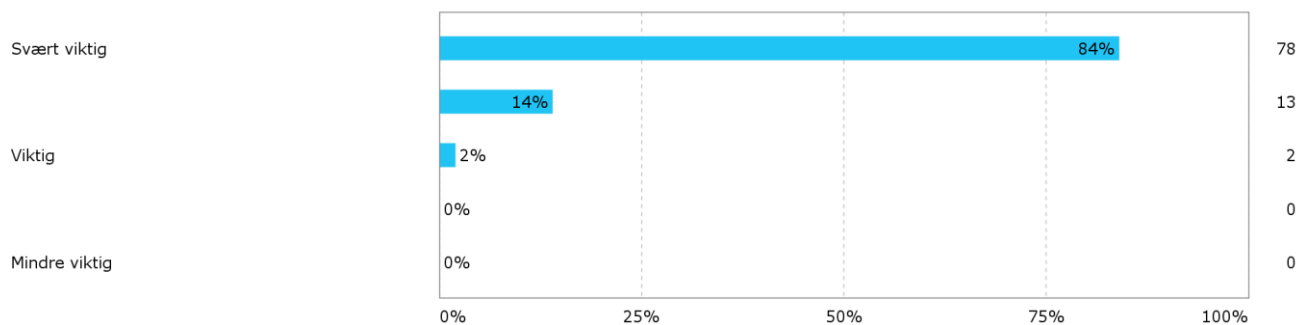
Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Tid og rom for individuell oppfølging (elevsamtale)*



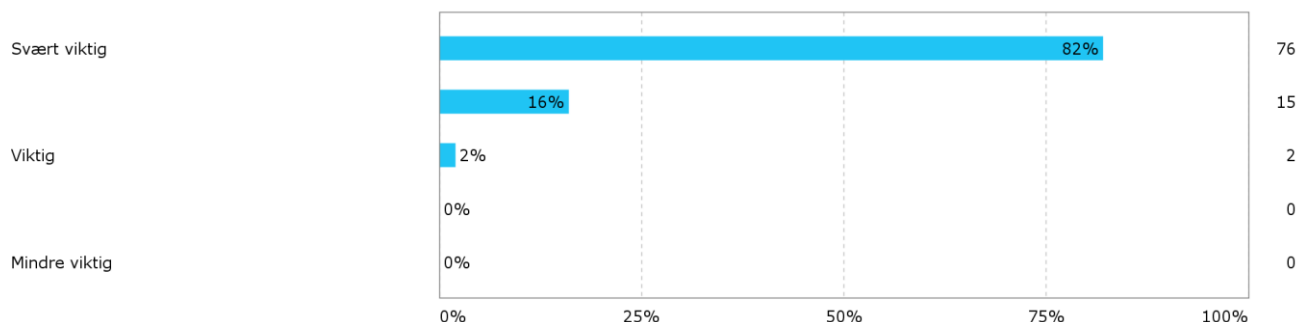
Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Eit godt samarbeid med foreldra*



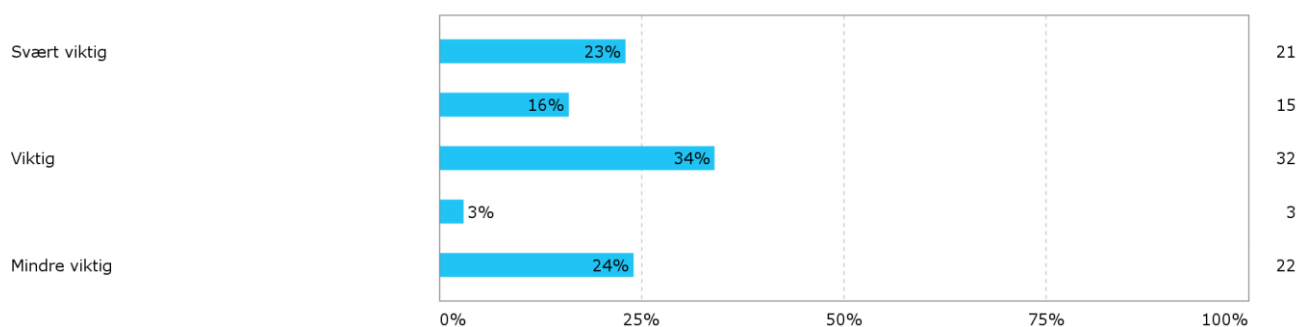
Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Kompetanse om begynnaropplæringa*



Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Kompetanse om lese- og skrivevanskar*



Kor viktig synes du følgjande kriterier er for å lykkast med tidleg innsats retta mot dei elevane som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar? - *Anna*



29. Kva utfordringar ser du som mest krevjande i arbeidet med dei elevane som strevar med lesinga? Kryss av på dei tre alternativa du opplever er mest krevjande.

