



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk,
Grunnskoleutdanningen 1.-7.

Semester: 10
År: 2022-2023

Forfatter: Tonje Michalsen Steen

Veileder: Vibeke Rønneberg

Tittel på masteroppgaven: Hvordan arbeider tre lærere for å forebygge lesevansker på 1. trinn, som en del av arbeidet med tidlig innsats?

Engelsk tittel: How do three teachers work to prevent reading difficulties in 1st grade, as part of their work with early intervention?

Emneord: spesialpedagogikk, forebygging, lesevansker, tidlig innsats, begynneropplæring, lesing, 1. klasse, engasjement, tidlig identifisering og tidlige tiltak.

Antall ord: 33098
+ antall vedlegg/annet: 7
Stavanger, 2. juni 2023

Forord

Etter fem år fullført på lærerutdanningen, er det både gledelig og vemodig å levere denne masteroppgaven. Dette markerer starten på en helt ny epoke for meg. Å være student har vært en berikende opplevelse, da det har gitt meg erfaringer og kunnskaper som blir verdifulle for å kunne håndtere de mangfoldige oppgavene som følger med læreryrket. Som snart fullkommen profesjonsutøver, ser jeg frem til å få anvende all min opparbeidede kompetansebesittelse i praksisfeltet, samt å få være en betydningsfull aktør for flere barn og unge. Masteroppgaven har dessuten gitt meg en enorm mestringsfølelse, hvor jeg har fått erfare nye og givende lærings situasjoner. Samtidig har prosessen til tider følt som en berg- og dalbane, hvor jeg har måtte takle både stress og midlertidige nederlagsfølelser. På dette grunnlag har det vært særdeles betydningsfullt med støttende omgivelser rundt meg. Alle disse støttespillerne fortjener en oppmerksomhet.

Min veileder, Vibeke Rønneberg, fortjener først og fremst en stor takk. Tusen takk for all veiledning, tillit, støtte og faglig innsikt. Dette har vært uvurderlig gjennom skriveprosessen, og har bidratt til å utvikle og forbedre oppgaven.

Videre vil jeg også rette en stor takk til de betydningsfulle medstudentene jeg har hatt meg gjennomgående i studietiden, men også gjennom dette året med masterskriving. Deres engasjement og kunnskap har vært av stor betydning for min motivasjon og fremgang i skriveprosessen. Særlig takknemlig er jeg ovenfor Benedikte, som tilbydde seg å lese gjennom oppgaven min, og ga meg gode tilbakemeldinger i innspurten. I tillegg er jeg takknemlig ovenfor familie og venner, for både oppmuntrende og støttende ord. Gjennom dette året, som til tider har vært tungt og virket mørkt, har dere bidratt til å fylle hverdagen min med lyspunkter. Tusen takk!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke alle lærerne som stilte opp til intervju. Deres deltakelse og bidrag har bidratt til kunnskapsrike, spennende og lærerike samtaler, og uten dem ville ikke masteroppgaven vært mulig. Tusen takk for tiden og energien dere har investert i prosjektet mitt!

Sammendrag

Skolen er en møteplass for alle barn og unge, og får dermed en sentral rolle og et stort potensial til å forebygge lesevansker. Fundamentet for skriftspråklige ferdigheter blir lagt i 1. klasse, og det blir dermed vesentlig å starte det forebyggende arbeidet allerede her. Dette blir også avgjørende for å lykkes med det utdanningspolitiske prinsippet om tidlig innsats. Formålet med avhandlingen er å undersøke hva som kjennetegner lærernes forebyggingspraksis når det gjelder lesevansker på 1. trinn, og hvordan dette kan bidra til realiseringen av skolens prinsipp om tidlig innsats. For å besvare studiens problemstilling har jeg intervjuet tre kontaktlærere på 1. trinn. På denne måten fikk jeg inngående kjennskap til hvordan tre ulike profesjonsutøvere gjennom deres kunnskaper, tanker og erfaringer driver det forebyggende arbeid med lesevansker i 1. klasse.

Resultatene fra studieundersøkelsen viser at informantene innehar god kjennskap til viktige delelementer innenfor leseopplæringen på 1. trinn, som kan forebygge lesevansker på et overordnet nivå. Det kan se ut til å være et hovedfokus på avkoding, men lærerne viser også betydningen av leseforståelse, språkforståelse, samt motiverte og engasjerte elever. I kartleggingsprosessen gir informantene uttrykk for å kartlegge kontinuerlig gjennom hele 1. klasse, noe som gjør at de erkjenner at det er mulig å oppdage elever som kan stå i fare for å bli hengende etter i lesing senere i opplæringsløpet. I kartleggingsprosessen er det imidlertid ingen av informantene som nevner betydningen av innblikk i elevenes vokabular, noe som vi skal se er en tidlig risikofaktor for senere språkforståelsesvansker. Dette manglende fokuset på muntlig språkforståelse kan se ut til å ha sammenheng med kartleggingsprøven fra UDIR (2022), som ikke har ordforråd som et eget testområde. På denne måten kan det gis uttrykk for at denne kartleggingsprøven preger det lærerne ser etter i kartleggingspraksisen.

Man kan ved hjelp av datainnsamlingen forstå at innholdet i tiltakene bygger på det samme som i den ordinære leseopplæringen, foruten at det blir et økt fokus på leseforståelse og språkforståelse, samt mestring. Lærerne ser ut til å vektlegge teoretiske og forskningsbaserte prinsipper når de setter inn de ulike tiltakene, og alle informantene viser dessuten gjennom utsagnene at de realiserer den lovpålagte plikten med å sette inn intensive tiltak til de elevene som står i fare for å utvikle lesevansker. Når lærerne i tillegg

forteller at de overvåker virkningen av de ulike tiltakene som blir benyttet, erkjenner de at de er bevisste på at elever responderer ulikt på tiltakene. Samtidig viser de med dette at de er opptatt av at tiltakene skal være funksjonelle.

Datamaterialet gir også overordnet uttrykk for at det er mulig å realisere det forebyggende arbeidet av lesevansker på ulike måter. Lærerne ser også ut til, ved hjelp av tidlig kartlegging og tiltak, å være opptatt av å realisere prinsippet om tidlig innsats.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	1
1.1. INNLEDNING	1
1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.3. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.4. BEGREPSAVKLARING	5
1.4.1. Tidlig forebyggende innsats	5
1.4.2. Primær-, sekundær- og tertiærforebygging.....	6
1.4.3. «Response to Intervention»	7
1.4.4. Lesing	7
1.4.5. Engasjement og motivasjon.....	7
1.4.6. Ulike former for lesevansker	8
1.5. STRUKTUR OG OPPGAVENS OPPBYGGING	9
2. TEORETISK GRUNNLAG	11
2.1. BARNEKONVENSJONEN OG OPPLÆRINGSLOVEN OM SKOLE OG UTDANNING	11
2.2. TIDLIG INNSATS SOM ET UTDANNINGSPOLITISK BEGREP	12
2.3. RETTEN TIL INTENSIV OPPLÆRING	13
2.4. LESING.....	14
2.4.1. En grunnleggende ferdighet.....	14
2.4.2. «The Simple View of Reading».....	14
2.4.3. «The Active View of Reading».....	16
2.4.4. Engasjement.....	17
2.4.5. Leseforståelse i 1. klasse	17
2.5. FOREBYGGINGSNIVÅER	20
2.6. KARTLEGGING	22
2.6.1. Kartleggingsmetoder	22
2.6.2. Ulike kartleggingsprøver i 1. klasse	23
3. TIDLIGERE FORSKNING OG EMPIRI.....	26
3.1. HVORFOR ER TIDLIG INNSATS VIKTIG?	26
3.2. PREDIKTORER FOR ULIKE LESEVANSKER.....	27
3.2.1. Tidlige avkodingsvansker	27
3.2.2. Tidlige språkforståelsesvansker	28
3.2.3. Arvelig innslag.....	30
3.3. ARBEID I DEN ORDINÆRE LESEOPPLÆRINGEN	30
3.3.1. Hovedretninger innenfor begynneropplæringen i lesing	31
3.3.2. Undervisning som fremmer avkodingsferdigheter	31

3.3.3. Undervisning som fremmer språkforståelse og leseforståelse	33
3.3.4. Undervisning som fremmer engasjement.....	35
3.4. TILTAK SOM EN DEL AV SEKUNDÆRFØREBYGGINGEN	37
3.4.1. Multikomponent undervisning.....	38
3.4.2. Eksplisitt undervisning.....	38
3.4.3. Intensiv undervisning	38
3.4.4. En forskningsbasert leseintervensjon.....	39
4. METODE.....	41
4.1. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	41
4.1.1. Kvalitativt forskningsdesign	41
4.1.2 Semistrukturert intervju	42
4.1.3. Fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv	43
4.2. ARBEID I FORKANT AV FORSKNINGSPROSESSEN	44
4.2.1. Intervjuguide	44
4.2.2. Informantutvalg	46
4.2.3. Min rolle som intervjuer i forskningsprosessen	48
4.2.4. Pilotintervju	50
4.3. INTERVJUGJENNOMFØRINGEN	51
4.4. BEARBEIDINGSPROSESSEN AV DATAMATERIALE	52
4.4.1. Transkribering	52
4.4.2. Analysering.....	53
4.5. FORSKNINGENS KVALITET	56
4.5.1. Reliabilitet	56
4.5.2. Validitet	57
4.6. ETISKE OVERVEIELSER	59
5. FUNN OG DRØFTING	61
5.1. HVA KJENNETEGNER EN GOD LESEOPPLÆRING I DEN ORDINÆRE KLASSEROMSUNDERVISNINGEN BLANT LÆRERNE?	61
5.1.1. Innhold	61
5.1.2. Organisering.....	68
5.1.3. Overordnet oppsummering og drøfting.....	69
5.2. HVILKET GRUNNLAG BENYTTET LÆRERNE SEG AV NÅR DE IDENTIFISERER ELEVER SOM KAN VÆRE I RISIKO FOR Å BLI HENGENDE ETTER I LESING?	70
5.2.1. Observasjon.....	71
5.2.2. Tester.....	76
5.2.3. Sjekkliste.....	80
5.2.4. Overordnet oppsummering og drøfting.....	81
5.3. HVILKE TILTAK FORTELLER LÆRERNE AT DE SETTER I GANG HOS ELEVER SOM ER I RISIKO FOR Å UTVIKLE LESEVANSKER?	83

5.3.1. Innhold	83
5.3.2. Organisering.....	85
5.3.4. Evaluering av tiltak.....	90
5.3.5. Overordnet oppsummering og drøfting.....	92
6. AVSLUTNING	94
6.1. KONKLUSJON	94
6.2. STUDIENS BEGRENSNINGER	96
6.3. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	96
LITTERATURLISTE.....	98

Figurliste

Figur 1. Godt pedagogisk og tilrettelagt skoletilbud. Fra <i>Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO</i> (s. 49), av Kunnskapsdepartementet, 2019-2020	21
---	-----------

Tabelliste

Tabell 1: De ulike informantene	47
Tabell 2: Forskningsspørsmål med analysekategorier og -koder	55

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	112
Vedlegg 2 – Intervjuguide	116
Vedlegg 3 – Transkripsjonsnøkkel	118
Vedlegg 4 – Vurdering fra Sikt	119

1. Introduksjon

1.1. Innledning

For å kunne tilegne seg kunnskap og kompetanse, samt å aktivt kunne være selvstendige deltakere i det kunnskapssamfunnet vi er en del av, er det avgjørende å inneha lesekompetanse. Dermed er det ikke uten grunn at lesing er blitt integrert som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lesing er en nødvendig ferdighet som bidrar til tilgangskompetanse, og kan slik betraktes som en del av den livslange allmenndannelsen. Derav blir lesekompetanse en sentral del for å ivareta læreplanens doble samfunnsmandat, som handler om å utdanne og danne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Elever møter på skolen med ulike forutsetninger for å kunne utvikle god leseforståelse. En sentral oppgave for skolen blir dermed å identifisere de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, for å videre kunne realisere skolens overordnede prinsipp om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Tiltak tidligst mulig i opplæringsløpet har vist seg å ha mest effekt på barn som er i risikozonen for å utvikle lesevansker, og dermed blir det avgjørende å starte med tiltak allerede i 1. klasse (Ehrhardt et al., 2013, s. 115; Wanzek et al., 2018, s. 619; Lovett et al., 2017, s. 907). Dette legger grunnlaget for det viktige fokuset på tidlig innsats i skolen, som er nedfelt i opplæringsloven §1-4 (Opplæringsloven, 1998, §1-4).

Som vi skal se, innebærer tidlig innsats både å sette inn tiltak på et tidlig stadium i barns liv og gripe inn når problemer oppstår eller oppdages (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). For å lykkes med dette, blir det viktig for lærere og betydningsfulle profesjonsutøvere å identifisere elever som er i risiko for å utvikle lesevansker så tidlig som mulig i opplæringen, men også implementere forebyggende tiltak som gir positive effekter på utviklingen av leseferdigheter. Dette viser viktigheten av tidlig, men også riktig innsats.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Formålet med oppgaven er å rette oppmerksomheten mot arbeidet i skolen knyttet til tidlig innsats og forebygging av lesevansker. Bakgrunnen for valg av tema ligger i interessen og motivasjonen for å kunne hjelpe og støtte elever med deres individuelle lesevansker. Siden man i dagens tekstbaserte verden er avhengig av å kunne lese og skrive, er literacy avgjørende for å lykkes på de mange arenaene i samfunnet vårt. Å lære å lese er allerede det første året på skolen et overordnet mål, og elever møter på skolen med ulike forutsetninger og ulike nivåer allerede her i leseopplæringen.

Kunnskapssamfunnet vårt stiller stadig høyere krav til leseferdigheter i dag. Tall fra PISA-funnene fra 2018 viser at én av fem norske elever presterer under den kritiske grensen, og som dermed kan ha store vansker med å lese selv enkle tekster. Dette er en økning fra 2009 og 2015. Elevene i 2018 presterte dessuten lavere enn de svakeste presterende i 2015 (Jensen et al., 2019, s. 8-10). Når det registreres flere lavtpresterende elever, samt at lesevansker er signifikant komorbid med flere former for psykiske vansker i den norske skole (Heiervang & Torsheim, 2011, s. 108), utgjør disse vanskene et samfunnsproblem. En NRK-reportasje fra 2023 setter skolens utfordringer med tidlig forebygging av lesevansker på dagsorden. Storm, en ung gutt med dysleksi, strevde tydelig med lesingen allerede i 2. klasse. Likevel fikk han først innvilget retten til spesialundervisning så sent som i 7. klasse (Fange et al., 2023). På dette grunnlaget blir lesevansker også en dagsaktuell problematikk innenfor utdanningspolitikken.

I dag har det spesialpedagogiske feltet en stor plass i det norske samfunnet, hvor forskningen på lese- og skrivevansker er globalt utbredt og har et enormt omfang. Til tross for at Klinkenberg (2017) skriver at «Nå kan man med rimelig sikkerhet predikere hvem som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker før og ved skolestart» (s. 1), er ikke nødvendigvis dette tilfellet i den praktiske skolehverdagen. Jeg vil på ingen måte hevde at Klinkenberg (2017) tar feil her, og heller ikke når han uttaler seg om at effektive tiltak i det forebyggende arbeidet finnes, som er «(...) praktisk gjennomførbare, tids- og kostnadseffektive og krever ingen omfattende etterutdanning av personalet» (s.11). Det interessante er at det er flere elever som blir oppdaget med lesevansker senere i

opplæringsløpet, enn tidlig ved skolestart. Dette kan underbygges av Utdanningsdirektoratet (2022d) når de viser til at andelen elever med spesialundervisning øker med en differanse på 7% fra første til tiende trinn. Når lese- og skrivevansker er den høyeste rapporterte årsaken til å innfri krav om spesialundervisning (Grøgaard et al., 2004, s. 28), kan man tolke det som at tidlig innsats er en utfordring i den norske skolen. Dette støttes av Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 9) hvor det kommer frem at utdanningssystemet står ovenfor en stor utfordring med at barn og unge ikke får den hjelpen de har behov for, eller at de ikke får den tidlig nok. Med utgangspunkt i det Klinkenberg (2017) hevder og det som skrives i Meld. St. 6 (2019-2020), kan en gjerne spørre seg om det er en systemsvikt som forårsaker at elever ikke blir oppdaget før senere i skoleløpet, og/eller som gjør at de ikke får den hjelpen de har behov for. Man må imidlertid ta med i beregningen at det også kan være enkelte av de elevene som får innvilget spesialundervisning sent i opplæringsløpet, som ikke har vist risikofaktorer tidligere (Catts et al., 2012, s. 179). PIRLS-undersøkelsen fra 2016 viste likevel at 37% av lærere på 4. trinn «venter og ser om vanskene bedrer seg med modning» (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 164). Hvis lærere venter på modning i fjerde klasse, kan det tilsynelatende være flere som gjør dette i 1. klasse. Dette står i kontrast til en satsning på tidlig innsats i den norske skolen.

Som vi skal se, finnes det en rekke risikotegn som kan predikere senere lesevansker, også det første året på skolen (F.eks. Puolakanaho et al., 2007, s. 926; Torppa et al., 2010, s. 314; Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Nation et al., 2010, s. 1037-1038). Som profesjonsutøvere blir det viktig å ta disse tegnene på alvor gjennom å forebygge og tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger tidlig i opplæringsløpet, slik at samtlige barn og unge får muligheten til å oppleve læring, mestring og utvikling i skolehverdagen. Det pedagogiske tilbudet barna får de første årene i skolen, vil danne grunnlaget for hvorvidt de lykkes videre i skolegangen og yrkeslivet (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12). Dermed vil særlig lærere på 1. trinn få en verdifull rolle som forebyggende aktører av lesevansker. I lys av dette blir det viktig å undersøke problematikken grundigere for meg selv som kommende lærer, med et mål om å på best mulig måte kunne skåne elevene fra de uheldige konsekvensene som medfølger av å bli oppdaget med lesevansker for sent, eller ikke i det hele tatt. En forutsetning for dette blir tidlig identifisering og intervensjoner. Dette vil gjøre at stort sett alle barn og unge kan lære seg å lese (Høyen & Lundberg, 2019, s. 307).

Med dette som bakteppe, vil den kunnskapstilegnelsen jeg opparbeider meg gjennom denne oppgaven uten tvil komme godt med i min fremtidige profesjon. Alle de overnevnte aspektene er grunnlaget for mitt valg av tema, og har vært med på å utvikle problemstillingen og forskningsspørsmålene som oppgaven min baserer seg på.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av bakgrunnen for valg av tema blir problemstillingen min rettet mot å undersøke hvordan lærere i praksis arbeider med forebygging av lesevansker tidlig i opplæringsløpet. Dette har resultert i følgende problemstilling:

Hvordan arbeider tre lærere for å forebygge lesevansker på 1. trinn, som en del av arbeidet med tidlig innsats?

Utvalget mitt vil i samsvar med dette bestå av tre ulike kontaktlærere på 1. trinn, som står ansvarlig for leseopplæringen til sine førsteklasinger. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på leseopplæringen, foran skriveopplæringen. Forskning viser likevel at lesing og skriving vil støtte hverandre gjensidig i utviklingen (Graham et al., 2017, s. 269; Sénéchal, et al., 2012, s. 930), og dermed kan man anse disse ferdighetene som korrelerte. På denne måten kan vansker med lesing også være gjeldende for skrivingen, og mye av forebyggingsarbeidet som fremkommer i oppgaven vil således kunne støtte begge disse grunnleggende ferdighetene.

Prinsippet om tidlig innsats og et målrettet forebyggende arbeid står sentralt i formuleringene av problemstillingen. Det lovpålagte ansvaret skolen står ovenfor med tidlig innsats blir et grunnleggende prinsipp for at «alle barn og elever kan delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære ut fra egne forutsetninger» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Dette forutsetter et regelmessig forebyggingsarbeid knyttet til lesevansker, helt fra starten av skoleåret. Først og fremst blir det avgjørende at den ordinære leseopplæringen generelt holder et høyt nivå, som en del av en allmennforebyggende innsats. Det blir videre betydningsfullt å kontinuerlig arbeide med å identifisere de elevene som er i risiko for å

utvikle lesevansker, slik at disse elevene får den tilpassede opplæringen de har rett på, tidligst mulig. Dette krever en funksjonell og regelmessig kartleggingspraksis. Vel så viktig blir det at håndteringsprosessen lærere står ovenfor, når de har identifisert elever som står i fare for å utvikle lesevansker, gir ekstra støtte til elevene og har som mål at vanskene ikke forverres. Totalt sett vil dette danne grunnlaget for å besvare problemstillingen min, og har resultert i tre konkrete forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner en god leseopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen blant lærerne?*
2. *Hvilket grunnlag benytter lærerne seg av når de identifiserer elever som kan være i risiko for å bli hengende etter i lesing?*
3. *Hvilke tiltak forteller lærerne at de setter i gang hos elever som er i risiko for å utvikle lesevansker?*

Forebygging kan for øvrig også handle om å arbeide i etterkant av iverksatte tiltak, for å overvåke og evaluere effekten av ulike intervensjoner. Dette blir viktig for å sikre funksjonelle tiltak. Som vi senere skal se, blir dette en del av sekundærforebyggingen. Dermed vil det inkluderes under det siste forskningsspørsmålet, selv om det blir en betydelig mindre del av besvarelsen.

1.4. Begrepsavklaring

Problemstillingen min med tilknyttende forskningsspørsmål inneholder en rekke begreper som blir sentrale for oppgaven. Jeg vil i følgende delkapittel redegjøre for hvordan jeg forstår og vil anvende disse begrepene videre i avhandlingen.

1.4.1. Tidlig forebyggende innsats

Formuleringen av problemstillingen min består av to overordnede begreper; tidlig innsats og forebygging. Dette er komplekse begreper som står sentralt i den norske utdanningspolitikken. I Meld. St. 16 (2006-2007) formuleres *tidlig innsats* gjennom to

perspektiver: «(...) innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv» og «(...) inngripen når problemer oppstår eller avdekkes» (s. 10). *Forebygging* i spesialpedagogisk perspektiv dreier seg om å avverge en uønsket utvikling (Justis- og beredskapsdepartementet, 2009, s. 7). Disse termene går jeg nærmere inn på etter hvert i oppgaven, men hovedpoenget er at begrepene på denne måten går hånd i hånd. Tidlig innsats blir et ledd i forebyggingsarbeidet gjennom dets avdekkings- og tiltaksaspekt, og man kan karakterisere det som tidlig forebyggende innsats. I oppgaven vil dette innebære å aktivt motarbeide at elever som står i fare for å utvikle lesevansker får en uheldig utvikling og faller utenfor, tidligst mulig i opplæringsløpet.

1.4.2. Primær-, sekundær- og tertiærforebygging

I NOU-rapporten «Rett til læring» (NOU 2009: 18, s. 155) deles forebygging inn i tre nivåer: *primær, sekundær og tertiærforebygging*. *Primærforebygging* er allmennforebyggende innsats, der tanken og ønsket er at alle barn og unge skal få et kvalitetssikkert utdanningstilbud som fremmer best mulig utbytte når det gjelder læring og utvikling. I oppgaven vil dette innebære at den ordinære leseopplæringen for alle elever er av høy kvalitet. Dessuten vil kartleggingsprosessen bli vektlagt her, for å kunne finne elevene som er i risiko for å utvikle lesevansker. Disse elevene har videre behov for mer målrettet støtte og et mer tilpasset tilbud utenfor den ordinære innsatsen, noe som blir en del av *sekundærforebyggingen*. Målet her blir å forhindre opprettholdelse og videreutvikling av vansker elevene særlig har risiko for å utvikle. I avhandlingen vil dette handle om de tiltakene lærerne setter inn hos de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing. Det siste nivået er den *tertiære forebyggingen*. Dette handler om mer tilspisset tiltak mot risikogrupper som allerede har betydelige vansker, hvor hensikten blir å hindre forverring og redusere de vanskene som foreligger (NOU 2009: 18, s. 155). Her er det ikke sagt at lærerne står for opplæringen, og dermed vil ikke denne formen for forebygging få plass i oppgaven. Ved å anvende de to første nivåene for forebygging, synliggjøres forskjellen på forebyggingsarbeid som gjelder samtlige elever i en klasse, og forebyggingspraksisen som kun vil gjelde for de elevene som er i risiko for å utvikle lesevansker.

1.4.3. «Response to Intervention»

En modell som kan kobles opp mot de tre forebyggingsnivåene, er *Response to Intervention* (RTI) (Grosche & Volpe, 2013, s. 4). Basert på Grosche & Volpe (2013) sin omtalelse av RTI, blir den ofte fremstilt som en «(...) tree-tiered model of academic and behavioural support» (s. 3). Man starter med å kartlegge samtlige barn i klasserommet, og de som ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning får intervensjoner som er forskningsbasert, med økende intensitetsnivå. Samtidig skal fremdriften overvåkes kontinuerlig. Disse tre nivåene omtales på engelsk som «tiers» (Grosche & Volpe, 2013, s. 4). I lys av oppgavens tematikk og formål vil jeg bruke RTI som en flerlags-modell for å identifisere og støtte elever som er i risiko for å utvikle lesevansker. RTI blir således et godt verktøy for å redusere antall elever som står i fare for å utvikle lesevansker, eller alvorlighetsgraden av vanskene. Slik kan modellen bidra til å legge grunnlaget for tidlig utvikling av funksjonelle leseferdigheter.

1.4.4. Lesing

For å forstå hvordan ulike lesevansker kan opptre, blir det først og fremst viktig å forstå hva lesing innebærer. I oppgaven vil min forståelse av lesing ta utgangspunkt i *The Simple View of Reading* (SVR): $Reading = Decoding \times Comprehension$ ($R = D \times C$) (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). I avhandlingen vil jeg gjennomgående bruke termene avkoding og språkforståelse, og forstår den matematiske formelen som at disse komponentene blir forutsetninger for å oppnå leseforståelse. Termene går jeg nærmere inn på senere i avhandlingen. Nyere leseforskning antyder at denne modellen ikke lengre er tilstrekkelig, og som et svar på denne kritikken vil jeg også sette fokus på modellen *The Active View of Reading* (AVR) (Duke & Cartwright, 2021). Her blir blant annet engasjement og motivasjon ansett som forutsetninger i tilegnelsen av de kognitive elementene avkoding og språkforståelse (s. 33). På dette grunnlaget vil min forståelse av lesing også inkludere disse to faktorene.

1.4.5. Engasjement og motivasjon

Engasjement og motivasjon er to begreper som gjerne blir brukt om hverandre. *Lesemotivasjon* innebærer å være lærevillig, og oppstår når elever har tiltro til egne ferdigheter og er utholdende (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403). *Engasjert lesing* har ifølge Guthrie & Wigfield (2000) fire kvaliteter: sosial interaksjon, motivasjon, strategibruk og

konseptuell kunnskap (s. 403). Slik ser man at motivasjon er nødvendig for engasjement, men ikke tilstrekkelig. På denne måten er begrepene til en viss grad relaterte, samtidig som de opptrer som distinkte. Siden min forståelse slik bygger på at motivasjon ligger til grunn for engasjerte lesere, vil begrepet engasjement implisitt også vise til motivasjon, men ikke omvendt.

1.4.6. Ulike former for lesevansker

Med utgangspunkt i den forenklete leseformelen *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7), har Klinkenberg (2018) utviklet en to-dimensjonal modell der han kategoriserer ulike lesevansker. Svikt i avkodingsprosessen karakteriserer han for *dysleksi*, mens elever som hovedsakelig strever med språkforståelse omtaler han som *svake forståere* eller elever med *spesifikke vansker med leseforståelsen*. Vansker med begge disse komponenter kjennetegnes som *generelle lesevansker* (Klinkenberg, 2018, s. 12).

Bishop & Snowling (2004) har på samme måte som Klinkenberg (2018) utviklet en to-dimensjonal modell, men deres modell illustrerer forholdet mellom lesevansker og språkvansker. Dysleksi kjennetegnes her gjennom vansker med fonologiske ferdigheter, mens spesifikke vansker med leseforståelsen kjennetegnes gjennom milde eller moderate vansker i ikke-fonologiske ferdigheter (s. 859). Disse kategoriene samsvarer på denne måten med kategoriene til Klinkenberg (2018, s. 12). For elever med Specific Language Impairment (SLI), som i dag kalles *utviklingsmessige språkforstyrrelser* (Developmental Language Disorders (DLI)), tilsier modellen til Bishop & Snowling (2004) at det foreligger vansker med begge disse to språklige ferdighetene (s. 858). Klinkenberg (2018) hevder på bakgrunn av tidligere forskning at det likevel kan finnes språkvansker i alle formene for lesevansker som han omtaler, også hos gruppen han karakteriserer for gode lesere (s. 20). På denne måten henger språkvansker tett sammen med de ulike lesevanskene, selv om vanskene ikke nødvendigvis er komorbide.

I 1. klasse er elevene i begynnelsen av skriftspråkstilignelsen. Dermed vil det tilsynelatende ikke foreligge noe klar diagnose innenfor spekteret av lesevansker det første året på skolen. Disse fire diagnosene vil likevel ligge til grunn for betegnelsen lesevansker videre i

avhandlingen. Selv om man ikke med sikkerhet kan si om elevene faktisk vil få en diagnose senere, finnes det imidlertid ulike risikotegn som allerede i 1. klasse kan forutse senere lesevansker. Siden de presenterte lesevanskene i all hovedsak baserer seg på vansker med avkoding, språkforståelse eller en blanding, vil det i oppgaven dreie seg om prediktorer for tidlige avkodingsvansker og språkforståelsesvansker.

1.5. Struktur og oppgavens oppbygging

I det første hovedkapittelet har det nå blitt presentert en introduksjon for oppgaven min med en innledning av tema, bakgrunn for valg av tema, problemstilling med tilknyttede forskningsspørsmål og en begrepsavklaring. Dette delkapittelet har til hensikt å gi en oversikt over oppgaven på et overordnet plan. Avhandlingen videre er delt inn i fem hovedkapitler: teoretisk grunnlag, tidligere forskning og empiri, metode, funn og drøfting, samt en avslutning.

Selv om mye av teorien og forskningen enkelte steder i oppgaven blir sammenvevd, har jeg bevisst valgt å dele disse i to separate kapitler. I teorikapittelet vil jeg forklare ulike fenomen som blir sentrale for min oppgave. Mens den teoretiske delen i all hovedsak tar utgangspunkt i antakelser det er bred enighet om, vil kapittel om forskning og empiri som kommer etter i større grad bygge på datainnsamling og praktiske erfaringer som undersøker kausalitet. Dermed vil forskning på effekten av tidlig forebyggende innsats, prediktorer i 1. klasse, en kvalitetssikker og allmennforebyggende leseopplæring, samt funksjonelle tiltak være mest naturlig å innlemme her. Tidlig innsats fra et utdanningspolitisk ståsted og kartlegging i skolen som fremkommer i teorikapittelet kan gjerne anses som overordnede tiltak i forebyggingsarbeidet. Dermed vil jeg understreke her at de tiltakene som beskrives i forsknings- og empiridelen av oppgaven vil dreie seg om den pedagogiske undervisningen og intervensjoner.

I metodekapittelet presenteres det metodiske overveielser som er blitt gjort for å kunne, ved hjelp av datainnsamlingen, besvare problemstillingen på best mulig vis. I kapittelet om funn og drøfting som følger vil jeg ta utgangspunkt i den teoretiske og empiriske forankringen, og drøfte resultatene fra datainnsamlingen i lys av dette. Dette kapittelet vil

på denne måten danne grunnlaget for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg konkludere, adressere studiens begrensninger og gjøre meg noen avsluttende refleksjoner knyttet til temaet for oppgaven.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg først og fremst belyse utdanning og leseopplæringen fra et utdanningspolitisk ståsted. Videre vil jeg gå dypere inn på lesefeltet, hvor jeg går teoretisk til verks for å forklare hvordan man kan forstå lesing. Her blir det også beskrevet hva som kjennetegner leseforståelse i 1. klasse. Dernest vil jeg koble nivåene i *Response to Intervention* (Grosche & Volpe, 2013, s. 4) opp mot ulike forebyggingsnivåer, samt redegjøre for kartlegging i skolen gjennom ulike metoder og tilnærminger man kan ta i bruk allerede i 1. klasse. Til slutt gis en oversikt over hvilke kartleggingsprøver man gjerne kan ta i bruk i leseopplæringen på 1. trinn.

2.1. Barnekonvensjonen og opplæringsloven om skole og utdanning

Barns utdanningsrett er hjemlet i barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28). Staten står med dette ansvarlig for at alle elever får undervisning i tråd med en godt tilrettelagt opplæring basert på differensiering, hvor også barnets beste alltid skal være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Dermed blir det viktig som lærer å imøtekomme elevmangfoldets ulike forutsetninger i skolens praksis, for å kunne tilrettelegge undervisningen etter individuelle behov. Dette peker på tilpasset opplæring, som er lovfestet i opplæringsloven: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Denne formuleringen innebærer et særlig fokus på individuell tilpasning. I Meld St. 31 (2007-2008) legges det stor vekt på læring i en sosial interaksjon: «Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet (...)» (s. 74). Skolen skal slik gjennomgående i grunnskolen arbeide og tilrettelegge for at alle elever skal få mest mulig utbytte av undervisningen, fra et individrettet- og et fellesskapsperspektiv. Dette blir et viktig ledd for å oppfylle det som er angitt i opplæringsloven: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). For å på best mulig måte klare å lykkes med en opplæring som harmonerer med dette, blir det avgjørende å først og fremst oppdage elever som strever med leseferdigheten, samt sette inn hensiktsmessige tiltak og intervensjoner tidligst mulig.

2.2. Tidlig innsats som et utdanningspolitisk begrep

Til tross for at Norge er et av de landene som har brukt mest ressurser på spesialpedagogiske tiltak, og der tilpasset opplæring har stått sterkt, er det viktig å understreke at en vente-og-se-holdning tidligere har vært dominerende (Gabrielsen, 2021, s. 27). Holdningen står i motsetning til det velkjente begrepet i dagens skole og utdanningspolitikk, nemlig tidlig innsats. Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* satte for alvor tidlig innsats på dagsorden. Her blir begrepet todelt, og forstås først som «(...) innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv» (s. 10). Dette peker i retning av innsats de første årene i grunnskolen. Det er også viktig å være forberedt på at enkelte barn og unge kan klare seg fint gjennom de første fasene av skriftspråkstilegnelsen, gjerne før kravene til leseferdigheten øker. Dette omtales i det andre leddet av den todelte forståelsen av tidlig innsats i Meld. St. 16 (2006-2007): «(...) inngripen når problemer oppstår eller avdekkes» (s. 10), som kan være når som helst i skoleløpet.

Denne tosidige forståelsen av tidlig innsats er blitt videreført i en nyere stortingsmelding (Meld. St. 6 (2019-2020)). Når det gjelder inngripen på et tidlig tidspunkt, skriver regjeringen hvor viktig det er «(...) at alle barn får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet» (s. 12). Departementet trekker også frem det andre aspektet ved tidlig innsats, nemlig inngripen i et tidlig utviklingsforløp: «Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsløpet, skal barn og elever få rask hjelp og tilrettelegging for å unngå at utfordringene vokser seg større» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Ved at både eldre og nyere stortingsmeldinger innehar samme meningsinnhold knyttet til tidlig innsats, tydeliggjør at hensikten bak begrepet lenge har vært konstant og aktuelt.

Formuleringene fra disse utdanningspolitiske dokumentene impliserer hvor vesentlig arbeidet med tidlig innsats er i skolesammenheng. Elevene har rett til å møte opp på skolen med den opplæringen de har behov for, noe som vil forhindre at deres individuelle forutsetninger setter en stopper for deres læring og personlige utvikling i opplæringsløpet.

2.3. Retten til intensiv opplæring

Opplæringslovens §1-4 setter også søkelys på tidlig innsats, særlig når det gjelder innsats på et tidlig tidspunkt i skolegangen:

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringsloven, 1998, §1-4).

Loven forplikter lærere å sette i gang intensiv opplæring for de elevene de mistenker at er i fare for å bli hengende etter i lesing de første fire årene av grunnskolen. Dette intensive tiltaket kan ses på som et føre-var-prinsipp, som har til hensikt å forebygge utvikling av lesevansker.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) er det ingen klare retningslinjer for hvordan gjennomføringen av en intensiv opplæring skal foregå, men det skal begrenses til en kort periode før det må tas videre til vurdering av spesialundervisning. Det er imidlertid flere hensyn som må vurderes ut ifra hvilke tiltak som er essensielle og formålstjenlige for den enkelte elev. Skolens plikt blir å ivareta hensynet om elevens beste, og dermed kan en intensiv opplæring gis både innenfor og utenfor den ordinære undervisningen (s. 3-4). Utdanningsdirektoratet understreker også inkludering som et grunnleggende prinsipp i den norske skolen. Dermed blir det viktig å organisere og gjennomføre undervisningen på den måten at elevene i størst mulig grad blir en del av et inkluderende læringsmiljø. Samtidig kan også elevens beste være å få den intensive opplæringen som eneundervisning eller i mindre grupper, og her blir det nødvendig å ta hensyn til elevenes egen stemme, samt foreldrene (s. 3-4).

For å kunne drive et forebyggingsarbeid som står i tråd med overnevnte retningslinjer og regelverk, er det sentralt å ha kunnskap om hva som kjennetegner leseferdigheter, både generelt og i 1. klasse. Dette skal jeg gå nærmere inn på i det følgende.

2.4. Lesing

2.4.1. En grunnleggende ferdighet

Kunnskapsløftet av 2006 (LK06) innførte for første gang lesing som grunnleggende ferdighet. Lesing skulle ikke ensidig tilhøre det norskfaglige i skolen, men skulle være integrert som alle læreres ansvar i ethvert fag i den praktiske skolehverdagen (Gabrielsen, 2021, s. 23). Dette er videreført i dagens læreplanverk av 2020, hvor lesing i rammeverket for grunnleggende ferdigheter omtales slik:

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster (...).»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Formuleringene gir rom for at lesing skal være et verktøy for læring og deltakelse i samfunnet, men også for eget engasjement og egen glede. Slik pekes det på aspekter både fra et individ- og et samfunnsperspektiv, og et redskaps- og dannelsesperspektiv. Videre i rammeverket står det at: «Utvikling av funksjonell leseferdighet er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Her blir lesing sett på som en kompleks ferdighet som tar utgangspunkt i en vekselvirkning mellom ulike prosesser. At rammeverket setter fokus på forståelsesprosesser og avkodingsprosesser, bygger på de kognitive elementene i *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

2.4.2. «The Simple View of Reading»

For å forstå de lesing, kan man se nærmere på modellen *The Simple View of Reading* (SVR): *Reading = decoding x comprehension* ($R = D \times C$) (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). En funksjonell ordavkodingsferdighet beskrives som «(...) automatisk og flytende omkodning av en bokstavsekvens til en lydsekvens (ord)» (Lyster et al., 2019, s. 338). Når det gjelder forståelseskomponenten poengterer Gough & Tunmer (1986) at den ikke skal oppfattes som

leseforståelse, men heller språklig forståelse hvor ord, setninger og diskurser tolkes (s. 7). Dermed blir det rimelig å betegne dette som muntlig språkforståelse. Multiplikasjonstegnet i formelen illustrerer at dersom en av faktorene er null, vil også produktet bli null. På denne måten blir avkoding og språkforståelse forutsetninger for leseforståelse, som er målet med hele lesevirksomheten og nødvendig for å være lesekyndig (Ouellette, 2006, s. 556).

Til tross for at en stor andel av differansen i lesing forklares ut ifra de kognitive elementene som SVR består av (Hoover & Gough, 1990, s. 142; Catts et al., 2005, s. 27), er det imidlertid ikke alle teoretikere og forskere innenfor lesefeltet som deler samme oppfattelse av den forenklete modellen. Hoover & Gough (1990) argumenterer for at ordavkoding og språkforståelse kan adskilles og være to separate ferdigheter (s. 155), slik man også gjerne tolker den matematiske formelen. Klinkenberg (2018) hevder på motsatt side at avkoding og språkforståelse er korrelerte ferdigheter (s. 12), noe som mye av forskningen også underbygger (Graham et al., 2017, s. 269; Sénéchal et al., 2012, s. 930). Å argumentere for en balansert tilnærming mellom avkoding og språkforståelse blir også verdsatt i formuleringene i rammeverket (se delkapittel 2.4.1.). Dette er i tråd med et syn om å se på lesing som en tolkningsferdighet, der det hele tiden er en hermeneutisk vekselvirkning mellom avkoding og språkforståelse (Tønnessen & Uppstad, 2015, s. 71). Tønnessen & Uppstad (2015) argumenterer for at de isolerte frontene mellom elementene i SVR må falle, men understreker samtidig at meningen ikke er å ta avstand fra delene. Tvert imot skal komponentene bli brukt, men i en kontinuerlig eksponering med helhetene. Dette er med en tanke om at det er i en hermeneutisk vekselvirkning læring og fortolkning skjer (Tønnessen & Uppstad, 2015, s. xiii).

Det finnes også andre som kritiserer det enkle synet på lesing. Selv om SVR i utgangspunktet har til hensikt å illustrere et forenklet syn på lesing, stiller blant annet Høien-Tengesdal (2010) seg spørrende til om modellen likevel kan bli en overforenkling. Hun er enig i at variansen i lesing i stor grad skyldes vansker med ordavkoding eller språkforståelse, men forklarer samtidig at man også må ta hensyn til andre faktorer som kan forklare variasjonen i leseforståelse (s. 465). Dette samsvarer med Aron et al. (2008), som peker på tre domener som har innflytelse i tilegnelsen av leseferdigheter. Foruten de kognitive faktorene, avkoding og språkforståelse, gir han blant annet rom for at motivasjon kan forklare elevens

leseforståelse (s. 69). Dette underbygges også gjennom mye av forskningen, som peker på signifikant sammenheng mellom motivasjon og leseforståelse (Cartwright et al., 2019, s. 360; Guthrie et al., 2013, s. 21; Andreassen & Bråten, 2010, s. 275).

Når det er sagt har SVR fått empirisk gjennomslag fra en rekke teoretikere og forskere på lesefeltet, og det er bred enighet om at en stor andel av differansen i lesing forklares ut ifra de kognitive elementene modellen er bygd opp på (Hoover & Gough, 1990, s. 142; Catts et al., 2005, s. 27). En modell som tilsvarende SVR erkjenner disse to kognitive elementene som en stor del av variansen i lesing, men som samtidig kan anses som et svar på kritikken av den forenklete matematiske formelen, er *The Active View of Reading* (AVR) (Duke & Cartwright, 2021, s. 33).

2.4.3. «The Active View of Reading»

The Active View of Reading (AVR) (Duke & Cartwright, 2021, s. 33) er en modell basert på nyere forskning på lesefeltet. Modellen tar utgangspunkt i skillet mellom avkodings- og språkforståelselementene fra *The Simple View of Reading* (SVR) (Gough & Tunmer, 1986, s. 7), men samtidig gir den rom for overlapping gjennom å bygge bro mellom komponentene. Dette gjenspeiler det SVR har blitt kritisert for; avkoding og språkforståelse som adskilte prosesser. Her blir leseflyt trukket frem som en viktig brokoblingsprosess mellom elementene, men også blant annet vokabular kan støtte både avkoding og språkforståelse ifølge modellen (Duke & Cartwright, 2021, s. 33). Et annet aspekt fra AVR som skiller seg fra SVR-modellen, er selvregulering som påvirkningsfaktor for disse to komponentene. Her blir det blant annet lagt vekt på engasjement og motivasjon. På denne måten tar AVR høyde for at flere faktorer kan forklare variansen i leseforståelse, og kan slik anses å være et svar på kritikken om at SVR kan bli en overforenkling (Duke & Cartwright, 2021, s. 33).

Lesemodellene har en nøkkelfunksjon i at de illustrerer bidragsyttere til leseforståelse. Dermed kan de også omvendt vise potensielle årsaker til lesevansker. Med avkoding og språkforståelse som både separate og relaterte ferdigheter i spissen, vil AVR tydeliggjør hvordan ulike lesevansker kan komme til uttrykk innenfor, på tvers av og utover de brede kategoriene av avkoding og språkforståelse. Dermed blir modellen med sine komponenter

en forutsetning i forebyggingsarbeidet av ulike lesevaner. Selv om engasjement, ikke ene og alene er en primær årsak til lesevaner, vil dette spille en viktig rolle i utviklingen eller forverringen av ulike lesevaner ifølge modellen.

2.4.4. Engasjement

Elever som strever med lesing, vil gjerne oppleve lite utbytte og mestring i opplæringen. Dette kan forhindre engasjement i leseopplæringen, og elever kan på denne måten vise mønstre av misnøye, være apatiske, opprørske, redde, utbrente og vende seg bort fra læringsmuligheter (Furrer & Skinner, 2003, s. 149). Det blir derav lærernes jobb å tilrettelegge undervisning og aktiviteter i klasserommet for å kunne skape engasjerte lesere. Hvordan man kan gjøre dette beskrives gjennom *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410).

Engagement Model of Reading Development (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410) illustrerer hvordan lærerens undervisning i klasserommet har innflytelse på elevens leseferdighet gjennom å skape engasjerte lesere (Solheim, 2014, s. 76). I sentrum av modellen finner vi prestasjoner (achievement), kunnskaper (knowledge) og praksiser (practices) av lesingen (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). Dette inkluderer leseprestasjoner, tilegnelse av kunnskap gjennom lesing, samt leseerfaring som eleven får gjennom lesingen, og symboliserer slik utbyttet elevene får av leseundervisningen (Solheim, 2014, s. 76). Like utenfor sentrum finner vi de fire faktorene jeg nevne innledningsvis som ligger til grunn for engasjement; sosial interaksjon (social interactions), motivasjon (motivations), strategibruk (strategy use) og konseptuell kunnskap (conceptual knowledge) (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). Ytterst i modellen er det også utarbeidet kjennetegn ved undervisningen som regnes som opphavet til leseengasjement, men disse vil jeg ikke gå nærmere inn på. Poenget er å fremheve de fire overordnede faktorene som utgjør fundamentet for en engasjerende undervisning.

2.4.5. Leseforståelse i 1. klasse

Totalt sett illustrerer avkoding, språkforståelse og engasjement ulike aspekter ved leseprosessen. Lesing skjer dermed i en interaksjon med flere komponenter, og må ses i

sammenheng med disse. Nå vil jeg koble opp disse komponentene til hva leseforståelse er i 1. klasse.

Avkoding

Forskning viser at det primært er avkodingsferdigheter som forklarer mesteparten av variansen av leseforståelsen hos elever i 1. klasse (Vellutino & Fletcher, 2005, s. 377). Dermed er det med god grunn at Lyster et al. (2019) fastslår denne komponenten som viktigst tidlig i leseutviklingen (s. 342). Avkoding blir en forutsetning for å kunne lese riktig, og slik også å forstå ord. Dermed kan det bli viktigere for en elev på 1. trinn å først utvikle avkodingsferdigheten, for å så danne grunnlag for å kunne forstå ordene de leser.

Høien & Lundberg (2019) presenterer i deres bok en stadiemodell som illustrere elevenes leseutvikling. Når elevene begynner på skolen er de i en tidlig utviklingsfase i leseopplæringen, og målet blir å få dem til å forstå det alfabetiske prinsippet, som innebærer å komme seg til det alfabetisk-fonologiske stadiet (s. 58). Dette kommer også til uttrykk gjennom kompetansemålet etter 2. trinn i læreplanen for norsk: «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her blir den fonologiske ordavkodingsstrategien primærstrategien hos den ferske leseren, som handler om å ta utgangspunkt i enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner (Høien & Lundberg, 2019, s. 50 og 59). For at elevene skal kunne ta i bruk denne avkodingsstrategien, forutsetter det at lærerne gir dem et godt fonologisk grunnlag, samt gode synteseferdigheter som en del av leseopplæringen (s. 63). Disse ferdighetene kommer jeg nærmere inn på senere under tiltak.

Det er likevel viktig å påpeke at lesingen skal oppleves som meningsfylt i begynneropplæringen også. Dette så vi i definisjonen av lesing som grunnleggende ferdighet (se delkapittel 2.4.1.). Elevene får imidlertid ved en fonologisk avkodingsstrategi tilgang til tekstens innhold, selv om denne strategien ikke vil være tilstrekkelig for å oppnå leseforståelse senere i opplæringsløpet. Å samtidig kunne bruke mentale ressurser på språkforståelse i leseprosessen, krever at elevene går over til det ortografisk-morfemiske stadiet (Høien & Lundberg, 2019, s. 60), som kjennetegnes ved en ortografisk ordavkodingsstrategi. Eleven vil her bli mer uavhengig av å bruke kontekstuelle

holdepunkter (s. 53). Dette muliggjør gjenkjenning av ord hurtig og korrekt uten å måtte gå gjennom en fonologisk omkodning av ordets bokstavsekvens (s. 51). For ferske lesere i 1. klasse, vil dette gjerne innebære å etter hvert kjenne igjen korte høyfrekvente ord som hele ordbilder. Et arbeid mot en slik ortografisk avkodingsstrategi fremkommer i kompetansemålet etter 2. trinn: «lese med sammenheng og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Språkforståelse

Som sett, blir det frontet at lesing skal ses på som en tolkningsferdighet, hvor det er hermeneutisk vekselvirkning mellom avkoding og språkforståelse. Dette gir uttrykk for at også språkforståelsen bør få plass i leseopplæringen på 1. trinn, utover avkodingen. Å arbeide med avkoding vil også gjøre elevene rustet til å tilegne seg ferdigheter som er nødvendige for å utvikle god språkforståelse (Hole, 2013, s. 30). Likevel vil et arbeid med ordforråd ytterligere styrke elevenes språkforståelse, og særlig i de første skoleårene. Bakgrunnen for dette argumentet er at ulikhetene i barns språklige nivå ser ut til å holde seg stabilt (og øke) fra førskolen og gjennom skoleårene (Biemiller, 2012, s. 36). Med andre ord vil barn ved skolestart som har et magert ordforråd, tilsvarende ha et magert vokabular ved utgangen av ungdomsskolen, sammenlignet med sine medelever (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Dermed blir det fordelaktig å utjevne de store forskjellene i vokabularnivået blant elevene allerede i 1. klasse. Dette tar også kompetansemålene etter 2. trinn høyde for når de peker på at elevene skal «utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Engasjement og motivasjon

Som sett, uttrykker læreplanen eksplisitt engasjement i leseopplæringen gjennom definisjonen av lesing som grunnleggende ferdigheter. Engasjement kan ikke betraktes som en kognitiv ferdighet på lik linje med avkoding og språkforståelse, og derfor vil prinsippene for å oppnå engasjement være de samme uavhengig av klassetrinn. Innenfor strategibruk blir det imidlertid gjennom kompetansemålene i læreplanen for norsk satt søkelys på å lære enkle leseforståelsesstrategier: «(...) bruke enkle strategier for leseforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er det eneste kompetansemålet i læreplanen etter

2. trinn som uttrykker et fokus på engasjement, ut ifra elementene i *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410).

Mestringsforventning er et sentralt element i individets motivasjon (Bandura, 1997, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 57-58). Siden motivasjon er en forutsetning for engasjement ifølge *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410), blir engasjert lesing forankret i mestringsforventning og tiltro til egne ferdigheter. Denne mestringsforventningen omtales gjennom *self-efficacy* (Bandura, 1997). Banduras teori tar for seg hvordan tiltro til egne evner og mestring påvirker utførelsen av ulike oppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56). En undervisning som stimulerer til engasjement, bør derfor i stor grad ha fokus på elevers mestringsforventning. En av de viktigste kildene til dette, er elevenes erfaringer fra tidligere læringssituasjoner (Tschannen-Moran et al., 1998, s. 211). Ved å redusere antall elever som ikke opplever mestring, og heller stimulere til motivasjon og engasjement, krever imidlertid en god og tidlig forebyggingspraksis knyttet til lesevaner.

2.5. Forebyggingsnivåer

Siden skolen er en møteplass for barn og unge, ligger det et stort potensial til å forebygge lesevaner her. Dagens regelverk skal på denne måten sikre at alle barn og unge får et pedagogisk og tilrettelagt utdanningstilbud. Hvordan dette arbeides med illustreres gjennom figur 1 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 49), og kan kobles opp mot de ulike nivåene i *Response to Intervention* (Grosche & Volpe, 2013, s. 4) og de tre forebyggingsnivåene.



Figur 1. Godt pedagogisk og tilrettelagt skoletilbud. Fra *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (s. 49), av Kunnskapsdepartementet, 2019-2020.

«Det ordinære pedagogiske tilbudet for alle» henger tett sammen med tier 1, og blir en del av primærforebyggingen av lesevansker i skolen. Det handler om kartlegging, effektiv undervisningspraksis og regelmessig overvåkning av elever som står i fare for å utvikle lesevansker som forutsetninger for et inkluderende, tilpasset, kompetansepreget og godt skolemiljø (Grosche & Volpe, 2013, s. 4; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 48-49). Kartleggingen på dette nivået er en screening, som betyr at den gjennomføres på samtlige elever i en klasse (Klem & Hagtvet, 2019, s. 153). Ifølge Grosche & Volpe (2013) er det omtrent 20 prosent av elevene som her vil skilles ut som risikoelever for ulike akademiske vansker. «Ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet» og tier 2 er en del av sekundærforebyggingen, hvor det blir fremhevet intensive og spesialiserte intervensjoner, gjerne gruppebaserte. Det blir også viktig på dette nivået å overvåke progresjonen blant elevene. Her er gjerne 15 prosent av de elevene som er i risiko for å utvikle lesevansker. De resterende 5 prosentene vil være mer høyrisikoelever på nivået «Særskilte tiltak» og tier 3, som behøver mer intens veiledning, mer individualiserte intervensjoner og enda hyppigere progresjonsovervåkning (Grosche &

Volpe, 2013, s. 4). Dette kan være gjennom spesialundervisning, og blir dermed en del av tertiærforebyggingen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 48), noe som ikke vil bli nærmere undersøkt i oppgaven.

2.6. Kartlegging

I tråd med forskningsspørsmålet mitt: «Hvilket grunnlag benytter lærerne seg av når de identifiserer elever som kan være i risiko for å bli hengende etter i lesing?», vil jeg nå gå nærmere inn på hvilke kartleggingstilnærminger som kan benyttes i 1. klasse, og hvilke metoder og utarbeidede prøver en kan ta i bruk for å forebygge lesevansker i begynneropplæringen på 1. trinn. Et viktig formål med kartleggingsprosessen i leseopplæringen blir å identifisere elever som er i risiko for å utvikle lesevansker. Kartlegging av elevers ferdigheter blir sentralt i det primære forebyggingsarbeidet av lesevansker, hvor det blir et viktig ledd for å oppfylle intensjonen om tilpasset opplæring, samt en avgjørende bidragsyter for å realisere målet om tidlig innsats. På denne måten kan følgelig også kartleggingsresultatene danne et godt grunnlag for å skille ut de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing, samt sikre de mest hensiktsmessige tiltakene for disse elevene fra et sekundært forebyggingsperspektiv.

2.6.1. Kartleggingsmetoder

Det finnes ulike metoder å ta i bruk for å kartlegge elevers leseferdigheter. Klem & Hagtvet (2019, s. 158-159) nevner tre vanlige: observasjon, tester og sjekklister. Disse metodene har hver sine styrker og svakheter. Observasjon er en fleksibel fremgangsmåte som gjør det mulig å kartlegge elever fra deres naturlige kontekst og i sammenheng. Likevel preges det av et subjektivt blikk fra observatøren, observasjonsevne, de som blir observert kan påvirkes av observasjonen og det kan være tidkrevende å bearbeide. Tester på den andre siden, kan bidra til å sikre denne objektiviteten, samt at de gir konkrete testskårer. Dette er til tross for at det ofte gis informasjon om et smalt og avgrenset område, representerer en konstruert situasjon, det er fare for overgeneralisering og å tolke verdier som ren sannhet. Til slutt er det sjekklister, som tar utgangspunkt i spørsmål og samtale for informasjon. Dette gir muligheter for å gå tilbake i tid, men vil imidlertid forutsette god tillit mellom partene (Klem & Hagtvet, 2019, s. 158-159).

I lys av dette, er det med god grunn at det argumenteres for en multimetodisk tilnærming i kartlegging for å få et helhetlig bilde av lesevaner hos elever i skolen (Bishop et al., 2016, s. 14; Klem & Hagtvet, 2019, s. 157). Svakheter med observasjon kan på denne måten gjerne fanges opp av testing, som for eksempel gjennom kartleggingsprøver.

2.6.2. Ulike kartleggingsprøver i 1. klasse

Bokstavprøven

Bokstavprøven er et redskap for å registrere fremgang eller stagnasjon i elevers bokstavkunnskap i 1. klasse. Den er ikke standardisert eller normert, men det er likevel et mål om at de fleste elever i løpet av 1. klasse skal oppnå automatisert bokstavkunnskap. Prøven kan på denne måten være en bidragsyter i å kartlegge utvikling og endring i elevers bokstavkunnskap (Universitetet i Stavanger, 2022b).

Skolestart-applikasjonen

Skolestart-applikasjonen er utviklet til bruk for lærere som ønsker å få kunnskaper knyttet til elevenes bokstavkunnskap (både gjenkalling og gjenkjenning av bokstavnavn og -lyder), fonologisk bevissthet (både lytte ut første lyd i et ord og trekke lyder sammen til ord), ordlesing og staving ved skoleoppstart. Prøven er unormert for å gi bedre muligheter til tilpasset opplæring, snarere enn å si noe om hvordan elever ligger an basert på gjennomsnittet. Siden det blant annet avhenger av hvilke bokstaver elevene har i navnene sine for hvilke bokstaver de kan, vil det variere fra elev til elev hvorvidt de mestrer de ulike bokstavene. Derfor blir alle bokstaver presentert i applikasjonen, med unntagelse av de som kun fremtrer i utenlandske navn og låneord. Siden mange elever ikke har fått anledning til å lære alle bokstavene, vil det på denne måten kunne oppstå feilkilder i kartleggingsarbeidet. Derfor betyr ikke det at alle elever som skårer lavt på denne kartleggingsprøven har økt risiko for å bli hengende etter i leseopplæringen (Universitetet i Stavanger, u.å., s. 1-2).

De andre oppgavene går etter stigende vanskelighetsgrad, og prøven vil avsluttes etter to påfølgende feil. Skolestart-applikasjonen er særlig utviklet til «På Sporet»-manualen (Universitetet i Stavanger, u.å., s. 1-2), som jeg kommer tilbake til etter hvert i avhandlingen.

Kartleggingsprøven fra UDIR

Den nasjonale kartleggingsprøven fra UDIR i lesing er frivillig for 1. klasse, men kan gjøres obligatorisk ved blant annet bestemmelser fra skolen. I år er det utviklet en ny versjon av kartleggingsprøven fra UDIR som er adaptiv (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Hverken jeg eller lærerne jeg har intervjuet på tidspunktet med intervjugjennomføringen har vært borti den nye versjonen, og derfor forholder jeg meg til kartleggingsprøvene fra 2022 i oppgaven.

Formålet med kartleggingsprøvene i lesing er å identifisere de elevene som har høyest risiko for å utvikle lesevansker, som dermed trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i leseutviklingen (Walgermo et. al., 2018, s. 2). Slik skiller denne kartleggingsprøven seg fra diagnostiske prøver som går i dybden på ulike vansker (Tønnessen & Solheim, 2000, under «Utvikling av kartleggingsmateriell», tredje avsnitt), og nasjonale prøver som gir informasjon om elevers leseferdighet på alle ferdighetsnivåer (Walgermo et. al, 2018, s. 3). Likevel blir kartleggingsprøven avgjørende for å finne de elevene som skårer under den kritiske grensen, som gjør at lærerne videre kan følge opp under disse elevene. Utdanningsdirektoratet (2022a) hevder at kartleggingsprøvene i skolen skal sikre at alle elever får den tilrettelagte opplæringen de har krav på i den praktiske skolehverdagen. På denne måten kan kartleggingsprøvene i lesing være et godt hjelpemiddel for lærernes planlegging og organiseringen av leseopplæringen, samt være «(...) eit verktøy for å hindre at elevar fell frå seinare i opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). Dessuten blir kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn en ambisjon om tidlig forebyggende innsats (Walgermo et al, 2018, s. 8).

Kartleggingsprøven i lesing for 1. trinn består av en rekke delprøver, og viser hva som forventes av elevene utpå våren. Områdene består av bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, staving, ordlesing og setningslesing. Den sistnevnte går ut på å forstå de ulike setningene som skal leses (Walgermo et al., 2018, s. 5). Ut ifra dette, ser vi at de fire første områdene samsvarer med områdene som testes ved hjelp av skolestart-applikasjonen. Som vi skal se, er dette i tråd med kjente risikofaktorer. En uheldig konsekvens av en prøve som fokuserer på ulike delferdigheter isolert sett er at mange elever ender opp med å trene på separate komponenter av lesingen, uten å vite hvordan de skal brukes i lesing av tekster (Walgermo et al, 2018, s. 15). Dette er i tråd med den fonologiske teorien (Walgermo et al,

2018, s. 15), som står i motsetning til nyere teorier fra hermeneutikken hvor lesing ses på som en tolkningsferdighet (Tønnessen & Uppstad, 2015, s. 71).

3. Tidligere forskning og empiri

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for empiri som allerede er på fagfeltet. Det vil inkludere betydningen av tidlig forebyggende innsats, prediktorer for ulike lesevaner og virkningsfulle tiltak. Denne delen av avhandlingen, sammen med forrige kapittel, vil danne grunnlaget for å kunne drøfte de praktiske funnene i datainnsamlingen opp mot det teorien og forskningen gir uttrykk for.

3.1. Hvorfor er tidlig innsats viktig?

Gjennomgående forskning på tidlig forebyggende innsats viser til funn som understreker et behov for å identifisere og sette inn effektive intervensjoner tidligst mulig for å forbedre leseforståelse (Ehrhardt et al., 2013, s. 115; Wanzek et al., 2018, s. 619; Lovett et al., 2017, s. 907). Dette vil bli betydningsfullt for å forhindre en «Matthew»-effekt (Stanovich, 1986, s. 380), hvor de de fattige blir fattigere og de rike blir rikere (Høien & Lundberg, 2019, s. 248). Solheim et al. (2019) hevder at gode tiltak som settes inn tidlig, kan føre til at elever som gjerne ville ha utviklet lesevaner, ikke utvikler det, eller at alvorlighetsgraden av vanskene blir redusert (s. 50). Likevel kan det se ut til å være en utfordring for lærere å finne gode tiltak. Dette viser en studie fra 2014, hvor 71 prosent av lærerne opplevde vanskeligheter med å sette inn funksjonelle tiltak (Husveg, 2014, s. 72).

Det er kjent at man allerede ved skolestart kan identifisere og predikere hvilke elever som særlig er i risiko for å utvikle lesevaner (Solheim et al., 2018, s. 68; Klinkenberg, 2017, s. 1), noe som gjør at tidlig innsats i stor grad er realiserbart i 1. klasse og oppover. Som nevnt innledningsvis, viser forskning at en stor andel elever med lesevaner opplever psykiske vansker (Heiervang & Torsheim, 2011, s. 108), noe som i stor grad vil påvirke deres videre liv. Med mulighetene for å identifisere elever med risiko for å utvikle lesevaner allerede på 1. trinn vil tidlig innsats være av stor betydning for å redusere lesevaner og uheldige konsekvensene som kan medfølge. Dette forutsetter lærere som vet hva de skal se etter i identifiseringsarbeidet på 1. trinn.

3.2. Prediktorer for ulike lesevansker

3.2.1. Tidlige avkodingsvansker

Elevs språkkunnskaper ved skolestart blir hovedprediktorer for senere avkodingsvansker (Thompson et al., 2015, s. 982), og da særlig språkvansker av fonologiske art (Høien & Lundberg, 2019, s. 29). Det er empirisk enighet om at disse språksvakheter inkluderer vansker med bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, og RAN før eller ved skolestart (Lervåg et al., 2009, s. 779; Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Elwér et al., 2013, s. 510; Thompson et al., 2015, s. 982; Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342; Wolff, 2014, s. 163; Puolakanaho et al., 2007, s. 926). Bokstavkunnskap innebærer at elevene gjenkjenner og kan skrive små og store bokstaver, samt å vite bokstavnavn og hvilke fonemer de representerer (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 288). Å bli bevisst fonologien avhenger av å forstå det alfabetiske prinsipp: «(...) å oppnå bevissthet om at ordene kan atskilles fra hverandre gjennom den fonologiske strukturen som den alfabetiske skriften presenterer» (Høien & Lundberg, 2019, s. 115). Svakheter i fonologiske ferdigheter innbefatter gjerne vansker med fonembevissthet (Hulme & Snowling, 2016, s. 732). RAN, eller hurtig benevning, dreier seg om hvor raskt en elev mestrer innhenting av den fonologiske informasjonen til ordene som skal benevnes (Hulme & Snowling, 2009, s. 42), og har særlig fått gjennomslag som en sterk prediktor for både lese- og skrivevansker (Furnes & Samuelsson, 2010, s. 137). Disse ferdighetene gir bedre predikasjon for utvikling av avkodingsvansker desto nærmere skolestart barna kommer (Thompson et al., 2015, s. 985).

Ut ifra disse prediktorene, er det flere risikotegn lærerne kan se etter i den praktiske skolehverdagen. Elever er fonemiske bevisste når de blant annet mestrer oppgaver som å gjenkjenne lyder i ord (fonemisolasjon), gjenkjenne felles lyd i ord (fonemidentifisering), eller å kunne lytte til en rekke talte lyder og konvertere dem til et gjenkjennelig ord (fonemsyntese) (National Reading Panel, 2000, s. 2-2). Forskere har funnet at elevenes rimeferdigheter i den praktiske skolehverdagen kan fungere som prediktor for senere fonembevissthet (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342). Også elevs evne til å skrive deres eget navn, er signifikant assosiert med deres tidlige bokstavkunnskap og fonologiske bevissthet (Blair & Savage, 2006, s. 1011). Imidlertid kan enkelte barn skrive eget navn uten å ha forståelse for bokstav-lyd-kunnskap eller har knekt den alfabetiske koden (mekanisk

kunnskap), mens andre har forstått hva de ulike bokstavene representerer (konseptuell kunnskap) (Drouin & Harmon, 2009, s. 264). Dermed kan man ikke trekke en konklusjon om at barn har god bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter ut fra om de kan skrive eget navn ved skolestart, men det kan være en viss form for indikasjon for vansker på dette området.

Totalt sett blir bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, med fonemisk bevissthet i spissen, hovedprediktorer for vansker med avkodning. Dette er elementer som blir testet gjennom kartleggingsprøven fra UDIR (Walgermo et al., 2018, s. 5), noe som viser at kartleggingsprøven på denne måten harmonerer med viktige prediktorer for avkodingsvansker i 1. klasse.

3.2.2. Tidlige språkforståelsesvansker

I lys av bakgrunn for valg av tema som jeg presenterte innledningsvis, er det en betydelig prosentandel av elever med lesevansker som ikke viser vansker før senere i opplæringsløpet (Catts et al., 2012, s. 179). Bare 18% av barna som senere utviklet spesifikke vansker med leseforståelsen hadde i en studie blitt identifisert og mottatt noen form for tiltak før og etter skolestart (Catts et al., 2006, s. 287), noe som tyder på at vansker med språkforståelsen kan være vanskelig å oppdage i et tidlig skoleforløp (Snowling et al., 2016, s. 1367; Catts et al., 2012, s. 179). Klinkenberg (2018) hevder også at språket i tekstene på 1. trinn er relativt enkelt, og således blir mesteparten av variasjonen i leseforståelse forklart ved hjelp av avkodning (s. 17). Imidlertid argumenterer Hagen & Rogde (2021, s. 82) likevel for et parallelt søkelys på også språk- og leseforståelse helt fra skolestart. Dette er blant annet på bakgrunn av forskning som viser at et godt utviklet språk styrker barns leseforståelse (Hjetland et al., 2019, s. 761). Selv om det er vanskeligere å identifisere elever som er i risiko for å utvikle språkforståelsesvansker, er det likevel enkelte kjennetegn som allerede ved skolestart kan predikere disse vanskene.

Tidlige muntlige språksvakheter er en hovedprediktor for språkforståelsesvansker (Elwér et al., 2015, s. 165). En studie viste at barna på åtte år som ble identifisert som svake forståere viste samme profil av leseforståelsesvansker også tidligere, noe som impliserer at de

muntlige språksvakheter kan være tydelige ved skolestart (Nation et al., 2010, s. 1037-1038). Dette kan vises gjennom tidlige underskudd i lytteforståelse (Nation et al., 2010, s. 1037). Svakheter i språkkunnskapene i tidlig i leseopplæringen innebærer ofte vansker knyttet til ordforråd (Peng et al., 2019, s. 204). På bakgrunn av at vokabular har vist seg å ha den mest robuste innflytelsen på leseforståelse, blir dette den beste prediktoren for muntlige språkferdigheter i begynneropplæringen (Clarke et al., 2010, under «discussion»). I tillegg strever elever med tidlige tegn til språkvansker gjerne med fonologisk bevissthet allerede ved fem års alder (Elwér et al., 2015, s. 159-164), men oppnår ofte adekvate fonologiske ferdigheter etter noen år på skolen (Elwér et al., 2013, s. 511).

Primært blir det dermed elevenes muntlige språksvakheter som er hovedprediktorer for senere språkforståelsesvansker, og da særlig svakheter med vokabular. Barn med et begrenset ordforråd kan vise begrenset variasjon i sin ordbruk, og språket de benytter seg av er ofte preget at korte setninger eller setninger som mangler klar sammenheng eller mening (Stangeland & Færevaa, 2021, s. 212). Deres vansker med fonologiske bevissthet, kan gjenkjennes på tilsvarende måte som med tidlige avkodingsvansker. Foruten disse brede språklige vanskene, kan elever som strever med språkforståelse gjerne streve med å aktivt bruke leseforståelsesstrategier. Blant annet gjelder dette å trekke slutninger fra tekst, overvåke egen forståelse, samt binde sammen tekstbiter til diskursforståelse, på grunn av at de i mindre grad drar nytte av kontekst og at en tekst er sammenhengende (Cain & Oakhill, 2006, s. 692; Cain et al., 2004, s. 678-679). Dermed blir det viktig for lærere å arbeide med både lytteforståelse og leseforståelse i 1. klasse, for å kunne identifisere elever som strever med språkforståelse.

Som tidligere sett, blir elevenes leseforståelse testet gjennom kartleggingsprøven fra UDIR (Walgermo et al., 2018, s. 5). Dermed kan prøven bidra til å fange opp elever som er i risiko for å utvikle språkforståelsesvansker. Elevers lytteforståelse blir imidlertid ikke testet ved hjelp av den nasjonale prøven, og det er heller ikke et fokus på elevenes vokabular. Dermed er man avhengig av andre verktøy for å identifisere disse elevene tidlig.

3.2.3. Arvelig innslag

Forskere har funnet dysleksi som en høyt arvelig diagnose. For eksempel sier studien til Snowling & Melby-Lervåg (2016) at forekomst av dysleksi hos elever med familierisiko er ca. 45% (s. 514). Sammen synliggjør dette hvor mye familierisiko har å si for å predikere senere lesevansker, og da særlig dyslektiske vansker. Barn med dysleksi i familien vil ikke nødvendigvis utvikle det, men det kan være en risikofaktor.

Det blir viktig å ta disse tidlige prediktorene for lesevansker på alvor allerede i starten av 1. klasse, for å kunne realisere prinsippet om tidlig innsats. Som tidligere påpekt, handler ikke den utdanningspolitiske målsetningen ensidig om å tidlig identifisere elever som er i fare for å utvikle lesevansker, men også om å ha en leseundervisning av høy kvalitet, samt å sette inn funksjonelle tiltak. Dette vil jeg gå inn på i de to følgende delkapitlene.

3.3. Arbeid i den ordinære leseopplæringen

Jeg vil i dette delkapittelet gå nærmere inn på allmennforebyggende leseopplæring som blir viktig i den ordinære klasseromsundervisningen, for å belyse det første forskningsspørsmålet: «Hva kjennetegner en god leseopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen blant lærerne?». Siden primærforebyggingen i oppgaven blir knyttet opp mot tier 1 og det pedagogiske tilbudet for alle, blir arbeidet her rettet mot det offentlige skoletilbudet for samtlige elever i den norske skole. På et overordnet nivå vil en ordinær leseopplæring av høy kvalitet være forebyggende mot lesevansker. I det følgende av dette underkapittelet vil jeg derfor ta for meg noen sentrale komponenter som forskning viser kan fremme både avkodingsferdigheten og språkforståelsesferdigheten, samt forskningsbaserte elementer for å oppnå en engasjerende undervisning på 1. trinn. På bakgrunn av de allerede presenterte prediktorene for ulike lesevansker i begynneropplæringen, blir dette faktorer som særlig blir nødvendig for de elevene som viser tidlige tegn til vansker med lesingen. Selv om disse tiltakene således blir viktig for mange elevers leseforståelse, vil de for andre oppleves helt avgjørende for hvorvidt de mestrer videre skolegang.

3.3.1. Hovedretninger innenfor begynneropplæringen i lesing

Hvordan man skal bedrive undervisningen på mest mulig effektiv måte for å få elever til å utvikle gode skriftspråklige ferdigheter, har vært gjenstand for mye debatt. Det er særlig to hovedretninger innenfor i lese- og skriveopplæringen som gjerne er blitt omdiskutert, nemlig *phonics* og *whole language* (Tønnesen & Uppstad, 2021). Phonics-tradisjonen fremhever betydningen av det fonologiske, gjennom å forstå at ord som helheter består av lyder. Etter hvert som elevene lærer dette, kan de analysere skriftbilder i bokstaver, samt forbinde bokstavene med lyder (s. 125). Her blir det tatt utgangspunkt i delelementer innenfor lesingen, og undervisningen kan karakteriseres gjennom en *bottom-up*-tilnærming (s. 127). Whole language-tradisjonen setter heller søkelyset på meningsaspektet gjennom å analysere hele ordbilder. Dette kan gjerne ses på som en reaksjon på phonics-tradisjonen, hvor mange mente at det tok lang tid før elevene kom i gang med meningsfull lesing av tekst (s. 121-122). Utgangspunktet blir her på lesingens helhet, og undervisningen kjennetegnes ved en *top-down*-tilnærming (s. 127). Likevel kan denne analytiske metoden føre til at barna ikke blir selvhjulpne (s. 124). Dermed er det med god grunn at Spear-Swerling & Sternberg (1994) fronter en undervisning basert på phonics-tradisjonen som mest gunstig for de elevene som strever med lesing (s. 102).

Selv om disse to tradisjonene på mange måter representerer to ytterpunkter for lese- og skriveundervisningen, er ifølge Tunmer & Nicholson (2011) jakten på den best egnede undervisningsmetoden et blindspor (s. 424). Pressley & Allington (2014) hevder at en balansert tilnærming mellom dem kan være den mest funksjonelle måten å bedrive lese- og skriveopplæringen på (s. 54). Det blir dermed argumentert for at leseopplæringen bør inkludere undervisning i både lesingens meningsaspekt og fonologiske delferdigheter. Samtidig tar Tønnesen & Uppstad (2021) til orde for at opplæringen skal basere seg på hermeneutikk, hvor delene hele tiden er i interaksjon med helheten (s. 128).

3.3.2. Undervisning som fremmer avkodingsferdigheter

Bokstavinnlæring

Som tidligere påpekt, handler ikke bokstavkunnskap kun om å kjenne til bokstavnavn og bokstavlyden de representerer, men også den grafiske formen til både store og små

bokstaver (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 288). Å inneha en slik forståelse av begrepet er først og fremst en forutsetning for at elevene i 1. klasse lærer seg å lese og skrive.

Hvor rask introduksjonen av bokstaver skal være i den første leseopplæringen, har lenge vært et omdiskutert område. Sunde et al. (2019) anbefaler en bokstavprogresjon av høyere tempo, på bakgrunn av deres funn som tilsier at det er positivt assosiert med utvikling av leseferdigheter det første skoleåret. De hevder også motsatt, at et sakte tempo av bokstavinnlæringen kan hemme utviklingen hos de barna som strever (s. 15). Dermed blir en rask bokstavprogresjon i opplæringen særlig avgjørende for de elevene som opplever vansker på dette området. I henhold til funnene fra undersøkelsen til Jones & Reutzel (2012), kan mye tyde på at flere bokstaver i løpet av en uke er funksjonelt (s. 456-460). Dette gjør at elevene raskere får kjennskap til bokstavene de behøver for å lese. Ved å kun introdusere en bokstav i uken, vil gjøre at elever ikke lærer alle bokstavene før sent i opplæringsløpet, noe som igjen kan føre til at de faller enda lengre bak (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49).

Forskning peker også på at det kan være funksjonelt for bokstavlyd-læringen å bli undervist i bokstavnavn og bokstavlyd parallelt (Piasta & Wagner, 2010, s. 337). I studien til Piasta & Wagner (2010), var det kun elevene med gode fonologiske ferdigheter som lærte alle lydene ved undervisning i bokstavlyd alene (s. 337). Imidlertid er det bokstavlyden vi bruker når vi leser, så dermed er det ikke uten grunn at Lundetræ & Walgermo (2021) hevder denne må vektlegges sterkest (s. 47).

Fonologisk grunnarbeid

Forskning viser at trening i fonologiske ferdigheter gir positive effekter på leseutviklingen til elever i begynneropplæringen. Blant annet utførte Lundberg et al. (1988) et treningsprogram i Danmark når det gjelder opplæring i den fonologiske strukturen av språket. Undersøkelsen inkluderte 235 danske seksåringer som gjennom daglige treningsøkter ble eksponert for språkstimulerende øvelser og spill som inkluderte rim, stavelser og fonemiske oppgaver (s. 263 og 282). Dette treningsprogrammet gjennom et fokus på den fonologiske strukturen av språket ga betydelige effekter på generelle

fonologiske ferdigheter (s. 277), og særlig dramatiske effekter var de fonemiske oppgavene på fonembevissthet (s. 282).

Funnene fra Lundberg et al. (1988) sin studie, viser oss at elevers fonologiske bevissthet kan utvikles gjennom leking med ord som blant annet rim, lytte ut første lyd i en bokstav, samt dele opp setninger i ord og ord i stavelser i begynneropplæringen (s. 268). På denne måten trenger ikke nødvendigvis fonologisk bevissthet å være et resultat av leseopplæringen, men kan også stimuleres gjennom leker og øvelser med ord tidlig i utdanningsløpet.

Å skrive seg til lesing

På bakgrunn av forskning som peker på at lesing og skriving gjensidig påvirker hverandre (Graham et al., 2017, s. 269; Sénéchal et al., 2012, s. 930), kan et fokus på skriving også støtte delferdigheter innenfor lesing. Dette viser blant annet forskningen til Eide et al. (2022). Her argumenteres det for oppdagende skriving i 1. klasse, både for hånd og på tastatur, som en bidragsyter for å styrke elevenes fonologiske bevissthet (s. 183). Når undervisningen gir grunnlag for oppdagende skriving, begynner også elevene å lære bokstavene selv.

Et fokus på lyd støtte i undervisningen muliggjør at elevene får høre fonemet av bokstavtasten, og deretter ordene de skriver. En studie viser at dette har effekt på elevenes fonologiske bevissthet gjennom resultater på nonord-lesing, og beskrives som en «grunnmur» i å forstå det alfabetiske prinsipp (Finne et al., 2014, s. 34-35). Dette konstaterer også andre studier (f.eks. Wise & Olson, 1992, s. 157-158). Totalt sett finnes det mangfoldige innganger for lærere når de skal danne et godt grunnlag for funksjonelle avkodingsferdighet i begynneropplæringen, også gjennom å gi rom for skriftlig elevarbeid.

3.3.3. Undervisning som fremmer språkforståelse og leseforståelse

Vokabulartrening

Også meningsaspektet ved lesing blir viktig i begynneropplæringen. Blant annet er et godt utviklet vokabular nødvendig for å oppnå adekvate leseferdigheter, fordi det gir tilgang til forståelse av ord som avkodes (Jean & Geva, 2009, s. 178). I henhold til at ordforråd hos

elever i begynneropplæringen har vist seg å være en av de beste prediktorene for senere språkforståelse, blir vokabulartrening særlig betydningsfullt for elever som strever på dette området. I metastudien til Duff & Clarke (2011) gis det også klare bevis for at tiltak som forbedrer ordforrådet, også forbedrer leseforståelsen (s. 9). Dette peker på viktigheten av begrepsstimulering og språklig bevisstgjøring blant samtlige elever, allerede tidlig i begynneropplæringen. Som tidligere påpekt, er det å arbeide med ordforrådet allerede de første skoleårene også det mest gunstige tidspunktet for å legge et godt grunnlag for å styrke elevenes språkforståelse (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40).

Selv om lesing i seg selv kan støtte ordforrådsinnlæringen, hevder Lyster (2009) at det likevel må være arbeides med en systematisk ordforrådsutvikling. En effektiv vokabulartrening kan innebære å drøfte ords betydning, finne synonym og antonym, samt å se på hvordan oppbygningen til ord er (s. 244-245). I studien til Parson et al. (2005) ble det undersøkt hvordan et systematisk arbeid med å utvikle et matematisk ordforråd hos to elever med spesifikke språkvansker. Funnene understreker at akademiske og fagrelaterte ord kan ha effekt på ordforrådsinnlæringen (s. 54-55). Høytlesning kan også særlig styrke elevenes ordforråd og muntlige ferdigheter (Beck & McKeown, 2001, s. 18-19). Gjennom et slikt arbeid med vokabulartrening, vil ordene bli plassert i mer meningsfulle kontekster. Det finnes dermed ulike måter å gå frem på for å utvikle elevers ordforråd. Lyster (2009) hevder at det blir viktig å prioritere dette språkarbeidet i førskolen, ikke kun på grunn av barnas språkutvikling, men også for at elevene senere skal lykkes i skolen (s. 240).

Leseforståelsesstrategier

Leseforståelsesstrategier kan gjerne defineres som «(...) mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2007, s. 67). Dette blir særlig viktig for elever som strever med språkforståelse, for å styrke disse barnas leseforståelse.

I undervisningssammenheng kan man benytte seg av eksplisitt eller implisitt undervisning i leseforståelsesstrategier. Ved en eksplisitt tilnærming til strategiene, handler det om direkte og konkret opplæring hvor læreren modellerer effektive leseforståelsesstrategier. Formålet er at elevene selv skal få arbeids- og tenkemåter for hvordan de kan oppnå mest mulig

forståelse av det de leser (Andreassen, 2007, s. 253). Blant annet argumenterer Brevik (2019) for at en slik undervisning i leseforståelsesstrategier kan støtte elevens leseforståelse (s. 2307). Den implisitte undervisningen tar heller utgangspunkt i å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. På denne måten vil ikke læreren modellere hvordan den enkelte selv kan bruke ulike strategier. Det kan handle om å stille spørsmål ved en lest tekst for å kontrollere hva eleven har fått med seg, samt tekstsamtaler og diskusjoner. Ved å organisere strategiundervisningen på en implisitt måte kan også bidra til å utvikle elevenes leseforståelse naturlig (Andreassen, 2007, s. 253).

Repetert lesing

Repetert lesing er en effektiv strategi for å forbedre leseflyt og leseforståelse (Therrien, 2004, s. 257). I tillegg viser nyere forskning at repetert lesing ser ut til å øke ordforrådslæring (Soleimani et al., 2022, s. 7). En forutsetning for dette blir at elevene kan trekke sammen bokstaver, og har forstått det alfabetiske prinsipp. Hvis ikke dette prinsippet er innforstått, blir det vanskelig å ha fokus på leseflyt og forståelse av en tekst. Ved en slik metode vil elevene møte skriftlige ordbilder gjentatte ganger (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 140). På denne måten får elevene bygget opp et større ortografisk leksikon, noe som kan få innvirkning på en ortografisk avkodingsferdighet.

3.3.4. Undervisning som fremmer engasjement

Elever som opplever motstand i form av ulike vansker, vil gjerne ha dårlig *self-efficacy* (Bandura, 1997). Dermed blir en opplæring som preges av engasjement, samt en undervisning som legger til rette for mestring, ekstra viktig blant disse elevene. Basert på *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410), er det fire elementer som blir avgjørende for å skape engasjerte lesere; sosial interaksjon, motivasjon, strategibruk og konseptuell kunnskap (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). For å tilrettelegge for et pedagogisk tilbud som preges av engasjement, er det derfor avgjørende at undervisningen kjennetegnes av disse fire elementene.

Et arbeid med de overnevnte delementene, vil bidra til å tilføre elevene økt konseptuell kunnskap. Leseforståelsesstrategier og avkodingsstrategier vil bidra med å øke elevenes

strategibruk, som igjen vil ruste dem til å utfolde seg i ulike tekster med leseforståelse. Totalt sett vil dette gi elever ferdigheter og redskaper de trenger for å lykkes i leseopplæringen. Dette vil ut ifra *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410) også være bidragsyttere for å skape engasjerte lesere i begynneropplæringen, hvor det i henhold til modellen vil gi elevene bedre forutsetninger for gode leseprestasjoner, tilegnelse av kunnskap og leseerfaring (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). Siden jeg allerede har vært inne på disse to faktorene, vil jeg heller ha fokus på de resterende elementene fra modellen i det følgende: motivasjon og sosial interaksjon.

Motivasjon

Bevisene er klare når det gjelder at elever med høy skolerelatert *self-efficacy* er mer engasjert og motivert enn elever med lav *self-efficacy* (Pajares, 1996, s. 546). For elever som ikke opplever mestringsforventning, er det naturlig at mister interesse og unngår aktiviteter de vet de ikke mestrer. Dette kan resultere i en negativ spiral, hvor elevene stadig falle lengre bak i forhold til læringsmiljøet og de jevnaldrende. Dermed vil et skolemiljø som preges av elevmestring bidra til å heller styrke elevenes selvtillit, motivasjon, interesse, samt lesing og læringsutbytte. På samme måte som det blir viktig at elevene mestrer ulike oppgaver i den praktiske skolehverdagen, vil det likevel være avgjørende å stille høye forventninger til dem. I en stor studie ble høye lærerforventninger en viktig faktor i å fremme motivasjon og vedvarende innsats hos elever (Wentzel, 2002, s. 298). Hvis man dermed kontinuerlig legger til rette for at elever altfor enkelt mestrer de ulike oppgavene, vil dette implisitt gi uttrykk for lave forventninger. På denne måten kan oppgaver som ikke gir elevene nok motstand og utfordring svekke motivasjonen deres. Dermed blir en balansegang mellom høye og realistiske lærerforventninger, som i tillegg preges av driv og utfordring, være betydningsfullt for både mestring og motivasjon.

Hvorvidt elever verdsetter ulike leseaktiviteter, vil også få en sentral rolle for deres motivasjon til å utføre dem. Blant annet kan lite tiltalende tekster redusere en indre motivasjon (Wigfield et al., 2016, s. 4). Forskning har vist klar sammenheng mellom elevinteresse og motivasjon (Guthrie et al., 2010, s. 111; Turner, 1995, s. 437). Ved at elevene ser meningen og verdien av leseaktiviteter, bringes det med seg lyst til å lese (Turner, 1995, s. 437). Dermed blir det viktig å legge til rette for interessante tekster, som

bidragsyter for å øke elevenes engasjement i leseopplæringen. Man kan også gjøre skriftlig elevarbeid til mer interessante tekster. Smidt et al. (2011) peker på å sette elevens tekster i bevegelse som motivasjonsfaktor innenfor skriving. Det vil si at tekstene får en funksjon, for eksempel ved å gi dem et publikum eller bruke dem i undervisningen. Da blir tekstene mer viktige og meningsfulle (s. 34).

Sosial interaksjon

Barns følelse av tilhørighet eller tilknytning til en gruppe eller et fellesskap henger sammen med skolemotivasjon og skolesuksess, og forskning viser effekt av tilknytning til sosiale jevnaldrende partnere (Furrer & Skinner, 2003). En slik sosial tilhørighet kan ha en energisk funksjon, bringe frem entusiasme, interesse og vilje til å delta i akademiske aktiviteter (s. 158). Slik får sosiale kontekster innvirkning på akademisk engasjement, noe som er i tråd med Vygotsky (1978, 1987) og den sosiokulturelle teorien, som betrakter språket og samhandling som avgjørende for læring (sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67-68). Vygotskys kjernetanke her er ideen om stillasbygging, som refererer til at en mer kompetent person støtter en annen til å nå ut over individets aktuelle utviklingsnivå (sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70). Overført til oppgavens tematikk kan elevene utvikle leseferdigheten gjennom språket i sosiale settinger, samt få mulighet til å være støttende stillas for hverandre. Dette sosiale samarbeidet vil bidra til engasjement, ifølge *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410).

3.4. Tiltak som en del av sekundærforebyggingen

I dette delkapittelet skal jeg presentere tiltak og prinsipper for opplæringen som kan være hensiktsmessige for de elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing. Dette skal bidra til å kunne belyse det siste forskningsspørsmålet mitt: «Hvilke tiltak setter lærerne i gang hos elever som er i risiko for å utvikle lesevansker?». Tiltak som rettes mot elever med forhøyet risiko for å bli hengene etter i lesing, blir en del av sekundærforebyggingen (NOU 2009: 18, s. 155).

Før jeg går i gang med dette, blir det først og fremst viktig å poengtere at innholdet i disse tiltakene imidlertid er ganske tilsvarende som innholdet jeg var inne på nettopp i

primærforebyggingen. Både tiltakene i primær- og sekundærforebyggingen skal bygge på en forståelse om hvilke ferdigheter som er viktige for å mestre lesing (Solheim et al., 2019, s. 52). Dermed vil det i dette delkapittelet trekkes frem tre prinsipper ved opplæringen som blir viktig på tier 2, samt et eksempel på en forskningsbasert intervensjon.

3.4.1. Multikomponent undervisning

Selv om jeg har presentert ulike innholdselementer som isolerte i oppgaven, blir det viktig å poengtere at målsettingen for undervisningen bør basere seg på integrering av delferdigheter, særlig i sekundærforebyggingen. Dette er på bakgrunn av at studier konstaterer at multikomponente intervensjoner kan gi stor effekt på elevers leseforståelse (Steady et al., 2020, s. 271; Pallante & Kim, 2013, s. 757). I leseopplæringen tar en slik undervisningstilnærming hensyn til flere aspekter av leseprosessen som blir viktige for å oppnå god leseforståelse. Blant annet viser internasjonal forskning at tiltak vil vær mest funksjonelle dersom de har fokus på både ordavkoding og språkforståelse (Scammacca et al., 2015, under «Discussion»).

3.4.2. Eksplisitt undervisning

Forskning fremhever at elever som strever med lesing profitterer på eksplisitt undervisning (Torgesen, 2005, s. 537; Lundberg et al., 1988, s. 282). En slik undervisningsmetode er preget av direkte veiledning, forklaring, samt opprettholdelse av oppmerksomhet, interesse og konsentrasjon. Dette kan ikke alltid oppnås i et vanlig klasserom hvor det er mye venting, konflikter mellom elever, dagdrømming osv. Elever med lesevansker venter ofte på hjelp og bruker tiden i klasserommet ineffektivt, og dermed trenger disse elevene en undervisning som er mer eksplisitt (Høien & Lundberg, 2019, s. 251).

3.4.3. Intensiv undervisning

Som jeg tidligere påpekte, er norske skoler pliktet til å sette i gang intensiv opplæring til elever i 1. klasse, dersom lærere mistenker at en elev står i fare å bli hengende etter i lesing (Opplæringsloven, 1998, §1-4). Tidligere forskning har dokumentert signifikante effekter av intensive leseintervensjoner (F.eks. Torgesen, 2005, s. 537; Lovett et al., 2017, s. 907; Wanzek et al., 2018, s. 620). En slik form for undervisning innebærer at «(...) eleven får mye

hjelp i den tidsperioden som er avsatt til hjelpeundervisning» (Høien & Lundberg, 2019, s. 300). Spear-Swerling & Sternberg (1994) beskriver at elever som opplever vansker i skolen vil møte på begrenset trening og lav motivasjon (s. 98), noe som kan føre til en «Matthew»-effekt (Stanovich, 1986, s. 380). Dermed blir det avgjørende at elever som er i risikozonen for å bli hengende etter i lesing, opplever enda raskere progresjon enn medelever for å kunne ta igjen det tapte. Dette gjør at en intensiv undervisning særlig blir betydningsfullt.

Leseforskere fra Stavanger beskriver blant annet at intensivitet kan måles fra størrelsen på gruppen som mottar tilbudet, antall ganger i uken, lengden på øktene, varigheten av tiltakene, samt selve innholdet (Solheim et al., 2019, s. 52). Intensivitetsnivået vil imidlertid være avhengig av den enkelte elevens behov og karakteristika (Vaughn et al., 2010, s. 433). Dermed vil det variere hvorvidt intense øktene behøver å være.

3.4.4. En forskningsbasert leseintervensjon

Funnene i studien til Solheim et al. (2018, s. 75) indikerer at en leseintervensjon preget av multikomponent, eksplisitt og intensiv undervisning, er effektivt for barn som er identifisert som risikoutsatte for lesevansker ved skolestart. Studien er den del av et longitudinalt prosjekt som heter «On Track», eller «På Sporet» på norsk. Intervensjonen ble gjort i grupper på tre til syv elever, og besto av fire ukentlige økter på 45 minutter over en periode på 25 uker. Øktene delte de inn i fire deler; ABC, veiledet lesing, fri stavemåte og delt lesing. I ABC-økten ble det introdusert to spill, «GraphoGame» og «På Sporet ABC». De to spillene hadde en lekende tilnærming til læring, og dessuten var den førstnevnte en adaptiv applikasjon, hvor det ble lagt opp til at elevene mestret omtrent 80% av oppgavene. Begge spillene hadde fokus på bokstavkunnskap og ordlesing, og den sistnevnte hadde også fokus på fonemisk analyse. I veiledet lesing var fokuset på avkoding, ordgjenkjenning, leseforståelse, og bevissthet om utfordrende ortografiske mønstre. Bøkene økte i vanskelighetsgrad etter hver økt. I stavings-økten ble leseferdighetene fremmet gjennom skriving. Dette skulle bidra til å styrke elevenes bokstavkunnskap og fonemisk analyse. Her fikk elevene høre bokstavlyden når de trykket på en bokstavtast, og tekstene ble også trykket på papir etter hver økt. I den resterende økten, delt lesing, var hensikten å gi elevene

erfaring med barnelitteratur, skriftspråk, tekst og struktur, samt ulike forståelsesstrategier (Solheim et al., 2018, s. 66-69).

Funnene fra studien viser at elevene fikk bedre setningslesing- og ordlesingsferdigheter gjennom intervensjonen. Denne effekten ble også opprettholdt i to år etter intervensjonen (Solheim et al., 2018, s. 74). Selve opplegget er blitt skissert i en mal til bruk for lærerne i den norske skole, som en del av arbeidet med tidlig forebyggende innsats i leseopplæringen. Her blir øktene delt inn i fire deler: ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ. I den sistnevnte økten, er det også fokus på vokabular (Universitetet i Stavanger, 2022a, s. 3).

4. Metode

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) betyr ordet *metode* «veien til målet» (s. 140). I henhold til dette, blir det først og fremst viktig å ha fastlagt innholdet og formålet med studien. Så langt i avhandlingen har jeg gitt en beskrivelse av *hva* jeg ønsker å undersøke i oppgaven og *hvorfor* jeg ønsker å undersøke nettopp dette. Dernest må spørsmålet om *hvordan* jeg vil undersøke temaet videre stå sentralt, noe som vil besvares gjennom følgende kapittel hvor jeg belyser metode og metodiske overveielser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140). Metode blir et verktøy for å besvare avhandlingens problemstilling, samt for å kunne etablere nærmere kunnskap om formulerings- og realiseringsarenaene i samfunn og skole står i tråd med hverandre når det gjelder det gitte emnet; tidlig forebygging av lesevansker (Kvarv, 2014, s. 126).

I kapittelet vil jeg først og fremst presentere bakgrunnen for valget av metode. Videre vil jeg dreie ut om hvordan planleggings- og gjennomføringsfasen har gått for seg. Heretter blir det redegjort for bearbeiding av datamaterialet gjennom analyse- og transkripsjonsprosessen. Til slutt presenteres studiens kvalitet knyttet til reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn jeg har tatt underveis.

4.1. Bakgrunn for valg av metode

4.1.1. Kvalitativt forskningsdesign

Det er vanlig å skille mellom to ulike metoder innenfor forskningsfeltet, nemlig kvantitative og kvalitative metoder. Som ordet gir uttrykk for handler den førstnevnte om kvantifisering, og sikter mot data i form av målbare enheter. På den andre siden har vi kvalitative forskningsdesign, hvor målsetningen er å innhente data gjennom å forstå aspekter fra intervjupersonens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42-47). Kvantitative data tar også utgangspunkt i store utvalg, mens kvalitative data tar utgangspunkt i mindre utvalg (Krumsvik & Jones, 2019, s. 30). På dette grunnlaget kan man i mindre grad generalisere på bakgrunn av funnene i en kvalitativ forskningsmetode (Grønmo, 2016, s. 127). Når det er sagt, kan et datamateriale også bestå av både kvantitative og kvalitative innslag. Poenget er at metodevalget skal henge sammen med formålet ved studien, og bestemmes ut ifra

hvilken karakter problemstillingen har (Grønmo, 2016, s. 121). Dermed må begrunnelsen for valget av metode velte på metoden(e) som egner seg best til å belyse den overordnende problemstillingen for avhandlingen.

De fleste problemstillinger kan undersøkes på mangfoldige måter, noe som gjør det nødvendig å ta stilling til hva man ønsker å få innsikt i som grunnlag for metodevalg (Krogtoft, 2018, s. 35). For mitt tema, kunne jeg ha formulert problemstillingen både mot en kvantitativ og kvalitativ metode, eller en blanding. Ved en kvantitativ tilnærming, kunne jeg for eksempel gjennom en spørreundersøkelse ideelt sett også kunne fått innsikt i hva et større utvalg lærere vektlegger i sitt forebyggingsarbeid mot lesevansker i 1. klasse. Slik ville jeg i høyere grad vært kapabel til å kunne generalisere på bakgrunn av funnene. På denne måten ville jeg likevel gått glipp av fleksibiliteten og nærheten til informantene. En datainnsamling basert på både kvalitative og kvantitative innslag kunne dermed gjerne vært gunstig, men ville overskredet de gitte rammene for oppgaven. Imidlertid var min hensikt ed oppgaven å få vite noe om tanker og erfaringer fra kontaktlærere på 1. trinn som arbeider med å forebygge lesevansker (Krumsvik & Jones, 2019, s. 27-28), og dessuten ville jeg få frem lærernes subjektivitet. Dermed vurderer jeg kvalitativ forskningsmetode som mest formålstjenlig og hensiktsmessig til formålet med min undersøkelse. I avhandlingen vil jeg benytte meg av intervju som fremgangsmåte for å samle inn data fra et kvalitativt forskningsdesign.

4.1.2 Semistrukturert intervju

I oppgaven vil jeg benytte meg av det semistrukturerte forskningsintervjuet som fremgangsmåte for å samle inn datamaterialet. Ved å benytte seg av kvalitative forskningsintervjuer generelt, kan man få innblikk i mer inngående kunnskap gjennom å studere et individs innerste tanker om et fenomen. Her forsøker individene å fortolke omverden, og som forsker skal man forsøke å forstå hvordan de fortolker denne omverdenen (Krumsvik & Jones, 2019, s. 27-28). Formålet med forskningsintervjuet er å få tilgang til ulike sider ved informantenes dagligliv fra deres eget subjektive perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). På denne måten vil intervju som forskningsinstrument tillate deltakerne mine til å bruke språket til å formulere egne svar, og som forsker vil jeg få

mulighet til å få dypere innblikk og forståelse av forebygging av lesevansker blant de ulike informantene. Når det er sagt, vil en undersøkelse som kun baserer seg på intervju av lærere gi innsikt i hva de *sier* de gjør i praksis. Hva de *faktisk* gjør i forbindelse med forebyggingsarbeidet av lesevansker på 1. trinn, er dermed ikke noe jeg kan uttale meg om basert på disse datamaterialene. For å besvare dette måtte jeg for eksempel heller valgt å observere lærernes konkrete praksis.

Innenfor kvalitative forskningsintervju kan man skille mellom strukturerte, ustrukturerte eller semistrukturerte intervjuer. Det førstnevnte preges av konkrete og ferdigutviklede spørsmål som skal stilles til alle deltakere i en forhåndsbestemt rekkefølge, mens et ustrukturert intervju vil gjennomføres uten noen forhåndsbestemte spørsmål (Krumsvik, 2019a, s. 163). Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) er et semistrukturert intervju bygd opp på en intervjuguide med forslag til spørsmål, men som samtidig gir rom for åpen samtale (s. 46). Slik består denne intervjuformen av en vekselvirkning mellom et strukturert og et ustrukturert intervju. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av den semistrukturerte intervjuformen, fordi den åpner opp for fleksibilitet og tillater informantene å uttale seg relativt fritt om temaet. Dessuten har jeg ved hjelp av intervjuguiden enkelte rammer som gjør meg i stand til å kunne styre og vinkle samtalen dit jeg selv ønsker.

Den kvalitative metoden med seminstrukturert intervju i spissen blir mest hensiktsmessig for oppgaven, da informantene beskriver hvordan de arbeider med lesevansker i praksis gjennom språket, og det uttrykkes ulike erfaringer, refleksjoner, kunnskaper og holdninger knyttet til emnet. Som forsker får jeg på denne måten opparbeidet meg innsyn på et dypere plan i ulike sider av lærernes forebyggingsarbeid av lesevansker i den praktiske skolehverdagen.

4.1.3. Fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv

Kvalitative forskningsintervju bygger på hermeneutikk og fenomenologi (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44-45 og 236-237). For å svare på problemstillingen støtter jeg meg på begge disse tilnærmingene, og oppgaven blir slik gjennomført i tråd med et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk design. Fenomenologi handler om hvordan mennesker

opplever ulike fenomen i deres egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45), og har gjennom oppgaven bidratt med å kunne delta i og fremheve lærernes subjektivitet i deres beskrivelser av undervisningspraksiser. På denne måten får jeg innhentet informasjon om lærernes personlige erfaringer og meninger knyttet til et fenomen, og studien vil på denne måten få fellestrekk med fenomenologi. Utover dette vil studien også ha fellestrekk med en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken beskriver en «frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet». Her vil den forståelsen vi allerede har bli preget av fortolkning, og delene vil slik stadig settes i ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Dette beskrives gjennom den hermeneutiske spiral som stadig åpner opp for en dypere forståelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). I analysen av datamaterialet beveger jeg meg mellom forskjellige tekster og virkelighetssyn, og helheten må kontinuerlig tolkes i lys av nye deler. I oppgaven har dette fungert som en fortolkningsprosess for å forstå funnene i drøftings- og analysekapittelet. En blanding av disse to tilnærmingene gir dermed viktige bidrag til formålet med oppgaven.

4.2. Arbeid i forkant av forskningsprosessen

4.2.1. Intervjuguide

Som tidligere nevnt, utarbeides det en intervjuguide i henhold til det semistrukturerte intervjuet. Formålet med dette er å gjøre forskeren fokusert på det som skal utforskes, og blir slik et godt hjelpemiddel for intervjusituasjonen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Første fase i planleggingen av datainnsamlingen besto dermed av å utforme en intervjuguide basert på problemstillingen min og de tilknyttede forskningsspørsmålene (se vedlegg 2). På bakgrunn av at datainnsamlingen min tar utgangspunkt i et semistrukturert intervju, er intervjuguiden bygd opp på en rekke forslag til spørsmål om temaer som skal dekkes (Krumsvik, 2019a, s. 166).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) skal intervjuet starte med en brifing (s. 160). Derfor startet jeg intervjuet med en kort innledning for å gi informantene innsikt i litt generell informasjon knyttet til oppgaven og selve intervjuet. Dette gjorde jeg for å sikre at lærerne hadde fått innsikt i hva det innebærer å delta i denne studien. Her takket jeg dem også for at de stilte opp, og viste hvor mye jeg satte pris på at de viet tid av deres ellers travle lærerhverdag.

Heretter stilte jeg noen enkle spørsmål om deres bakgrunn med et formål om at det skulle etablere trygghet, men også for meg selv for å få en pekepinn på tidligere erfaring og kompetanse på feltet.

Foruten innledning og avslutning er intervjuguiden delt inn i tre hoveddeler, som hver for seg representerer de tre forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet for oppgaven. «Hva kjennetegner en god leseopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen blant lærerne?» fremkommer gjennom overskriften «Generelt arbeid», «Hvilket grunnlag benytter lærerne seg av når de identifiserer elever som kan være i risiko for å bli hengende etter i lesing?» går under overskriften «Kartlegging», mens «Hvilke tiltak forteller lærerne at de setter i gang hos elever som er i risiko for å utvikle lesevansker?» er knyttet til overskriften «Tiltak». Under den førstnevnte begynte jeg med den generelle leseopplæringen for å få en god innledende start. Informantene ble her blant annet stilt spørsmål om hva de selv tenker kjennetegner en god leseopplæring i 1. klasse. Et slikt introduksjonsspørsmål kan gi rom for spontane og rike beskrivelser, hvor informantene får mulighet til å presentere det de selv opplever som viktige dimensjoner ved leseopplæringen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 166). Meningen er å få frem lærernes subjektive syn på leseopplæringen innenfor den ordinære undervisningen. Under kartleggingsmodulen stilles det blant annet spørsmål som «Hvordan finner du ut hvem som henger etter?». Dette handler om tanker og arbeid knyttet til kartleggingsprosessen på 1. trinn, hvor formålet er å identifisere de elevene som står i fare å utvikle lesevansker. I delen som omhandler tiltak blir det stilt spørsmål som «Hva mener du det aller viktigste er å fokusere på når du setter inn tiltak?». Denne delen har som hensikt å finne ut av lærernes arbeid og erfaringer knyttet til hvordan man kan støtte elever som strever med lesingen. En slik oppbygning bidro til å systematisere spørsmålene, både for meg selv og intervjupersonene.

Kvale & Brinkmann (2021) setter også søkelys på en debriefing etter gjennomført intervju (s. 161). Mot slutten hadde jeg dermed som avrundning en kort oppsummering, hvor informantene blant annet selv kunne få komme med innspill om det var noe usagt de satt inne med. Å gi rom for innspill blant informantene gir dem mulighet til å ta opp temaer de kanskje har tenkt på eller bekymret seg over gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 161).

4.2.2. Informantutvalg

Rekrutteringen av informanter har stor betydning for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte (Grønmo, 2016, s. 97). I arbeidet før forskningsprosessen begynte jeg å tenke over hvilke informanter som har best forutsetninger og kompetanse for å uttale seg om temaet jeg har for oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg, som bygger på systematiske vurderinger av hvilke informanter som ut fra teoretiske og analytiske formål blir mest relevante og interessante (Grønmo, 2016, s. 103). Valget av informanter baserer seg slik på de som kan gi den informasjonen jeg ønsker å vite noe om. Dette blir viktig da intervjupersonen blir selve forskningsinstrumentet i avhandlingen. Ut ifra dette, valgte jeg å rekruttere kontaktlærere på 1. trinn som står ansvarlig for leseopplæringen til sine elever. Ved å tillegge informantene mine slike kriterier sikrer jeg at samtlige av lærerne har mest mulig tilsvarende arbeid på skolen de jobber på, og at jeg får innblikk i en relativt normal lærerhverdag som kontaktlærer i 1. klasse.

For å kunne få en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148), samtidig som datamaterialet skulle bli tilstrekkelig, valgte jeg først å ta utgangspunktet i fire eller fem informanter. Imidlertid varte intervjuene mye lengre enn jeg hadde sett for meg, og både tilstrekkelighet og dybde i datamaterialet var sikret etter tre intervjuer. Ut ifra dette vurderte jeg tre informanter som passende for oppgavens rammer. Det finnes ingen «gyldig standard» for informantantall, og et for få antall kan fremme mistenkelighet og gjøre det vanskelig å generalisere så langt det lar seg gjøre innenfor kvalitative studier. Likevel kan et antall på tre informanter tillater meg som forsker å gå grundigere til verks i analyseringen av datamaterialet, og et for stort antall kan dermed motsatt gå ut over en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148-149).

To av informantene fikk jeg kontakt med via rektorene ved de ulike skolene. Dette ble gjort gjennom telefonsamtaler, hvor jeg introduserte meg selv, oppgavens tematikk, samt formålet og hensikten med studien min. Den tredje læreren fikk jeg kontakt med gjennom avdelingslederen ved en skole jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Jeg kontaktet også en annen skole. Her ringte jeg rektoren på telefon, men på grunn av tid og ressurser ble det vanskelig. På grunn av min vurdering av tilstrekkelig datamaterialet, ble ikke dette et problem, og jeg bestemte meg for å ikke kontakte noen flere.

Da jeg skulle velge ut de konkrete informantene, hadde jeg også forhåndsbestemt meg for en rekke andre kriterier jeg ønsket å ha til grunn for å kunne skape litt variasjon i analysen. Jeg ville ha informanter fra en større og en mindre kommune, samt lærere fra ulike skoler. Den første informanten ble valgt på bakgrunn av at jeg kjente til skolen og læreren fra før av, og det va fra en skole fra en bykommune. Neste informant arbeider innenfor samme bykommune, men på en annen skole. Denne læreren ble jeg anbefalt å intervju på bakgrunn av at hun har god kjennskap på lesefeltet, og arbeider mye med dette i skolen på linje med kontaktlærerrollen. Hun har en delt kontaktlærerrolle, noe som gjør henne i stand til å særlig ha fokus på leseopplæringen til hennes elever på 1. trinn. Den tredje og siste har jeg valgt for å skille mellom skolene fra bykommunen og skoler fra et mindre geografisk sted. Dette er derfor fra en betydelig mindre kommune, og læreren er også opprinnelig herfra. På bakgrunn av at det er en mindre kommune, samt de begrensede kriteriene som ligger til grunn for informantutvalget, blir det hensiktsmessig å ikke benevne kommunenavnet for å ivareta anonymiteten. Dette har gjort at jeg har valgt å holde begge kommunenavnene anonymt. Sammen oppnådde de tre informantene denne variasjonen jeg så for meg for oppgaven.

Ved at bykommunen er et praksissted med en lærerutdanning, gis det enklere tilgang til kompetanseheving ved å tilføre ny kunnskap og innsikt gjennom prøving og utvikling. Dermed kan det bli spennende å se likheter og forskjeller mellom lærerrollene fra to ulike steder med ulike størrelse. Disse tre informantene fra hver sin skole, fordelt på to kommuner, danner til sammen datainnsamlingen for avhandlingen. En oversikt over de ulike lærerne beskrives i skjemaet under, hvor de har fått tildelt fiktive navn. Her kan man se både yrkeserfaring og hvilken kommunestørrelse de arbeider innenfor. Når rekruttering av informanter etter hvert kom i havn, ble det desto viktigere å reflektere over egen roller som intervjuer og forsker.

Fiktivt navn	Yrkeserfaring	Kommunestørrelse
Elin	18 år	Bykommune
Liv	21 år	Bykommune

Anne	18 år	Mindre kommune
------	-------	----------------

Tabell 1: De ulike informantene

4.2.3. Min rolle som intervjuer i forskningsprosessen

Forskerrollen

Ved arbeidet i forkant av forskningsprosessen, ble jeg bevisst på betydningen av å reflektere rundt min rolle som intervjuer i forskningsprosessen. Dette er på bakgrunn av at intervjuerrollen var helt ny for meg. Refleksjonen over hvordan jeg som forsker skal forholde meg i intervjugjennomførelsene gjorde at jeg først og fremst ønsket å innta en lyttende, interessert og nysgjerrig intervjuerrolle (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160), som også vektlegger tålmodighet gjennom å ikke være redd for å skape rom for taushet blant informantene. Stillhet kan gi rom for betenkningstid, refleksjon, assosiasjon og at informanten får bryte tausheten med viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 167).

Siden informantene blir intervjuet rundt noe som ligger dem autonomt og praksisnært, kan det bli ubehagelig. Det ble dermed viktig for meg å skape en trygg atmosfære, som samtidig la opp til at lærerne kunne være kritiske og reflekterende til egen praksis. Å føle press til å prestere og komme med «riktige» svar er noe jeg selv kunne ha tenkt, dersom jeg hadde blitt spurt om å være informant til en masteroppgave om det autonome lærerarbeidet man utøver. Dette gjorde at jeg begynte å reflektere over det å stille hvorfor-spørsmål. Kvale & Brinkmann (2021) skriver at slike spørsmålsformuleringer er opp til forskeren å vurdere selv (s. 165). En slik formulering kan oppfattes som det forfatterne kaller for direkte spørsmål. Forskeren rådes til å spare slike typer spørsmål mot slutten av intervjuet, når informanten har beskrevet og gitt uttrykk for sider av et fenomen som er viktig for dem (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 167). Den ene plassen jeg har formulert et slikt hvorfor-spørsmål er i starten av intervjuet under «Generelt arbeid», men samtidig kommer det som et oppfølgingsspørsmål etter at lærerne har dreid ut om hva de tenker kjennetegner en god leseopplæring. Av den grunn har jeg valgt å beholde spørsmålet. En slik spørsmålsformulering kan bidra til å ufarliggjøre intervjuet ved å indikere at jeg er ute etter informantens synspunkt, og gjennom dette betrygge dem ved å implisere at det ikke finnes

noe fasitsvar. På en annen side kan det også høres ut som jeg graver for å «ta» dem på noe, selv om hensikten har vært å opptre nysgjerrig og interessert. Dermed ble det ekstra viktig for meg å legge vekt på å opptre ydmykt ovenfor verdien av lærernes kunnskapsbesittelse, og hva den tilfører og bidrar med til oppgaven min.

Forforståelse

Når man skal få innsikt i profesjonsutøveres tanker og opplevelser, settes det særlig krav til forskerens objektive fortolkning. I møte med ulike informanter og det innsamlede datamaterialet vil forskeren alltid stille med en form for forforståelse (Dalen, 2011, s. 16). Min forforståelse vil påvirke hvordan jeg tolker utsagn og beretninger om ulike hendelser og opplevelser. Å ha bevissthet rundt denne forforståelsen vil imidlertid bidra til at min forskerrolle gjøres mer sensitiv knyttet til å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale. Dette setter krav til en forstående og fortolkende tilnærming i analysen av det empiriske materialet (Dalen, 2011, s. 16-17).

Jeg går nå mitt femte år på lærerutdanningen, hvor jeg har hatt flere semestre med både pedagogikk, spesialpedagogikk og norsk. Her har jeg fått tilgang til både utfordringer og muligheter knyttet til læreryrket, samt mye teoretiske innhold på særlig lesing og skriving. Siden jeg er en fersk forsker med minimale erfaringer knyttet til denne rollen, vil en slik teoretisk forankring være nødvendige for å kunne oppfatte og forstå virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 34). I tillegg vil denne teoretiske tyngden gi meg faglig trygghet, samt gjøre meg rustet til å betrakte eget og andres praksisfelt med et teoretisk forskerblikk.

Utover dette har jeg hatt flere praksisperioder, samt vært ringevikar på ulike skoler. På denne måten vil min forforståelse også bære preg av tidligere erfaringer knyttet til barn og unges praktiske skolehverdag. I en periode har jeg dessuten vært fast vikar enkelte dager, hvor jeg har vært ansvarlig for enkelte norsktimer på 1. trinn. Dette har ytterligere gitt meg praktiske erfaringer knyttet til begynneropplæringen i 1. klasse når det gjelder lesing og skriving.

Sammenlagt har disse aspektene vært med på å bestemme oppgaveretningen og de valgene jeg har gjort meg opp underveis. Å være bevisst på denne forforståelsen blir en viktig

bidragsyter til å få tilgang på mest mulig nyttig og relevant erfaring, tanker og kunnskap fra kompetente profesjonsutøvere. Som kommende lærer er jeg dessuten interessert i at denne kunnskapen vil være et godt bidrag til utdanningsfeltet og minst elevenes læring, noe som ytterligere stiller krav til bevissthet rundt egen forforståelse. Denne refleksjonen hadde jeg også med meg under pilotintervjuet.

4.2.4. Pilotintervju

I et kvalitativt forskningsdesign hvor datainnsamlingen baserer seg på intervjuer, kan det være lurt å gjennomføre pilotintervju med personer som har relativ tilsvarende bakgrunn og kriterier som resten av informantene. Dette vil gjøre forskere kapable til å på forhånd teste ut intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30). Dermed har jeg hatt et pilotintervju som står til tilsvarende kriterier som resten av informantutvalget, og gjennomførelsen førte dessuten til at jeg ble bedre kjent med meg selv og mer trygg på min rolle som intervjuer. I tillegg fikk jeg bedre fortrolighet til intervjuguiden, som bidro til at jeg kunne ha fokuset mitt andre plasser i de ordentlige intervjusituasjonene, som å være lyttende, interessert, nysgjerrig og stille gode oppfølgingsspørsmål. Utover dette, ble jeg også gjennom pilotintervjuet gjort bevisst på hvordan jeg kan formulere bedre spørsmål som oppmuntrer til utfyllende og relevante svar, som samtidig ikke blir førende for informanten.

Ved pilotintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger på hvorvidt formuleringen av spørsmålene var forståelige. Dette bidro til enkelte justeringer, som jeg vil anse som gode forbedringer for kvaliteten på spørsmålene. Det mest betydelige var imidlertid at jeg selv innså at jeg måtte ha et mer inngående kunnskapsfelt, for å gjøre meg bedre egnet til å forstå svarene fra intervjupersonene, samt å kunne stille relevante og formålstjenlige oppfølgingsspørsmål. Å ha god nok kunnskap om intervjutemaet spiller stor rolle for hvilke dimensjoner hos intervjueren man forfølger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 170). Dermed fortsatte jeg skriveprosessen på teori- og forskningsfeltet, slik at ingen vesentlig informasjon i intervjusituasjonene skulle bli oversett. I denne sammenheng ble det utviklet et ekstra spørsmål til intervjuguiden, og totalt sett gjorde dette valget meg bedre rustet i rollen som intervjuer i de ordentlige intervjugjennomføringene.

4.3. Intervjugjennomføringen

I intervjugjennomføringen tok jeg med meg all kunnskap jeg hadde opparbeidet meg knyttet til min rolle som intervjuer og forsker, samt justeringer og betydningsfulle faktorer fra pilotintervjuet. På informasjonsskrivet står det at informantene må regne med at intervjuet kan ta opptil en time, slik at det var beregnet god tid. De fleste intervjuene varte litt i underkant av en time, men jeg så likevel verdien av at informantene disponerte en hel time for at vi skulle få litt ekstra tid dersom det trengtes. For å etablere trygghet hos de tre informantene, valgte jeg å møte dem på deres hjemmebane (Tjora, 2021, s. 135). De ble dermed intervjuet på den skolen de arbeider på.

Intervjuguiden tillot meg å stille ulike oppfølgingsspørsmål ved behov, samtidig som den sørget for at jeg holdt meg til hovedtemaet som skulle utforskes (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). På denne måten baserer et semistrukturert intervju seg på en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). For å ikke forstyrre informantenes bidrag til de ulike spørsmålene, forsøkte jeg underveis å unngå å kommentere. Hvis det ble behov for utdyping eller oppklaring, benyttet jeg meg av ulike oppfølgingsspørsmål som «mener du at ...» og «kan du si noe mer om det?» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 171). Dette ble jeg ytterligere gjort oppmerksom på i løpet av intervjuene, hvor samtalen kunne ta en annen retning enn det jeg tenkte på forhånd. Til tross for at jeg ble mer og mer forberedt på det gjennom flere og flere intervjuer, syntes jeg det kunne bli utfordrende. Samtidig hjalp pilotintervjuet meg til å bli bedre rustet til dette.

Gjennom intervjuene valgte jeg å benytte meg av lydopptak for å kunne dokumentere alt som ble sagt. Slik kan man registrere ordbruk, tonefall og pauser, samt at man har mulighet for å gå tilbake og lytte igjen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Dette gjør intervjuene bedre egnet for bearbeidingsprosessen av datamateriale. Likevel kan det få innvirkning på intervjusituasjonene, på den måten at det kan påvirke rammene rundt. Samtlige av informantene ble intervjuet på deres arbeidsplass, som dermed blir i en kjent kontekst for lærerne. Hensikten bak dette var at de skulle føle seg tryggere i intervjusituasjonen. Likevel var det ett av intervjuene som ble av ulike årsaker gjennomført via Zoom. Dette kan på samme måte som med lydopptak påvirke informantene i selve intervjuene. Disse ikke-

menneskelige faktorene blir viktige å reflektere og beskrive, da de kan påvirke datainnsamlingens kontekst, og vil kunne påvirke lærernes atferd i de ulike intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 129).

Å benytte meg av lydopptak ved pilotintervjuet gjorde meg også rustet til å reflektere over min rolle som intervjuer og være kritisk til egen forskerrolle. Her fikk jeg blant annet god tid til å tenke over hvilke spørsmål jeg burde fått informantene til å utdype. Selv om denne muligheten oppsto ved et testintervju, var det ved flere anledninger i intervjuene jeg gjerne i ettertid ville stilt mer utdypende spørsmål til. Dette var en faktor som jeg syntes var særlig utfordrende med forskerrollen. Samtidig spurte jeg ved slutten av intervjuene, om jeg kunne kontakte dem igjen dersom det var nødvendig. Dette svarte samtlige av informantene ja til, og dermed fikk jeg muligheten til dette, dersom det oppsto behov for nærmere oppklaring eller utdypning.

4.4. Bearbeidingsprosessen av datamateriale

4.4.1. Transkribering

Ved å bruke lydopptak vil datamaterialet bestå av talespråk, men gjennom transkripsjon vil datamaterialet være tilgjengelig for en skriftlig analyse. Ved å gå fra muntlig til skriftlig form gjennom lydopptak, vil man likevel miste det meningsbærende sosiale samspillet med utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Gjennom en slik abstraksjon beskriver Kvale & Brinkmann (2021) transkripsjoner som «(...) svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205). I denne delen av bearbeidingsprosessen av datamaterialet må man derfor avgjøre hvorvidt detaljert transkripsjonsanalysen skal være, for å ikke utviske kroppsspråket eller nedtone dramaturgien i intervjuene (Dalen, 2011, s. 171). Kvale & Brinkmann (2021) hevder det finnes én grunnregel i transkripsjon: «(...) skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført» (s. 207). I lys av dette har jeg utviklet en transkripsjonsnøkkel (se vedlegg 3).

Det finnes ingen korrekte standardsvar på de dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal tas med i en skriftlig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208). Jeg har valgt å

transkribere tekstmateriale fra dialekt til bokmål, for å blant annet gjøre det mer forståelig for flere lesere, samt å bevare anonymiteten til deltakerne. Samtidig ville jeg gjøre transkripsjonen mer lesbar i analysearbeidet, noe som gjorde at jeg valgte bort egne kommentarer og småord. For å bevare helheten, tok jeg likevel med betydningsfulle pauser, gjentakelser, intonasjon og latter i selve transkripsjonen. Dermed avgjøres spørsmålet om hvorvidt meningsinnholdet blir besvart ut fra min vurdering om hva meningsinnholdet er. Noe som likevel styrker min vurdering, er at intervjuene ble transkribert rett etter intervjusituasjonene. Dette ga meg gode muligheter til å huske betydningsfullt kroppsspråk og eventuelle ironier eller andre faktorer som ble viktige å understreke i analysen, slik at meningsinnholdet ble det samme.

Ved å transkribere intervjuene fra det talte til det skrevne, blir datainnsamlingen bedre egnet til analyseprosessen. Datamaterialet blir mer oversiktlig, og struktureringen vil være begynnelsen på en analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

4.4.2. Analysering

Allerede ved gjennomførelsen av intervjuene kunne jeg koble mye av det informantene sa til den teorien og forskningen jeg hadde lest. Desto flere intervjuer som ble gjennomført, desto mer kunne jeg også sammenligne det de ulike informantene uttalte seg om temaet. Dermed er det med god grunn at Grønmo (2016) hevder at kvalitative data gjerne blir analysert parallelt med datainnsamlingen (s. 265). Gjennom utvikling av intervjuguiden hadde jeg allerede tenkt på noen overordnede temaer for oppgave. Underveis i intervjuprosessen fikk jeg nærmere innblikk i ulike måter å håndtere forebyggingsarbeidet av lesevansker i 1. klasse på, samt en del likheter i dette arbeidet, noe som skapte flere ideer til ulike potensielle kategorier og koder jeg kunne sette opp (Grønmo, 2016, s. 268). Disse tendensene ble også mer tydelige under transkriberingsprosessen.

Etter innsamling og transkribering av datamateriale fra intervjuene, blir neste steg å analysere datamaterialet ytterligere. For å forenkle og sammenfatte det omfattende, komplekse og uoversiktlige datamaterialet fra de kvalitative intervjuene, blir koding en viktig fremgangsmåte (Grønmo, 2016, s. 266). Slik kan man få oversikt og avdekke generelle eller

typiske mønstre i det empiriske datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 266; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226).

Man snakker gjerne om *åpen* koding, når man skal sortere datamateriell gjennom koding i et kvalitativt forskningsdesign (Grønmo, 2016, s. 286; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226). Dette dreier seg om å karakterisere og klassifisere de viktigste innholdselementene av datamaterialet. Her skal den empiriske datainnsamlingen være i all hovedsak bestemmende for valg av koder, selv om andre faktorer kan være rettesnor i vurderingen. Hensikten er å være så induktiv at man er åpne for å identifisere nye og uforutsette fenomener, mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 268). Ved en induktiv koding vil man forsøke å minimere at forventninger eller bakgrunnskunnskaper hos forskeren vil påvirke analysen (Tjora, 2021, s. 218). Denne formen for analyse er datadrevet (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Eksempler på induktiv koding var «Skriving» og «Stasjonsarbeid». I analyseringsprosessen har dette fungert som en bevisstgjøring på å tilnærme meg datainnsamlingen på en mest mulig objektiv måte, uten å la min forforståelse påvirke arbeidet. Dette har resultert i at enkelte av de allerede tenkte kodene har blitt utvidet, revidert eller forkastet, og heller blitt styrt av den innsamlede empirien. Samtidig var det enkelte koder som ble utviklet på bakgrunn av mine forventninger av hva som kom til å bli sagt, for eksempel «Kartleggingsprøven fra UDIR» og «Bokstavkunnskap». Sorteringen av datamaterialet vil dermed også til en viss grad basere seg på en deduktiv koding, som heller tar utgangspunkt i den teoretiske forankringen (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Likevel vil ikke den deduktive kodingen få særlig innvirkning på kodingen, da de uavhengig av de allerede tenkte kodene også ville blitt benyttet ut ifra det innsamlede datamaterialet.

Grønmo (2016) omtaler også *systematisk* koding, som handler om å utarbeide *kategorier* for datamaterialet. Kategoriene representerer en samling av fenomener med bestemte egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Disse utformes med utgangspunkt i den induktive kodingen, og gjennom å finne fellestrekk for kodingen og de kodede tekstelementene (Grønmo, 2016, s. 269). Ved å ta i bruk en slik koding, sorteres materialet i grupperinger og tillater meg å gå i dybden på de ulike empiriske funnene. Eksempler på kategorier som ble utarbeidet i denne fasen er «Innhold» og «Organisering». En oversikt over

forskningsspørsmål med tilhørende analysekategorier og -koder er illustrert i tabell 2 nedenfor.

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
Hva kjennetegner en god leseopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen blant lærerne?	Innhold	Bokstavkunnskap Skrijving Repetert lesing Ordforråd Leseforståelsesstrategier Fonologisk syntese Motivasjon
	Organisering	Stasjonsarbeid
Hvilket grunnlag benytter lærerne seg av når de identifiserer elever som kan være i risiko for å bli hengende etter i lesing?	Observasjon	Skrijving Språkleker Høytlesning Motivasjon
	Tester	Bokstavprøven Skolestart-applikasjonen Kartleggingsprøven fra UDIR
	Sjekkliste	Arvelig innslag
Hvilke tiltak forteller lærerne at de setter i gang hos elever som er i risiko for å utvikle lesevansker?	Innhold	«På Sporet» Motivasjon
	Organisering	Gruppe- og eneundervisning Intensiv undervisning Eksplisitt undervisning Multikomponent undervisning
	Samarbeid	Foreldresamarbeid

	Evaluering av tiltak	Kartlegging
--	----------------------	-------------

Tabell 2: Forsknings spørsmål med analysekategorier og -koder

Ved å ta utgangspunkt i disse to formene for koding i datamaterialet mitt, blir dataen analysert og sortert på en grundig og strukturert måte, som igjen vil bidra til å styrke forskningens kvalitet.

4.5. Forskningens kvalitet

Reliabilitet og validitet er i all hovedsak sentrale elementer i kvantitativ forskning, men det kan være hensiktsmessig for å etablere *troverdighet* og *gyldighet* (Grønmo, 2016, s. 240-241) også i en kvalitativ studie. Disse to begrepene vil danne forskningens samlede kvalitet. Ved å reflektere over oppgavens kvalitet, kan en eventuell leser også selv vurdere reliabiliteten og validiteten av studien.

4.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, og er ofte relatert til hvorvidt andre forskere kan reprodusere et resultat ved andre anledninger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I en kvalitativ studie kan man ikke stille et slikt krav om å etterprøve resultatene, da både individer og omstendigheter endrer seg. En måte å nærme seg spørsmålet om reliabilitet i kvalitative forskningsdesign er blant annet å beskrive de enkelte leddene i forskningsprosessen nøye (Dalen, 2011, s. 93). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom metodekapittelet, ved å redegjøre detaljert for fremgangsmåter og de ulike valgene jeg har tatt gjennomgående i forskningsprosessen. På denne måten blir det min argumentasjon som skal overbevise en kritisk leser om forskningskvaliteten, og slik kan man selv vurdere verdien av de ulike funnene.

På bakgrunn av at hermeneutikk og fenomenologi står sentralt i studien, stilles det krav til meningsfortolkning og å kontinuerlig fortolke helheter opp mot nye deler (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 47 og 237). Dermed blir det viktig for intervjuereliasiteten å være bevisst

på min egen forforståelse for å gjengi korrekt forståelse av lærernes subjektivitet og min fortolkningsprosess. Lydopptak gjorde meg kapabel til å kunne høre informantenes utsagn flere ganger, og ga rom for å kunne spole frem og tilbake for å forsikre meg om at alt var riktig gjengitt. Siden funnene vil utgjøre det empiriske materialet som en baserer funnene og analysen på, blir nettopp dette særlig betydningsfullt for reliabiliteten (Krumsvik, 2019a, s. 172). Lydopptak blir slik et godt hjelpemiddel for bevissthet knyttet til egen forforståelse i funn og analysen, men det er viktig å ta i betraktning at fortolkningen på denne måten ikke blir påvirket av kroppsspråk. Til tross for at jeg har prøvd mitt ytterste for å skrive ned alle betydningsfulle kroppsspråk og gester ved å transkribere fortløpende etter intervjuene, kan det oppstå eventuelle feilkilder på bakgrunn av dette.

I pilotintervjuene ble jeg bevisstgjort på å ikke stille førende spørsmål, slik at informantene ikke blir påvirket av mine antakelser eller teoretisk kompetanse som forsker. Dette kan få innvirkning på tolkningen av datamaterialet. Den induktive kodingen kan minimere sjansene for at forskerens ulike forventninger eller allerede opparbeidede bakgrunnskunnskaper påvirker analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 218), og bidrar slik med å styrke oppgavens reliabilitet.

Intervjureliabiliteten velter også på intervju spørsmålene, hvorvidt de blir forstått og oppfattet av informantene (Krumsvik, 2019a, s. 171). Det er ikke gitt at alle informantene forsto alle spørsmålene, selv om sjansene er større for at det er bedre forutsetninger for det etter å ha prøvd ut et intervju i forkant, og gjort justeringer deretter. Dessuten vil det alltid være en sjanse for at informantene har vært påvirket av en formell situasjon, enten om de føler seg utrygge eller om de er nervøse for å si noe «feil». For å gjøre intervjusituasjonen enklere og tryggere, reflekterte jeg over min egen rolle som intervjuer, og hvordan jeg ville opptre i de ulike intervjuene.

4.5.2. Validitet

Å oppnå god reliabilitet i studiet, vil også øke validiteten (gyldigheten) (Krumsvik, 2019a, s. 172). Gyldigheten vurderes ut ifra om en forsker har dekning for å konkludere ut ifra det innsamlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). En annen måte å si det på

er hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke. På dette grunnlag blir studier der forskningsdesignet og datamaterialet resulterer i funn som gir grunnlag for å svare på problemstillingen av høy validitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276).

Innenfor validitetsbegrepet kan man skille mellom intern og ekstern validitet. Mens *intern* validitet dreier seg om det er konsistens mellom funn og teoretisk rammeverk eller metodeinnganger, handler *ekstern* validitet om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger. Den sistnevnte kalles også for overføringsverdi, og må ikke blandes med en statistisk generalisering som gjøres ved kvantitativ forskning. Her må man ta med i vurderingen at kvalitativ metode inkluderer for få informanter i datainnsamlingen, og dermed representerer det et ikke-representativt informantutvalg (Krumsvik, 2019b, s. 192-193).

I forbindelse med datainnsamlingen har jeg gjort en del valg som sammen har bidratt til å sikre denne mastergradsavhandlingens validitet. Først og fremst kan jeg trekke frem valget at kvalitativ metode som formålstjenlig for å besvare problemstillingen. Sammen med utførelse av pilotintervju, som gjorde meg i stand til å ferdigstille og forberede meg til de ordentlige intervjuene, bidrar dette til å styrke studiens indre validitet. I tillegg sikres den interne validiteten gjennom informantutvalget, som måtte stå til klare og avgrensede kriterier og kompetanse for å kunne bli en del av datainnsamlingen for oppgaven. Informantutvalget var også preget av variasjon, både i geografi og alder med ulikt antall år med erfaringer knyttet til lærerrollen. Valget om å korte ned på informantantallet, for å blant annet kunne gå dypere til verks i datamaterialet, kan bidra til å svekke den eksterne validiteten for oppgaven. Likevel kan variasjonen innad i informantutvalget være med på å styrke den igjen. Dersom valget av deltakere baserte seg på tre lærere fra samme skole som jobber på samme trinn, ville det begrenset en kvalitativ overføringsverdi.

Et annet aspekt ved validiteten handler om å innta en reflektert rolle til forskningens begrensninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Noe av dette har jeg allerede beskrevet, blant annet at et forskningsintervju ikke gir noe garanti for å vite hva informantene *faktisk* gjør i forbindelse med forebygging av lesevansker. Det er alltid en risiko for at de ikke «forteller sannheten» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 281), og dermed blir datainnsamlingen basert på hva informantene *sier* de gjør. Dette er noe som også kan bidra til å svekke den

eksterne validiteten. Likevel pekte jeg på i samme kapittel hvorfor jeg anså det kvalitative forskningsintervjuet som mest formålstjenlig for min oppgave.

4.6. Ethiske overveielser

Kvale & Brinkmann (2021) opererer med en felles betegnelse av etikk og moral i intervjuundersøkelser, som henviser til *den menneskelige eksistens' bør-het*: «(...) forestilling om at menneskelivet innebærer noen moralske fordringer om å handle, tenke, føle og være på de måtene som kreves» (s. 96). Dette fordrer at jeg som forsker må ta en rekke hensyn til de menneskene som er involverte i mitt forskningsprosjekt, da valgene mine kan få innvirkning på dem.

Siden studien min involverer personopplysninger, innehar jeg meldeplikt til Sikt. Dermed var jeg nødt for å søke om tillatelse hos dem før jeg kunne ta fatt på forskningsprosessen (se vedlegg 4). Her sendte jeg inn både et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring (se vedlegg 1) og et utkast til intervjuguiden. Informasjonsskrivet tydeliggjør formålet med studien, samt hva det innebærer for informantene å være deltakere. Samtykkeerklæringen sikrer informert samtykke om å delta i mitt forskningsprosjekt, som er et forskningsetisk grunnprinsipp (NESH, 2021, s. 8). Ved å sende ut dette i forkant av forskningsprosessen, gjorde blant annet at jeg fikk informantenes samtykke før intervjuene ble gjennomført. Dette fikk jeg også avklart ytterligere gjennom lydopptak helt i starten av intervjuet.

Konfidensialitet er også et viktig aspekt innenfor forskningsetikken. Det innebærer at man ikke avslører private data som kan identifisere deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106), og setter slik krav til at anonymiteten blir ivaretatt (Krumsvik, 2019a, s. 173). For å sikre informantenes konfidensialitet benyttet jeg meg av fiktive navn, og gjorde kommunenavnene anonyme. Dette er i tråd med min plikt som forsker; å vise respekt for menneskers privatliv (NESH, 2021, s. 25). Dessuten stilles det særskilte krav til å samle inn og oppbevare datamateriale med varsomhet (NESH, 2021, s. 16). Dermed benyttet jeg meg av diktafon-applikasjonen, samt nettskjema for å oppbevare lydopptakene. Applikasjonen blir brukt som lydopptak, og filen sendes direkte til nettskjema hvor det blir lagret trygt. I tillegg

blir både opptak og transkripsjon slettet etter det blir brukt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 213).

5. Funn og drøfting

I følgende kapittel presenteres funn fra datamaterialet, samt tolkning og drøfting i lys av teori og tidligere forskning og empiri. Kapittelet deles i tre deler, hvor hver del representerer de ulike forskningsspørsmålene mine. Her har jeg flettet presentasjon av de ulike funnene fra intervjuene sammen med drøfting. Utgangspunktet for strukturen i hvert delkapittel er analysekategoriene med deres tilhørende koder, som jeg skisserte i analysen. Mot slutten av hvert delkapittel vil det fremkomme en overordnet drøfting, for å se alle delene innenfor hvert forskningsspørsmål i en bredere sammenheng. Totalt sett vil dette ruste meg til å kunne besvare den overordnede problemstillingen: «Hvordan arbeider tre lærere for å forebygge lesevansker på 1. trinn, som en del av arbeidet med tidlig innsats?».

Lærerne snakker om arbeid i den ordinære undervisningen og ekstra tiltak utenfor det pedagogiske tilbudet om hverandre i intervjuene. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å skille mellom hva som tilhører tier 1 og 2 når det gjelder tiltak gjennomgående i kapittelet, selv om funnene blir trukket frem fra ulike plasser i intervjusituasjonene.

5.1. Hva kjennetegner en god leseopplæring i den ordinære klasseromsundervisningen blant lærerne?

I dette delkapittelet er formålet å besvare det første forskningsspørsmålet for oppgaven. Siden det handler om den ordinære undervisningen, dreier det seg om tier 1 og primærforebyggingen, hvor man som lærer skal legge et godt grunnlag for funksjonelle skriftspråklige ferdigheter blant samtlige elever i klassen.

5.1.1. Innhold

Når det gjelder det første spørsmålet i intervjuguiden; «Hva tenker du kjennetegner god leseopplæring i 1. klasse?», legges det føringer for hvilket innhold lærerne forteller at de vektlegger i den ordinære leseopplæringen. Ved oppfølgingsspørsmålet «Hvorfor tenker du dette blir viktig i 1. klasse?», skapes det samtidig rom for at lærerne får begrunnet viktigheten av de tingene de selv nevner her. Dette ble hovedsakelig utgangspunktet for innholdet lærerne forteller om.

Bokstavkunnskap

To av lærerne trekker særlig frem betydningen av tidlig møte med bokstavkunnskap i deres utsagn. Eksempler på dette er: «Det er at de blir møtt tidlig med bokstaver og tekst» (Elin), og «(...) gjøre at de blir fort trygge på bokstavene (...), å lære de bokstavene helt fra starten av» (Anne). Alle lærerne fremhever imidlertid ulike elementer innenfor bokstavkunnskap, hvor blant annet Liv forteller hvordan hun arbeider med bokstavinnlæring: «(...) vi lærer to bokstaver i uken, det går ganske kjapt frem». Videre hevder hun at dette er med et hovedmål om å kunne bruke bokstavene fortere.

Elin og Anne retter fokuset mot et annet perspektiv i bokstavinnlæringen, når de forteller at bokstavlydene blir viktigst i begynneropplæringen fremfor bokstavnavnet. Anne tydeliggjør at dette er på bakgrunn av å kunne bruke dem i lesing og skriving: «Altså når de skal kunne dra det sammen til ord, så er det jo lyden som gjelder». Samtidig erkjenner de også å arbeide med bokstavnavn: «(...) har mye fokus på bokstavlyd, og ikke på bokstavnavn på samme måten» (Elin) og «(...) gjør jo litt navn, men lyden er det viktigste vi øver på» (Anne). I tillegg peker de på betydningen av bokstavretning: «(...) at du viser tydelig at du bruker formene på bokstavene de skal lære seg» (Elin) og «(...) å kunne vite hvordan de [bokstavene] ser ut» (Anne).

Et fokus på bokstavkunnskap i begynneropplæringen, har til hensikt å bygge opp den tekniske delen av leseferdighetene til elevmangfoldet. At Liv forteller å ha et høyt tempo på bokstavprogresjonen, harmonerer med det tidligere forskning viser har mest effekt på bokstavinnlæringen (Sunde et al., 2019, s. 15; Jones & Reutzel, 2012, s. 456-460). Vi har sett at å redusere bokstavinnlæringen til kun én bokstav per uke, vil kunne gjøre at elever som strever kan falle enda lengre bak (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Dermed kan Liv på denne måten sikre at alle elever henger med i den ordinære leseopplæringen, og elevene får fortere brukt de lærte bokstavene i meningsfulle kontekster.

Når Elin og Anne trekker frem et fokus på bokstavlyden, viser de å inneha god kunnskap om det forskere hevder bør vektlegges sterkest i begynneropplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 47). Det er likevel av stor betydning at de ikke innehar et ensidig fokus på kun

lydene, da tidligere forskning har vist at dette kan gå utover bokstavinnlæringen til de elevene som strever med fonologiske ferdigheter (Piasta & Wagner, 2010, s. 337). Imidlertid gir de to lærerne også rom for bokstavnavn i deres utsagn, selv om det ikke er på lik linje med fokuset på bokstavlyden. Dette er i tråd med Piasta & Wagner (2010, s. 337), som hevder det blir funksjonelt for bokstavlæringen å ha fokus på både bokstavnavn og bokstavlyd. Ved at de begge dessuten trekker frem et fokus på den grafiske formen til bokstavene, gir lærerne uttrykk for en god forståelse for hva som ligger i begrepet bokstavkunnskap (jf. definisjonen til Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 288). Dette blir viktig for at elevene skal kunne både stave og avkode korrekt.

Skriving

Et spennende funn fra datainnsamlingen var informantenes vektlegging av skriving som en del av leseopplæringen. Til tross for at formuleringen av spørsmålene i intervjuet var knyttet til lesing, nevner alle informanter at de innehar et fokus på skriving i leseopplæringen. Anne beskriver et fokus på skriving, når hun sier at det er viktig at elevene kan skrive bokstavene. Liv trekker betydningen av det skriftlige ytterligere frem, når det første hun sier i denne delen av intervjuet er: «Det er jo først og fremst at man skriver med en gang». Hun peker på oppdagende skriving og begrunner det med at: «(...) skrivingen leder til lesing». Dette fokuset fremhever hun også gjennomgående i intervjuet. Tilsvarende synspunkt knyttet til hvorvidt skrivingen påvirker lesingen har Elin, når hun sier «(...) at de får skrive tidlig selv, for mange skriver seg jo til lesingen».

Å ha fokus på skriving for å styrke leseferdighetene til elevene, er i tråd med å se lesing og skriving som korrelaterede ferdigheter, og som dermed støtter hverandre gjensidig i utviklingen (Graham et al., 2017, s. 269; Sénéchal et al., 2012, s. 930). Det harmonerer dessuten med forskning som viser at man bør ha fokus på skriveaktiviteter i leseopplæringen, og kan bidra til å blant annet gjøre elevene mer fonologiske bevisste (Eide, et al., 2022, s. 183). Gjennom skrivingen får elevene arbeide med ord og setninger, og det vil dermed støtte barna i å knekke den alfabetiske koden. Når de dessuten får skrive tekster, får de bruke bokstavene i en meningsfull kontekst.

Repetert lesing

Elin som den eneste informanten vektlegger både repetert lesing og møte med kjente ordbilder i intervjuet: «(...) også mye repetert lesing, at de møter kjente ordbilder (...)». Forskning har vist at ved å repetere lesingen kan elevene få økt tilgang til bedre leseflyt, leseforståelse og ordforrådslæring (Therrien, 2004, s. 257; Soleimani et al., 2022, s. 7). Ifølge *The Active View of Reading* (Duke & Cartwright, 2021, s. 33), kan leseflyt ses på som broen mellom avkodning og språkforståelse, noe som ytterligere kan støtte elevenes leseferdigheter. Gjennom repetert lesing, vil elevene dessuten få gjentakende møte med kjente ordbilder (Lundetræ & Uppstad, 2021, s. 140), noe som gjør dem i stand til å i større grad kunne automatisere ulike bokstavkombinasjoner og hele ord, gjennom et større ortografisk leksikon. Dette kan gjøre elevene rustet til å kjenne igjen korte høyfrekvente ord på et ortografisk-morfemisk stadium, noe som videre vil kunne støtte dem i utviklingen av en ortografisk lesestrategi. Slik kan elevene bli rustet til å mestre kompetansemålet: «lese med sammenheng og forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Liv og Anne nevner ikke repetert lesing eller kjente ordbilder i sine utsagn. Kanskje de ikke tenker på dette som det viktigste i begynneropplæringen, men at det er faktorer som kommer litt senere i leseundervisningen, når det tekniske aspektet i større grad er plass. Ved at Elin nevner repetert lesing og kjente ordbilder som en viktig del av den ordinære leseopplæringen, viser hun å inneha god kjennskap til andre sentrale delementer som er forutsetninger for å danne et godt grunnlag for funksjonelle leseferdigheter. I tillegg kan hun på denne måten implisere å tilpasse opplæringen i motsatt retning enn til elevene som strever med lesingen, ved å ha andre forventninger til de barna som gjerne er kommet lengre i sin leseutvikling.

Ordforråd

Når spørsmålet som dreier seg om forståelse av muntlige aktiviteter blir stilt, trekker lærerne i varierende grad frem ordforråd. Elin peker på at man allerede tidlig må starte med et slikt arbeid, og fremhever samtidig viktigheten av å ha et godt vokabular i innlæringen av bokstaver, når elevene må forstå: «Hva en rett strek er, hva en skrå strek er, hva en buet form er». Videre fortsetter hun med: «Det er kjempeviktig at de lærer begreper, for de møter det jo hele veien». På samme måte som Elin, trekker Liv frem dette fokuset på

vokabular gjennom sitatet: «Mye begreper jobber vi jo med, grunnleggende begreper og prøver å forklare ting». Anne erkjenner også et arbeid med muntlig språkaktiviteter, men kommenterer ikke noe videre om dette. Hun trekker imidlertid frem at hun har ulike leseforståelsesoppgaver. På denne måten uttrykker hun at elevene arbeider med ordforråd gjennom lesing, men ikke ved muntlig aktiviteter som Anne og Elin peker på.

Å arbeide med vokabular i begynneropplæringen, har vist seg å være det mest funksjonelle tidspunktet for å styrke elevers språkforståelse (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Siden forskning viser at elever som strever med språkforståelsen ofte har tidlige underskudd i lytteforståelse (Nation et al., 2010, s. 1037), blir det viktig å arbeide med det muntlige ordforrådet, og ikke bare ordforråd gjennom lesing. En god vokabularinnlæring kan ifølge forskning innebære å finne synonym og antonym, drøfte betydningen og undersøke oppbygningen til ulike ord (Lyster, 2009, s. 244-245), særlig akademiske og fagrelaterte ord (Parson et al., 2005, s. 54-55). Vi får ikke innsyn i hvordan lærerne arbeider med ordforråd, og vet dermed lite om hva de hevder å vektlegge innenfor disse aktivitetene, selv om både Liv og Elin impliserer å arbeide med det utover lesingen. Uansett ser det ut til å bli prioritert som en del av begynneropplæringen, noe som Lyster (2009) hevder er viktig (s. 240). Et arbeid med vokabular vil på lik linje med leseflyt støtte elevenes leseferdigheter, da det ifølge *The Active View of Reading* (Duke & Cartwright, 2021, s. 33) anses som en brokoblingsprosess mellom avkodning og språkforståelse. Ved et godt ordforråd trenger ikke elevene å bruke mye tid og energi på å avkode eller forstå ukjente ord, og de kan i større grad fokusere på å forstå det dype innholdet i en tekst.

Leseforståelsesstrategier

Alle informanter fremhever på en eller annen måte bruk av leseforståelsesstrategier. Elin sier at elevene «(...) må bruke bildene hele veien, at de skal få det med seg», mens Anne beskriver at de arbeider med «(...) litt leitelesing», hvor elevene selv skal finne frem til et bestemt ord eller en bestemt del av informasjon i en tekst. Liv forteller imidlertid kun at «(...) vi leser mye». I sammenheng med dette siste utsagnet, er det usikkert hvem «vi» refererer til. Det kan enten handle om at elevene leser mye, eller det kan dreie seg om at lærerne leser til elevene gjennom høytlesning.

Både Liv og Anne peker på faktorer som kan være i tråd med undervisning i implisitte leseforståelsesstrategier. Ved å lete etter ord eller informasjon i ulike tekster, gjør at elevene selv må orientere seg frem mot gunstige leseforståelsesstrategier. På denne måten utvikler elevene leseforståelse på en naturlig måte, ifølge Andreassen (2007, s. 253). Hvis man tolker «vi» i Livs sitat som at det er elevene som leser mye, legger også dette opp til implisitte leseforståelsesstrategier hvor barna selv må søke etter en formålstjenlig strategi for å oppnå fullstendig leseforståelse.

Elin sitt sitat peker i retning av å lære elevene leseforståelsesstrategier i møte med multimodale tekster. Dette kan være i tråd med en mer eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier, hvor læreren modellerer hvordan man må bruke flere modaliteter for å forstå meningsaspektet ved teksten. Tolket man «vi» i Livs sitat som at det heller er lærerne som leser mye for elevene, legger dette opp til å arbeide med elevers lytteforståelse. Dette vil igjen kunne styrke elevers bruk av ulike eksplisitte leseforståelsesstrategier, for eksempel ved at læreren modellerer hvordan man må bruke bildene for å skape mening på samme måte som Elin. Slike eksplisitte leseforståelsesstrategier kan ifølge Brevik (2019) støtte elevers leseforståelse (s. 2307).

Totalt sett ser det ut til at lærerne vektlegger leseforståelse i det primære forebyggingsarbeidet. Et arbeid med leseforståelsesstrategier blir viktig på bakgrunn av at forskning har vist at elever som har vansker med språkforståelse gjerne strever på dette området (Cain & Oakhill, 2006, s. 692; Cain et al., 2004, s. 678-679). Det er også forventet at elevene etter 2. trinn kan bruke enkle leseforståelsesstrategier, ifølge kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fonologisk syntese

Det er to av lærerne som fremhever å arbeide med fonologisk syntese i begynneropplæringen, for å sikre gode fonologiske avkodingsferdigheter. Anne sier:

«Hvis jeg har skrevet masse bokstaver på tavlen, så skal vi se om vi kan lage ord. Så må de holde lyden. Så holder de /s/, /o/, /l/, også peker jeg og drar de over på at de på en måte må binde det sammen da. Så hører de at det er 'sol'»

Her forklarer hun at hun drar den første lyden over på den andre, fremfor å uttale lyden med pause før neste. Elin beskriver også et fokus på avkodingsferdigheten når hun sier: «Jeg er jo veldig glad i å ha bilder som kjører mot hverandre, så kommer den ene bilen /s/ og treffer /o/». I tillegg peker hun på lesefingen, og sier: «de skal holde fingen helt til de treffer neste lyd. Det er spesielt viktig for de som strever, for å få med seg hele ordet».

Å arbeide med slike synteseferdigheter er en forutsetning for at elevene skal komme seg opp på det alfabetisk-fonologiske stadiet i stadiemodellen til Høien & Lundberg (2019, s. 58), og for at elevene skal kunne ta i bruk en fonologisk avkodingsstrategi. Dette blir viktig i 1. klasse, da vi har sett at dette er forventet å kunne etter 2. trinn: «trekke bokstavlyder sammen til ord» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om ikke Liv nevner noe om selve avkodingsferdigheten i innholdet av den ordinære klasseromsundervisningen, vektlegger hun sammen med de to andre informantene grunnlaget for at elevene kommer seg til det alfabetisk-fonologiske stadiet gjennom flere av de overnevnte delementene, som sammen dannet et godt fonologisk grunnlag. Som vi senere skal se, forteller alle informantene at de dessuten benytter seg av høytlesning som en del av kartleggingsobservasjonene. Dette viser at Liv har fokus på at elevene utvikler gode avkodingsferdigheter, selv om hun nødvendigvis ikke trekker det frem under hva som er viktig å arbeide med som en del av innholdet i primærforebyggingen og tier 1.

Motivasjon

Anne og Elin vektlegger motivasjon helt i starten av intervjuet, for eksempel sier Elin: «(...) hele tiden finne ting som motiverer». I tillegg vektlegger begge informantene mestring som en del av kjennetegnene til en god leseopplæring i førsteklasse, for eksempel når Anne nevner å «(...) føle mestring og få det til». Elin peker dessuten på «(...) oppgaver som fenger», gjennom blant annet å skrive autentiske tekster som skal sendes hjem for at foreldre skal få lese det. Å ha fokus på elevinteresse har også Anne, når hun senere i intervjuet trekker frem at elevene «(...) velger bøker selv». Liv nevner ingenting om hverken motivasjonsfaktorer eller noe eksplisitt om motivasjon eller engasjement i starten av intervjuet. Imidlertid vektlegger hun likevel, som den eneste informanten, å ha god oversikt på elevene og «(...) kartlegge dem fortløpende».

På bakgrunn av teori som sier at mestringsforventning blir et sentralt element i motivasjon (Bandura, 1997, sitert i Lyngsnes & Rismark, s. 57-58), blir en vektlegging av mestring i den ordinære klasseromsundervisningen en viktig forutsetning for elevers motivasjon. I tillegg kan det å skape et publikum til tekstene som elevene skriver, ifølge Smidt et al. (2011, s. 34), være en bidragsyter for å skape motiverte elever i leseopplæringen. Forskning har også vist at det er en klar sammenheng mellom elevinteresse og motivasjon (Guthrie et al., 2010, s. 111; Turner, 1995, s. 437; Turner, 1995, s. 437). Når Elin og Anne trekker frem oppgaver og lesing som tar utgangspunkt i elevenes interesser, kan det på denne måten også bringe med seg elevers lyst til å lese.

Til tross for at Liv ikke uttrykker motivasjon på tilsvarende måter som Elin og Anne, retter hun søkelyset mot å oppdage elever som strever som en del av tidlig innsats i denne delen av intervjuet. Man kan gjerne tolke det som at hun legger opp til å gi elevene rask hjelp, slik at de ikke opplever nederlag. På bakgrunn av at Tschannen-Moran et al. (1998, s. 211) hevder at elevenes erfaringer fra tidligere lærings situasjoner henger sammen med deres *self-efficacy* (Bandura 1997, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56), blir det viktig for elevenes motivasjon å tidlig få en tilrettelagt opplæring hvor de opplever mestring. På denne måten kan Liv sin fremheving av tidlig kartlegging i starten av intervjuet sikte til betydningen av motiverte elever.

5.1.2. Organisering

Stasjonsarbeid

Ved å gi rom for et tredje og siste spørsmål i intervjuguiden, fikk jeg dessuten innblikk i hva lærerne forteller de gjør i forbindelse med å sikre at alle elevene henger med i den ordinære undervisningen. Alle informantene velger her å fremheve det organisatoriske arbeidet fremfor innhold. Her trekker de frem stasjonsarbeid, med en eller to lærerstyrte stasjoner. Anne begrunner dette for å sjekke «(...) at de kan bokstavene», og Liv og Elin for å høre dem i lesing: «Vi har jo stasjoner (...) hvor vi får hørt dem i lesing» (Liv) og «(...) da hører jeg dem både i kjent tekst og ukjent tekst» (Elin).

Stasjonsarbeid er en arbeidsmetode som skiller seg fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Dette er fordi stasjonsundervisningen gir lærerne mulighet til å få innblikk i elevers leseferdigheter gjennom å møte et færre antall elever om gangen, lese i mindre grupper eller en-til-en, samt tilpasse undervisningen etter flere nivå. Slik kan man gi tilpasset opplæring innenfor rammene av fellesskapet, noe som Meld. St. (2007-2008) vektlegger betydningen av (s. 74). I tillegg kan det gi rom for samarbeid, som Vygotsky (1978, 1987) mener er avgjørende for læring (sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67-68). På denne måten får elevene mulighet til å være støttende stillas for hverandre. Dette er et viktig aspekt innenfor den sosiokulturelle teorien (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70).

5.1.3. Overordnet oppsummering og drøfting

Svarene fra de tre lærerne i sin helhet gir uttrykk for at samtlige av dem fokuserer på grunnelementer i leseopplæringen, som blir sentrale for elevers leseferdigheter. Her blir det trukket frem arbeid med bokstavkunnskap, skriving, repetert lesing, ordforråd, leseforståelsesstrategier, fonologisk syntese og motivasjon, uten at det nødvendigvis blir uttrykt eksplisitt. På bakgrunn av at aspekter som er viktig for å styrke elevenes språkforståelse ikke blir trukket frem før på et spørsmål som direkte omhandler det blir stilt, kan det tolkes som at informantene særlig har søkelyset på den tekniske delen av lesingen på 1. trinn. Denne vektleggingen står i tråd med Lyster et al. (2019), som hevder at avkodingen bør prioriteres i den tidlige skriftspråkutviklingen (s. 342). Et fokus på det fonologiske forutsetninger for å mestre avkoding, harmonerer dessuten med en phonics-tilnærming til undervisningen. Dette hevder Spear-Swerling & Sternberg (1994, s. 102) som den mest gunstige for særlig de elevene som strever med lesingen, og elevene er rustet til å være selvhjulpne i lesingen gjennom en fonologisk avkodingsstrategi (Tønnessen & Uppstad, 2021, s. 124). Forskning har vist at en slik vektlegging vil ruste elevene til å senere kunne forstå ulike leste ord og uttrykk, og dermed samtidig danne grunnlaget for at elevene senere får utviklet en god språkforståelse (Hole, 2013, s. 30). Vi får ikke innsikt i en whole language-tilnærming til undervisning gjennom lærernes sitater. Lærerne forteller i stor grad hva de arbeider med i primærforebyggingen, men hvordan de arbeider med de ulike delene blir ikke like tydelig. Man kan gjerne tolke det som om det ikke blir vektlagt i undervisningen, eller bare at det ikke blir trukket frem.

Forskere hevder også at det å arbeide med vokabular styrker elevenes språkferdigheter (Jean & Geva, 2009, s. 178; Duff & Clarke, 2011, s. 9), og Biemiller (2012, s. 36) viser at dette arbeidet særlig er gunstig i begynneropplæringen. Når lærerne på hver sin måte i tillegg fremhever et fokus på vokabular, står opplæringen i tråd en hermeneutisk undervisningstilnærming, som Tønnessen & Uppstad (2021, s. 128) argumenterer for. På denne måten samstemmer undervisningen med tanken som Tønnessen & Uppstad (2015, s. 71) fronter, og det rammeverket for grunnleggende ferdigheter vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13); lesing som en tolkningsferdighet. Dette aspektet blir særlig viktig for at elevene skal oppleve lesingen som meningsfull.

Lærerne fremhever faktorer som kan bidra til elevenes engasjement. Alle delementene de trekker frem i leseopplæringen er forutsetninger for at elevene skal få tilgang til konseptuell kunnskap. Gjennom et fokus på fonologisk syntese som en del av avkodingsstrategier, samt en vektlegging av leseforståelsesstrategier, gis det også uttrykk for et fokus på strategibruk innenfor lesingen. Dessuten nevner informantene faktorer som er viktige for elevenes motivasjon, blant annet mestring og skriving av autentiske tekster. Utover dette, uttrykker lærerne at de organiserer undervisningen i grupper for å sikre at alle elever henger med. På denne måten kan også den sosiale interaksjonen bli ivaretatt. Disse fire faktorene er forutsetninger for engasjement ifølge *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410), og lærerne viser på denne måten at de legger til rette for en leseopplæring som i stor grad kan bidra til engasjerte elever.

5.2. Hvilket grunnlag benytter lærerne seg av når de identifiserer elever som kan være i risiko for å bli hengende etter i lesing?

Følgende delkapittel har som hensikt å besvare det andre forskningsspørsmålet mitt. Her undersøker jeg hvordan lærerne kartlegger elevene på 1. trinn for å skille ut de elevene som har høyest risiko for å bli hengende etter i lesing. Dette arbeidet blir tilsvarende med arbeidet i forrige delkapittel, på den måten at det inngår som en del av tier 1 og primærforebyggingen. Informantene gir i all hovedsak uttrykk for å ta i bruk to av kartleggingsmetodene som Klem & Hagtvatn (2019) anser som de vanligste, nemlig

dagligdagse observasjoner og tester (s. 158-159). Imidlertid trekker Liv frem et aspekt i kartleggingsarbeidet, som viser at hun gjerne benytter seg av en sjekklister.

5.2.1. Observasjon

Daglig observasjon er noe informantene forteller at de benytter seg av, for å identifisere elever som står i fare for å utvikle lesevansker. Elin sier direkte at hun bruker «(...) daglig observasjon du ser hele veien når du går rundt», og Liv vektlegger blant annet observasjon ved å si: «Det ligger veldig mye kartlegging i det arbeidet de [elevene] gjør, sånn hver dag». Ved hjelp av formuleringer som «sjekker» og «ser», tydeliggjør også Anne eksplisitt at observasjon blir brukt, og som en viktig bidragsyter i kartleggingsarbeidet.

Skriving

Alle lærere nevner betydningen av å observere skriftlig elevarbeid for å få innblikk i elevenes leseferdigheter, selv om jeg ikke inkluderer skrijving blant spørsmålene i intervju situasjonene. Anne trekker frem én ting utover skrijvingen som blir testet ved kartleggingsprøven: «(...) så har vi hatt noe skriftlig som jeg har ordnet bare for å se». Liv legger ytterligere vekt på lesing og skrijving som korrelaterte, når hun gjennomgående peker på at elevene hennes skriver veldig mye. Ved gjennomgang av de skrevne elevtekstene, sier hun at det er tydelig hvem som behersker skrijvingen, og fortsetter med:

«(...) ved å begynne å skrive så tidlig, for det gjør vi jo allerede første dagen, så begynner vi allerede der å kartlegge hvem som kan bokstavene, eller hvilke bokstaver de kan. Kan de skrive ord, hvor gode de er motorisk. (...) vi ser jo hvor fort de lærer det, eller hvor fort de tar bokstavene, og hvor mye de klarer å skrive».

Elin peker på hvordan skrijving kan brukes til å kartlegge elevenes bokstavkunnskap: «(...) når de har lært tre bokstaver for eksempel, og de fortsatt ikke husker noen av dem, da ringer det en bjelle. Når de har lært ti, og husker gjerne syv, er jeg ikke så bekymret». Dette er et element som også fremkommer i Liv sitt utsagn, gjennom hvor fort elevene lærer bokstavene. Elin retter også fokuset mot et annet perspektiv ved skrijvingen: «(...) de som ikke evner å skrive navnet sitt for eksempel, da begynner du å tenke med en gang».

Både Liv og Elin trekker frem innblikk i elevenes bokstavkunnskap gjennom skrivning. Når Elin sier at hun ikke er bekymret for elevene dersom de kun husker syv av ti bokstaver, kan implisere at hun tenker elevene på dette nivået gjerne har forstått prinsippet med at hver bokstav representerer både et navn og en lyd. Som tidligere forskning understreker, samsvarer vansker med bokstavkunnskap med tidlige avkodingsvansker (F.eks. Lervåg et al., 2009, s. 779; Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Thompson et al., 2015, s. 982). Dermed kan elever som strever over lengre tid med å utvikle god bokstavkunnskap implisere at de har vansker med lesingen, og en slik skriftlig observasjon kan bidra til å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing.

I tillegg trekker Liv frem motorikk og tekstproduksjon som viktige faktorer innenfor lese- og skriveopplæringen. Forskning viser at avkodingsvansker kan gi utslag i motoriske vansker (Stein, 2001, s. 30), men også langsom skrivning, fordi elever som strever på dette området gjerne har rettskrivingsvansker som resulterer i korte tekster (Høien & Lundberg, 2019, s. 86). På denne måten beskriver Liv en rekke potensielle prediktorer for senere lesevansker hun som lærer får innblikk i ved gjennom skriftlig elevarbeid.

Elin nevner at elevenes leseferdigheter kan være relatert til hvorvidt de kan skrive navnet sitt. Forskning viser at denne faktoren kan gi innsikt i både tidlig bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet (Blair & Savage, 2006, s. 1011), som igjen kan være indikatorer for senere lesevansker (F.eks. Lervåg et al., 2009, s. 779; Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Thompson et al., 2015, s. 982). Likevel er det ikke sikkert at utfordringer med skrivning av eget navn nødvendigvis betyr at elevene vil streve på disse områdene senere, men det kan være en form for indikasjon på det (Drouin & Harmon, 2008, s. 264).

Totalt sett forteller alle lærerne på hver sin måte at elevenes skriveferdigheter blir et vindu inn i elevenes leseferdigheter. Dette er i tråd med det mye av forskning viser; lesing og skrivning som korrelaterede ferdigheter (Graham et al., 2017, s. 269; Sénéchal et al., 2012, s. 930). En fordel med å observere skrivning, er at skriften er varig. Dermed behøver man ikke å observere i selve øyeblikket, på samme måte som man blant annet må ved høytlesning. Den gir ikke et varig innblikk i selve skriveprosessen til elevene, men blir likevel godt egnet til

andre ting. Lærerne får innblikk i hva elevene kan ved det aktuelle tidspunktet for skrivingen, og gir lærerne større muligheter for å undersøke om elevene har lært det som er forventet.

Språkleker

Både Liv og Elin forklarer eksplisitt at de benytter språkleker for å identifisere elever som henger etter i leseopplæringen. Elin sier:

«(...) også har vi jo mye språkleker, hvis de ikke henger med på rim og sånn. Det er og en ting som fanger ... at hvis du ikke kan rime så sliter du som regel med lesing og. Det henger litt sammen».

Totalt gjennom intervjuet bruker hun ordet «rim» tre ganger, noe som kan tyde på et særlig fokus på fonembevissthet kontinuerlig i løpet av det første året av leseopplæringen. Liv vektlegger ikke rim i sine utsagn, men hevder at språkleker kan gi læreren kjennskap til fonologiske vansker. Videre gir hun et eksempel på hvordan hun arbeider med dette; «(...) om de kan høre første lyden, eller siste lyden i ett ord».

Ved å bruke ordet «rim» løfter Elin implisitt frem fonembevissthet som et kjennetegn på elever som strever med lesing (Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342). Å nevne det flere ganger gjennom intervjuet, tyder på et særlig fokus på fonembevissthet kontinuerlig i løpet av det første året av leseopplæringen. Med utgangspunkt i dette, samt at Liv trekker frem fonemisolasjon, peker begge lærere på fonembevissthet, men uten å bruke selve begrepet. Utsagnene impliserer likevel et fokus på fonemisk bevissthet i begynneropplæringen, noe som forskning viser særlig henger sammen med tidlige avkodingsvansker (Hulme & Snowling, 2016, s. 732), men også tidlige språkforståelsesvansker (Elwér, 2015, s. 159-164). Slike språkleker kan også være en god måte å utvikle elevenes fonologiske bevissthet på, som en del av undervisningen i leseopplæringen. Dette viste studien til Lundberg et al. (1988, s. 268).

Høytlesning

Alle lærerne i studien uttrykker at de benytter seg av høytlesning som en del av den dagligdagse observasjonskartleggingen. Som nevnt, forteller alle informantene at de bruker

høytlesning på stasjoner. Elin har «(...) stasjoner en gang i uken», mens Liv har det «(...) kanskje to ganger i uken». Anne vektlegger ytterligere høytlesning som bidragsyter for å få kjennskap til elevenes leseferdighet på, når hun poengterer å ha det oftere: «Vi har hatt hver dag, men det har vi ikke fått til nå, med leseleksen. Men det blir cirka tre ganger i uken, og da er det en-til-en». Elin og Anne understreker betydningen av å få innblikk i elevenes avkodingsferdigheter gjennom høytlesning. Elin fortalte i løpet av intervjuet om en elev: «(...) som kunne alle lydene, men det å trekke dem sammen, det får han ikke til». Noenlunde tilsvarende utsagn har Anne når hun sier at: «(...) de ikke kjenner igjen lyder, og da blir det vanskelig å dra sammen til ord».

Utover dette legger Elin og Liv vekt på å få innsikt i elevenes leseforståelse gjennom høytlesning i intervjuet. Elin fremhever det å stille spørsmål i høytlesningen: «Stiller spørsmål hele veien, og sånne oppfølgingsspørsmål». Hun hevder at man har elever som «(...) teknisk klarer å lese, men de har ikke fått med seg noen ting av det de har lest». Liv gir også rom for å jobbe med dette: «(...) vi leser mye, og da ser vi jo hvilken respons vi får av det. Så det [leseforståelse] er jo en del av det». Anne nevner ingenting om leseforståelse innenfor høytlesning, men beskriver at kartleggingsprøven fra UDIR tester dette. Imidlertid fremkommer alle disse svarene under et direkte spørsmål som tar for seg forståelsesaspektet knyttet til lesing.

Ved å bruke ordet «respons», kan man tolke at også Liv gir uttrykk for at en del av responsen fra lesingen innebærer å få innsikt i elevens avkodingsferdigheter, i likhet med de to andre informantene. Avkodingsferdigheter er en viktig forutsetning for leseforståelse ifølge *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986, s. 7) og flere forskere på lesefeltet (Hoover & Gough 1990, s. 142; Catts, Hogan, Adolf, 2005, s. 27). Det er dessuten et mål at elevene skal mestre, etter 2. trinn; «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed blir høytlesning en god metode for å få kjennskap til elevenes fonologiske avkodingsferdigheter.

Alle lærerne fremhever å få kjennskap til elevenes leseforståelse som en del av observasjonspraksisen. På denne måten får lærerne innblikk i hvorvidt elevene forstår de ulike tekstene. På bakgrunn av at Klinkenberg (2018) hevder at språket i tekstene på 1. trinn

ofte er relativt enkelt (s. 17), kan det imidlertid bli vanskelig å få et fullstendig innblikk i elevenes språkforståelse gjennom høytlesning.

Motivasjon

Før jeg kom inn på spørsmålet som særlig retter seg mer direkte mot motivasjon, sto lærerne fritt til å uttale seg om det. Blant annet fikk de mulighet for det under spørsmålet «Hvis du får inntrykk av at en elev strever, hva bygger du disse antakelsene på?». Anne fremhevet mestringsfølelse her, når hun helt i starten av spørsmålet sier: «Du ser det på mestringsfølelse». Ved å starte svaret sitt med å trekke frem dette aspektet, viser hun hvor sentralt det blir vektlagt i hennes kartleggingspraksis. Samtidig gir hun rom for at manglende mestringsfølelse også kan være et resultat av andre faktorer, som å tillegge for høye krav til seg selv: «(...) noen har skikkelig høye krav til seg selv, som de ikke egentlig burde hatt ... og kan være flinke, men føler at de ikke når standarden sin».

Elin trekker også frem aspekter som viser at hun vektlegger motivasjon i kartleggingsprosessen, både når hun eksplisitt nevner motivasjon, men også videre når hun kobler det opp mot mestring: «(...) hadde vi ikke forstått [mestret], så hadde jo vi også holdt på med andre ting». På denne måten ser Elin betydningen av mestring for opprettholdelse av motivasjon, og inkluderer motivasjon som en observasjonsfaktor når hun identifiserer de elevene som strever med lesingen. Liv erkjenner på samme måte som de to andre informantene motivasjon som en del av identifiseringsarbeidet av lesevaner i sin klasse: «Vi ser jo at de som strever inne i klasserommet lett mister motivasjonen (...)», men i likhet med Anne viser hun også en reflektert side, når hun videre fortsetter med: «(...) på en del av dem, ikke alle. De er jo ikke så gamle (...). Noen forstår jo veldig godt at det er ting de ikke får til». Slik vektlegger Liv motivasjon som en indikator for elever som strever med lesing, men samtidig gir plass for at elevene er i en tidlig fase av skriftspråsutviklingen, og at de som strever gjerne ikke har blitt bevisst på det helt enda.

På denne måten erkjenner samtlige av lærerne at motivasjon henger sammen med leseferdigheter, som er i tråd med tidligere forskning på feltet (Cartwright et al., 2019, s. 360; Guthrie et al., 2013, s. 21; Andreassen & Bråten, 2010, s. 275). Dette kan ha sammenheng med forskning som viser at elever som strever gjerne har lav *self-efficacy*

(Bandura, 1997), og dermed er de mindre motiverte (Pajares, 1996, s. 546). Ved at lærerne forteller at de ser etter manglende motivasjon og mestring blant elever i kartleggingsprosessen, fremhever de betydningen av elever som er motiverte i leseopplæringen. På denne måten kan de raskt bygge opp under elevenes *self-efficacy* (Bandura, 1997, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56), og kan slik bidra til å skape engasjerte lesere (jf. *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410)).

5.2.2. Tester

Alle informanter nevner bruk av ulike tester. I dette delkapittelet vil det presenteres funn om hvilke tester de ulike lærerne benytter seg av, som en del deres kartleggingspraksis på 1. trinn. Dette vil drøftes i lys av teori og forskning på feltet.

Bokstavprøven

To av lærerne beskriver bokstavprøven som et nyttig verktøy for å identifisere elever som er i risiko for å streve med lesing. Elin sier blant annet «Også har vi bokstavprøven, at jeg sier lyden så skal de høre hvilke bokstaver som hører til», og Liv fremhever særlig at ved hjelp av bokstavprøven får hun «(...) god oversikt over hvilke bokstaver de kan». Begge disse to lærerne fremhever også at de bruker denne testen flere ganger, for å overvåke progresjon: «(...) så tar vi en ny bokstavprøve rundt høstferien for å se da hvor langt de er kommet» (Liv) og «(...) har den litt ofte, så vi ser dersom noen detter av» (Elin). Anne nevner ikke prøven eksplisitt, men erkjenner likevel viktigheten av å kontinuerlig teste elevene i bokstavkunnskap: «Jeg har jo av og til hatt litt sånn test-kort på stasjonsarbeid, holdt noen kort og sjekker at de kan bokstavene».

I forhold til tidspunkt for kartleggingen, forteller Liv at hun starter med denne testen allerede i løpet av første uken på skolen. Anne og Elin nevner imidlertid ikke tidspunktet for testing av elevers bokstavkunnskap. Når Anne likevel formulerer seg med fortidsverbet «hatt» og «gjort» gjennom intervjuet som ble gjennomført på våren, synliggjøres det at også hun har fokus på elevenes bokstavkunnskap i starten av skoleåret. Det vil dessuten være

naturlig å arbeide med dette i starten av året, siden det blir grunnlaget for gode avkodingsferdigheter.

Både Liv og Elin fremhever å ta bokstavprøven i bruk flere ganger. Slik Anne formulerer seg i sitatet, gis det ved hjelp av formuleringene «av og til» og «litt» uttrykk for å teste elevenes bokstavkunnskap opptil flere ganger. Dette gjør lærerne rustet til å kunne overvåke elevenes fremgang eller stagnasjon når det gjelder bokstavkunnskap, og man får innsikt i hvorvidt elevene har mestret en automatisk bokstavkunnskap. Nettopp dette har vi tidligere sett at prøven også er utviklet for (Universitetet i Stavanger, 2022b), og Anne får på denne måten samme grunnlag ved testingen som de andre to lærerne. Å vektlegge testing av bokstavkunnskap i arbeidet med å finne de elevene som strever med lesing i 1. klasse, er i tråd med forskning som sier at elevens bokstavkunnskap er en tidlig prediktor for lesevaner (F.eks. Lervåg et al., 2009, s. 779; Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Thompson et al., 2015, s. 982).

Skolestart-applikasjonen

De to lærerne som beskrev at de benyttet seg av den formelle bokstavprøven, forteller også at de bruker skolestart-applikasjonen. Liv sier dette: «(...) den bruker vi når vi har identifisert de vi tenker kan være med på det [«På Sporet»]. Så ta vi prøven [skolestart-applikasjonen], bare på dem». Hun presiserer at den er tidkrevende, og ressursene står ikke til når det gjelder å ta den som en universell screening. Elin forteller også at hun bruker applikasjonen, men slik jeg tolker det blir den gjennom hennes utsagn benyttet for alle elevene i klassen, når hun sier: «(...) da blir alle elever testet likt». Videre forklarer hun hva som blir testet gjennom applikasjonen, og formulerer det slik: «bokstavgjenkalling», «bokstavgjenkjenning», «å skrive ord», «å lese ord», og «lytte ut hva som rimer». Liv på den andre siden beskriver at applikasjonen tester mye forskjellig, og trekker frem begrepet «fonologisk bevissthet».

Elin beskriver at hun benytter Skolestart-applikasjonen i vurderingen av hvilke elever som skal videre på opplegget «På Sporet». Intervensjonen kommer jeg nærmere inn på i neste delkapittel, men hun utdyper i intervjuet at opplegget starter allerede før høstferien, «Så det begynner jo i slutten av september, og da har de jo bare gått nesten en måned på skolen».

Dermed blir applikasjonen ifølge Elin brukt allerede i løpet av den første måneden på skolen. I tillegg hevder hun å gjerne allerede identifisert hvilke elever som står i fare for å kunne utvikle lesevansker innen applikasjonen blir brukt: «(...) og du ser bare med testen vi tar med «På Sporet», da har jeg som regel allerede sett og funnet ut hvem som kommer til å score dårlig». På denne måten forteller hun at hun klarer å finne risikoelevne relativt tidlig i opplæringsløpet. På samme måte forteller Liv at hun bruker applikasjonen når hun har fanget opp elevene som hun tenker kan være med på «På Sporet»-opplegget. Når det gjelder tidspunkt for opplegget sier hun at: «Men sånn med «På Sporet», (...) da har vi startet opp etter høstferien, og det er jo egentlig for å få kartlagt og få en oversikt over elevene». I datainnsamlingen får vi imidlertid ikke innsikt i nøyaktig tidspunkt for kartlegging ved hjelp av skolestart-applikasjonen hos Liv, bare at den blir benyttet før høstferien.

Elin og Liv viser gjennom sine sitater at de innehar kunnskap knyttet til hva den tidlige kartleggingsapplikasjonen tester, og gir uttrykk for at de har et godt begrepsapparat. Ved å bruke skolestart-applikasjonen vektlegger de begge bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, ordlesing og staving i kartleggingspraksisen (Universitetet i Stavanger, u.å., s. 1-2). Applikasjonen tester derfor kjente og tidlige risikofaktorer for lesevansker (F.eks. Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Thompson et al., 2015, s. 982; Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342). Dette gjør at Elin og Liv, relativt tidlig i opplæringsløpet, får kjennskap til hvilke elever som kan være i risiko for å utvikle lesevansker. Siden Anne ikke nevner noe om skolestart-applikasjonen, går jeg ut ifra at hun ikke bruker denne formen for kartleggingstest.

Kartleggingsprøven fra UDIR

Når det gjelder kartleggingsprøven fra UDIR, forteller lærerne at den blir tilgjengelig på våren. Alle lærere forteller at de tar i bruk denne prøven i 1. klasse, men det er kun Anne som fremhever den som en del av det innledende spørsmålet: «Hvordan finner du ut hvem som henger etter?» (

Vedlegg 2 – Intervjuguide). På denne måten erkjenner hun i større grad å bruke denne prøven som en del av å fange opp de elevene som strever mest med lesing. Etter spørsmålet som direkte formuleres om bruk av kartleggingsprøven fra UDIR, anerkjenner Elin også denne type test som en del av identifisering av risikoelever i hennes uttalelser. Likevel

tydeliggjøres det at hun allerede har funnet ut av hvilke elever dette gjelder, når den blir tilgjengelig for bruk på våren: «... da har du som regel fanget opp hvem det er, så de har jo fått hjelp før den kommer». Til tross for at Anne løfter frem kartleggingsprøven under det som omhandler identifiseringsarbeidet, innehar hun noenlunde tilsvarende synspunkt som Elin. Dette er gjennom å hevde at det også er en fin måte å undersøke om deres oppfatninger samsvarer med kartleggingsresultatene: «... og det er litt greit å se også, at det samsvarer med inntrykket en har». Liv nevner ingenting selv om kartleggingsprøven fra UDIR under kartleggingsdelen av intervjuet, og man kan gjerne tolke det som at hun dermed innehar de samme synspunktene som de to andre lærerne, ved å allerede ha identifisert risikobarna før våren.

Selv om lærerne har uttalelser som viser at de allerede gjerne har fanget opp elevene som strever med lesing innen kartleggingsprøven blir tilgjengelig på våren, gir Elin rom for hvorvidt det kan skje «glipp»:

«(...) du har de som bare sitter og kopierer. Det hadde jeg i fjor, en jeg trodde var kjempeflink. Han memorerte, og det er det mange elever som gjør. Men han klarte jeg ikke å gjennomskue heller. (...). Når han skrev, satt han og så på dem på siden, og jeg hadde ikke oppdaget det. Så du kan jo glippe. Det kan du».

På denne måten viser hun en kritisk side til egen kartleggingspraksis, og erkjenner viktigheten av kartleggingsprøven, selv om den er på våren. Anne viser også en kritisk og selvstendig side, men heller når det gjelder vurdering av resultatene på kartleggingsprøven:

«Jeg har jo blitt overrasket før, for det [testresultater] kan gå veldig på dagsform. Jeg hadde en i klassen som jeg tenkte var veldig på høyde, så tenkte jeg 'har jeg bommet helt på denne ungen?', sant. Men jeg tok den [kartleggingsprøven fra UDIR] på nytt, og eleven fikk best i klassen» (Anne).

Anne viser med dette at det blir viktig med en helhetlig vurdering av hver enkelt elev, for å ikke tolke elevenes leseferdighet kun ut ifra et enkelt testresultat.

Ved hjelp av kartleggingsprøven fra UDIR testes elevenes bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, staving, ordlesing og setningslesing (Walgermo et al., 2018, s. 5). Dette samsvarer med det forskning viser er kjente og tidlige risikofaktorer for lesevansker (F.eks. Hulme & Snowling, 2016, s. 733; Thompson et al., 2015, s. 982; Melby-Lervåg et al., 2012, s. 342). I tillegg har vi sett at disse delferdighetene er i tråd med de som testes ved skolestart-applikasjonen.

Det kan se ut til at lærerne i all hovedsak benytter seg av det andre kartleggingsmateriellet for å oppdage elever som strever med lesingen. På denne måten blir den ikke en like stor del av identifiseringsprosessen, på grunn av at den blir tilgjengelig på et senere tidspunkt. Ut ifra utsagnene ser det likevel ut til at prøven på dette tidspunktet blir nyttig for å underbygge antakelser lærerne allerede har rundt hvilke elever som strever med lesing, og/eller for å dobbeltsjekke at man har fått fullstendig innblikk i leseutviklingen til elevene.

I tillegg blir det viktig å være klar over at man ikke må tolke verdier i tester som ren sannhet, som Klem & Hagtvvet (2019, s. 158-159) hevder kan være en fare ved testing. Dette trekker Anne frem når hun stiller seg kritisk til testresultatene fra kartleggingsprøven fra UDIR. Med dette gir hun uttrykk for hvor viktig andre testresultater, samt den daglige observasjon er for hvordan man tolker resultatene fra kartleggingsprøven. Dette viser viktigheten av en multimetodisk tilnærming til kartleggingen, som Bishop et al. (2016, s. 14) og Klem & Hagtvvet (2019, s. 157) argumenterer for.

5.2.3. Sjekkliste

Arvelig innslag

Liv peker på at hun tidlig har en «(...) oppstartsamtale med foreldrene der vi får høre litt om språkutviklingen til elevene, og om det er lese- og skrivevansker i familien som dysleksi». Slik kan det se ut til at Liv benytter seg av en sjekkliste i samarbeid med foreldrene, for å finne ut om det foreligger eventuelle familiære lese- og skrivevansker. Dette gjør at hun, gjerne allerede før hun har blitt skikkelig kjent med elevene, kan følge ekstra godt med på leseutviklingen.

Å finne ut om det er lese- og skrivevansker i familien vil særlig støtte Liv i identifiseringen av risikoelever i primærforebyggingen. Dette er på bakgrunn av at tidligere forskning viser at familierisiko også kan prediktere senere lesevansker (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 514). Likevel forutsetter slike sjekklister tillitt mellom partene, ifølge Klem & Hagtvvet (2019, s. 158-159). Gitt at Liv ser ut til å spørre om dette i starten av 1. klasse, er ikke den trygge relasjonen nødvendigvis etablert. De foresatte kan gjerne tolke at barnet kan ta skade av å bli stemplet så tidlig, ved å måtte svare på dette spørsmålet. Dermed blir det viktig å være bevisst på at det er en viss fare for at elever som har dysleksi i familien kan utvikle det selv, men som Høien & Lundberg (2019) hevder, kan det kanskje være lurt å innta en forsiktig holdning (s. 120).

5.2.4. Overordnet oppsummering og drøfting

Når det gjelder lærernes kartleggingspraksis, viser de gjennom deres beskrivelser variasjon i utøvelsesarbeidet. Det som blir en overordnet fellesnevner, er at de alle forteller at de benytter seg av både observasjon og testing for å identifisere de elevene som er i fare for å bli hengende etter i lesing. Dette gir uttrykk for at de har en multimetodisk tilnærming til kartleggingsprosessen, som gjør at de får opparbeidet seg et helhetlig bilde av eventuelle vansker med lesing blant elevmangfoldet (Bishop et al., 2016, s. 14; Klem & Hagtvvet, 2019, s. 157). Slik blir de også bedre rustet til å få et mer funksjonelt vurderingsgrunnlag på de ulike elevene, noe som gjør dem i stand til å realisere prinsippet om tidlig innsats. Ved at alle lærerne gir uttrykk for å kontinuerlig kartlegge elevene gjennom 1. klasse, viser at de samtidig tar i betraktning at de tester elevene i en tidlig fase av skriftspråkutviklingen. På denne måten kan lærerne få kjennskap til hvilke elever man som lærer til enhver tid bør være ekstra oppmerksomme på. Dette gir uttrykk for at de tar høyde for at elever kan vise vansker også senere i opplæringsløpet, noe som også kan skje ifølge tidligere forskning (Catts et al., 2012, s. 179).

Sammenlagt vektlegger lærerne gjennom deres kartleggingspraksis elementer som er viktige forutsetninger for elevenes leseferdigheter; det å dra lyder sammen til ord (fonologisk syntese), staving, leseforståelse, motivasjon, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. I

t tillegg blir det også gitt rom for å observere elevenes leseforståelse, selv om dette ikke blir trukket frem før spørsmålet som direkte angår dette blir stilt. Dermed blir forståelsesaspektet ved lesingen i mindre grad vektlagt, sammenlignet med avkodingsferdigheten, også ved kartleggingsprosessen. Dette er i tråd med at den tekniske delen av lesingen skal vektlegges sterkest i begynneropplæringen (Vellutino & Fletcher, 2005, s. 377; Lyster et al., 2019, s. 342). Selv om man til en viss grad får kjennskap til elevers vokabular, blir det ikke eksplisitt trukket frem gjennom informantenes utsagn når det gjelder kartlegging. Siden vokabular er en tidlig predikere for språkforståelsesvansker (Peng et al., 2019, s. 204; Clarke et al., 2010, under «discussion»), kan en manglende innsikt i elevers ordforråd begrense lærernes kjennskap til elever som gjerne senere vil streve på dette området. Likevel trekker lærerne i ulik grad innsikt i elevenes leseforståelse, noe som forskning viser kan predikere senere språkforståelsesvansker (Cain & Oakhill, 2006, s. 692; Cain et al., 2004, s. 678-679).

Når man samler elementene som lærerne forteller at de vektlegger i kartleggingene, ser man imidlertid at flere av dem går igjen i komponentene elevenes testes for ved hjelp av kartleggingsprøven fra UDIR. Dermed kan mye tyde på at denne formelle kartleggingsprøven legger retningslinjer for hva lærerne faktisk vektlegger i sin kartleggingspraksis. UDIR sitt kartleggingsmaterieell viser hva som er forventet av elevene i 1. klasse når prøven blir tilgjengelig. Det er derfor disse delferdigheter som blir avgjørende ved slutten av 1. trinn, og blir med god grunn vektlagt blant lærernes kartleggingspraksis. Siden ingen av lærerne forteller å ha et fokus på vokabular eller muntlig språkforståelse i deres kartleggingspraksis, kan det dermed være på bakgrunn av at kartleggingsprøven fra UDIR ikke har dette som et eget testområde. Den nye kartleggingsprøven (2023) er imidlertid digital, og legger opp til muntlig språkforståelse gjennom en egen delprøve som går på vokabular (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 3). En nasjonal kartleggingsprøve som på denne måten setter fokus på elevers ordforråd, kan gjøre at det blir en slags endring i den hverdagslige kartleggingspraksisen til lærerne. Dermed vil det kanskje bli et mer parallelt fokus på språkforståelse og avkoding allerede ved skolestart, noe som Hagen & Rogde (2021, s. 82) argumenterer for. Dette er med bakgrunn i forskning som viser at tidlige språkferdigheter ser ut til å være avgjørende for å legge grunnlaget for utvikling av leseforståelse (Hjetland et al., 2019, s. 761). Totalt sett kan det på denne måten tolkes som at kartleggingsprosessen til

lærerne i større grad omhandler elevenes lesing ut ifra hva som er forventet ved førsteklassealder, fremfor de spesifikke fokusområdene informantene gir uttrykk for ved den ordinære leseopplæringen.

5.3. Hvilke tiltak forteller lærerne at de setter i gang hos elever som er i risiko for å utvikle lesevansker?

Alle lærerne beskriver på hver sin måte at de setter inn tiltak med en gang behovet er der, basert på de ulike kartleggingene som er blitt utført: «I klasserommet begynner vi jo med en gang» (Liv), «Egentlig så fort vi ser det. At det er viktig å henge seg på fort» (Anne) og «(...) begynner jo allerede før høstferien. På noen av de ser jeg jo før det og, så da setter jeg også inn tiltak». Dermed erkjenner samtlige lærerne gjennom utsagnene at de ikke venter med å sette inn tiltak innenfor den ordinære klasseromsundervisningen. Jeg vil i det følgende gå inn på tiltak både innenfor og utenfor rammen av det pedagogiske tilbudet for alle elevene. Dette vil sammen utgjøre sekundærforebyggingen på tier 2, som ekstra tiltak utenom det pedagogiske tilbudet for alle.

Før jeg går videre, vil jeg først og fremst påpeke at det generelt kan se ut til at lærerne syntes det er vanskelig å sette ord på hva de egentlig gjør i praksis. De benytter seg av sitater som «hanke dem inn» og «tettere samarbeid med hjemmet», men i mindre grad forklarer *hvordan* de hanker elevene inn, eller *hva* de samarbeider med foreldrene om. Jeg vil forsøke å trekke frem de mest relevante og beskrivende funnene i det følgende.

5.3.1. Innhold

Når det gjelder overordnet innhold i sekundærforebyggingen, er det ingen av lærerne som fremhever at innholdet endrer seg noe særlig. Likevel skal vi se av vektleggingen av innholdet ser ut til å bli annerledes.

«På Sporet»

Elin og Liv forteller at de benytter seg av «På Sporet», som er hentet fra Solheim et al. (2018, s. 75) sitt forskningsmaterieil. Innholdet som allerede er beskrevet i primærforebyggingen, er tilsvarende med innholdet i opplegget fra den forskningsbaserte leseintervensjonen;

arbeid med avkodingsferdigheter, ordgjenkjenning, leseforståelse og fonologisk bevissthet. I malen har vi også sett at vokabular blir en del av arbeidet i intervensjonen (Universitetet i Stavanger, 2022a, s. 3). Selv om Liv forklarer å ha gjort en liten vri på den forskningsbaserte intervensjonen «På Sporet», sier hun ingenting om at innholdet endres i løpet av intervjuet.

Å ta utgangspunkt i samme innhold i forebyggingsarbeidet, er i tråd med Solheim et al. (2019, s. 52) som hevder at både primær- og sekundærforebyggingen skal ta utgangspunkt i de ferdighetene som blir forutsetninger for å mestre lesing. Imidlertid er det kun Elin som trekker frem repetert lesing i primærforebyggingen, som vi har sett er en bidragsyter for å kjenne igjen ord. Dermed kan man tolke at ordgjenkjenning blir ytterligere vektlagt i sekundærforebyggingen hos Liv. I tillegg blir ikke fokuset på leseforståelsesstrategier og språkforståelse, trukket frem før senere i intervju situasjonene, noe som tyder på at lærerne gjerne vektlegger denne komponenten i større grad i sekundærforebyggingen gjennom intervensjonen. Intervensjonen kan også ytterligere bidra til elevenes lytteforståelse, gjennom et fokus på delt høytlesning (Solheim et al., 2018, s. 66-69).

I tillegg bygger opplegget på intensiv og eksplisitt undervisning (Solheim et al., 2018, s. 66-69). Dette betyr at elevene vil arbeide nært med viktige deler i leseprosessen med tettere oppfølging, i større grad enn hva en lærer kan klare å realisere i den ordinære undervisningen. Dette kommer jeg nærmere inn på under organiseringen i sekundærforebyggingen.

Motivasjon

I sin helhet blir motivasjon trukket frem betydelig mer i tiltaksdelen av intervjuet, av alle lærerne. I spørsmålet om hva som er viktigst å fokusere på ved ulike tiltak, svarer samtlige først og fremst eksplisitt motivasjon og/eller mestring, for eksempel: «(...) motivasjonen, den jobber vi mye med (...), og at de skal klare å mestre» (Liv) og «Det er jo at de skal få mestringsfølelse» (Elin). Utover dette peker Anne på tilpasset opplæring gjennom ordet «differensiering», og viser en kritisk side til hvorvidt dette ikke alltid er lett å lykkes med: «(...) det er jo vanskelig å treffe akkurat på oppgaven da. Litt utfordring, men mestringsfølelse. En må jo prøve å få det til». Å trekke frem hvor viktig det er for elevene å

kjenne på utfordringer, gjør også Elin og Liv, for eksempel sier Elin at: «(...) de må også klare å stå i det som er litt vanskelig også».

Alle lærerne er enige om at mestring blir det viktige i sekundærforebyggingen. Samtidig blir det avgjørende at oppgavene elevene får ikke blir for enkle, da forskning har vist at det er betydningsfullt for motivasjonen at elevene også møter på høye lærerforventninger (Wentzel, 2002, s. 298). Anne trekker frem hvor utfordrende denne balansegangen kan være, og alle lærere understreker viktigheten av at elevene får møte på utfordringer. Et større fokus på motivasjon gjennom mestring i sekundærforebyggingen, vil i tråd med *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410) ytterligere legge til rette for at elever skal oppleve engasjement i leseopplæringen på tier 2.

5.3.2. Organisering

I spørsmålet om hvilke tiltak lærerne setter i gang hos elevene på tier 2, og hvordan de skiller seg fra resten av klassen, svarer informantene mer organisatorisk. Dette vil jeg gå nærmere inn på nå.

Gruppe- og eneundervisning

Alle lærerne fremhever gruppebasert stasjonsarbeid som tiltak i seg selv, for å støtte elevene innenfor den ordinære klasseromsundervisningen. I lys av at informantene hevder å ha en eller flere lærerstyrte stasjoner, blir det på denne måten enklere for lærerne å være tettere på elevene som strever med lesingen. Dessuten gir de uttrykk for å nivådele elevene her. Utover dette, beskriver både Liv og Elin at de bruker «På Sporet»-intervensjonen, som er et gruppebasert tiltak utenfor den ordinære leseopplæringen. Anne forteller også at hun tar enkelte elevgrupper med ut av klasserommet til tider, men gir også rom for å en-til-en undervisning under enkelte omstendigheter: «(...) tar ut hvis det er veldig vansker da, at en kan få litt alene. (...) hvis det går ut over konsentrasjon og mer komplekse ting da». Elin og Liv beskriver i likhet med Anne at de arbeider også med undervisning en-til-en iblant. Liv peker på at det kun er når «(...) de [elevene] skal få en liten jevnlig lesetrening», og sier at det ikke foregår slik særskilt aleneundervisning utenom det. Elin innehar de samme synspunktene i hennes utsagn, og hun forklarer det som kun en liten del av de 30-minutters

lange friminuttene hun organiserer en slik undervisning. Hun fremhever heller betydningen av å fokusere på leseøker som er gruppebaserte:

«Jeg tror unger lærer best i samarbeid med andre, da kan de lære av hverandre. I dag når vi leste, så kommer det et utropstegn, og da sier han ene 'Det er et utropstegn, du må si det litt sterkere'».

Ved at samtlige av lærere enkelte ganger benytter seg av eneundervisning, strider imot inkluderingsprinsippet som står sentralt i norsk skole. Likevel kan denne formen for undervisning være fordelaktig, dersom barnets beste taler for det (Utdanningsdirektoratet 2018, s. 3-4). Dette inkluderingsprinsippet erkjenner blant annet Anne ved å hevde at hun helst ikke skal ta elever ut alene, men begrunner det med et valg om barnets beste, som harmonerer med skolens hensynsplikt (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3). Selv om det på denne måten vil være positivt for enkelte elever å ha eneundervisning, fremmer lærerne gjennom utsagnene synspunkter som tilsier at de helst benytter seg av elevgrupper både innenfor og utenfor klasserommet. På denne måten gir lærerne uttrykk for en holdning som er i tråd med Vygotsky (1978, 1987); språket som et redskap for læring (sitert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67-68). Som Elin også gir eksempel på, kan elevene på denne måten være støttende stillas for hverandre, som er Vygotskys kjernetanke (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70).

Intensiv undervisning

Elin beskriver at tiltakene blant elevene som særlig er utsatt for å utvikle lesevaner skiller seg fra resten av klassen ved økt intensivitet, og peker videre på blant annet at elevene «(...) sitter gjerne mer en-til-en». Dessuten hevder hun at enkelte får plass på en egen spesialpedagogikk-gruppe, hvor de er «(...) i mindre grupper noen timer i uken og jobbe». Hun bruker også ordet «intensiv» opptil flere ganger i løpet av intervjuet. Liv sier i hennes utsagn om bruk av både gruppeundervisning og individuell undervisning at: «det blir ganske intensivt da, tenker jeg». På samme måte som Liv, beskriver også Anne gjennom hennes øker som er gruppebaserte og individuelle at det bidrar til tettere oppfølging.

Elin og Liv forteller at de benytter seg av den intensive intervensjonen «På Sporet». Siden Elin omtaler intervensjonen «På Sporet» i hennes beskrivelser, vil jeg tolke det som om hun forholder seg til manualen til opplegget. Liv på den andre siden hevder at hun gjør en form for vri på selve tiltaket, når det kommer til intensiviteten:

«(...) det skal være fire timer i uken, men her har vi fire timer i uken med to forskjellige klasser. Så det er to grupper som får to timer hver. (...) Så må jeg legge det mye lengre ned, for vi har plukket ut de aller, aller svakeste».

Videre forklarer hun at det deles inn i to grupper etter nivåer, hvor den ene gruppen består av de elevene som «(...) kanskje bare trenger et lite dytt», mens den andre gruppen er mer utsatt å bli hengende etter i lesing.

Gjennom å peke på både eneundervisning, spesialpedagogikkgruppe og eksplisitt bruke begrepet «intensivt» flere ganger, viser Elin at hun er godt kjent med hennes profesjonelle plikt ved å følge opp elever som er i fare for å bli hengende etter i lesing med intensiv opplæring (jf. opplæringsloven, 1998, §1-4). Denne plikten understrekes også av Liv og Anne, når de peker på behovet for tett oppfølging. Det vil være både formålstjenlig og nødvendig å organisere opplæringen på en måte som gir ekstra støtte til elever som er i risiko for å utvikle lesevansker i en gitt periode. Det harmonerer dessuten med Høien & Lundbergs (2019) definisjon av intensiv opplæring, ved at eleven i perioden som er satt av til hjelpeundervisning får mye hjelp (s. 300). Siden det ikke er noe fasitsvar for hvordan den intensive undervisningen skal gjennomføres, kan dette være i tråd med prinsippene om intensiv opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3-4). Imidlertid kan det også være avhengig av de faktorene som Solheim et al. (2019, s. 52) beskriver (for eksempel innhold, antall timer i uken og varighet), som vi ikke får innblikk i ved datamaterialet, utover «På Sporet»-intervensjonen.

«På Sporet» blir en stor bidragsyter til å gi elevene den intensive opplæringen de har rett på (Opplæringsloven, 1998, §1-4). Forskning har dessuten vist at det er funksjonelt, noe som gjør at elevene også har behov for det (F.eks. Torgesen, 2005, s. 537; Lovett et al., 2017, s. 907; Wanzek et al., 2018, s. 620). Siden Elin ser ut til å holde seg til opplegget i sin

opprinnelighet, blir tiltaket i stor grad intensivt. Liv sin måte å organisere intervensjonen på, gjør at et større antall elever får vært med på det forskningsbaserte tiltaket, siden hun gir rom for to grupper. På denne måten får elevene likevel et redusert antall timer i uken med tilbudet, og det vil på dette grunnlaget ifølge Solheim et al. (2019, s. 52) gjøre at opplegget blir preget av mindre intensivitet. Vaughn et al. (2010, s. 433) gir rom for at det vil variere hvor intense øktene behøver å være, ut ifra behov og karakteristika. Å legge ned timeantallet per uke, kan gjerne være ideelt for den ene gruppen Liv beskriver. For den gruppen som gjerne strever mer, vil det heller kunne være mer formålstjenlig å få et mer intensivt opplegg. Ved å legge til rette for intensiv opplæringen utover det forskningsbaserte tiltaket, kan likevel bidra til å gi elevene den intensive opplæringen de har behov for. Selv om intervensjonen på denne måten ikke blir like intensiv i forhold til Elin sin organisering, og slik den er ment å være, kan man likevel tolke at resten av det forskningsbaserte tilbudet står i tråd med prinsippene av intensiv opplæring.

Eksplisitt undervisning

Intervensjonen «På Sporet», bygger også på prinsipper om eksplisitt undervisning. Likevel er det ingen av lærerne som bruker begrepet i sine forklaringer. På en måte kan det bety at det er innarbeidet og selvsagt i sekundærforebyggingen, noe som gjør at de ikke løfter det frem. På en annen side kan det fremstå som at de ikke har bevissthet rundt betydningen av denne formen for undervisning, at de dermed ikke tenker at elevgruppen trenger mer eksplisitt opplæring. Noen av tingene de beskriver i primærforebyggingen, viser gjerne at de er eksplisitte i undervisningen, for eksempel når Anne og Elin beskriver hvordan de arbeider med fonologisk syntese i hel klasse. Likevel er det ingen som nevner det hverken direkte eller i større grad i den sekundære forebyggingen. Gruppe- og eneundervisning som alle lærerne legger til rette for på tier 2, kan i større grad gjøre en eksplisitt undervisning realiserbart, men vi får ikke innsikt i hvorvidt det blir mer eksplisitt ut ifra datamaterialet.

Multikomponent undervisning

Ingen av informantene nevner at de jobber med delferdigheter innenfor lesing separat. Likevel er det enkelte momenter som kan tyde på det. Lærerne nevner innholdsmessig hva som blir viktig å arbeide med innenfor leseopplæringen i 1. klasse gjennom oppramsing. Hverken Elin, Liv eller Anne sier at de arbeider med dette på noen måte hermeneutisk. I

tillegg tolker jeg både gjennom Elins og Livs utsagn at de arbeider innenfor de enkelte delområdene som elevene strever med: «På kartleggingen [fra UDIR] så er det jo anbefalt hva du skal jobbe med når du går inn og ser under de forskjellige. Og da jobber vi innenfor det» (Elin) og «Det er jo sånne manualer som sier hvordan vi kan jobbe videre på akkurat de delområdene som de har vansker på» (Liv).

Som tidligere nevnt, peker Walgermo et al. (2018) på at kartleggingsprøven fra 2022, som tester ulike delferdigheter isolert, kan påvirke praksisen til lærerne ved at de trener på delferdigheter utenfor lesing av tekster (s. 15). Likevel ser det ut til at lærerne arbeider med flere komponenter samtidig når de følger «På Sporet»-opplegget. Utover opplegget forteller både Elin og Liv at de benytter seg av lærerveiledningene, når de skal sette inn tiltak etter kartleggingsprøven. I denne veiledningen står det at «I noen av delprøvene inngår flere ferdigheter. Det er viktig å kartlegge hvilke av disse ferdighetene eleven strever med, for at oppfølging av eleven skal bli mest mulig målrettet» (Utdanningsdirektoratet, 2022e). På denne måten kan Utdanningsdirektoratet (2022e) gi uttrykk for at målet med tiltakene er å arbeide separat med delområdene eleven skårer under grensen på. Dermed er det med god grunn at lærerne gjør det på denne måten. Dette samsvarer likevel dårlig med et fokus på multikomponente tiltak.

Utdanningsdirektoratet (2022c) beskriver ulike støttemateriell til elevenes leseferdigheter, som står i tråd med de fokusområdene i den nye kartleggingsprøven fra 2023 (under «Lesing i begynneropplæringen»). Her viser de videre til Universitetet i Stavanger (2023), hvor det blir beskrevet at hvert tiltak skal sikre arbeid med alle områdene i kartleggingsprøven (under «Oppfølgingsmateriell til elever som skårer under oppfølgingsgrensa i lesing»). Slik kan lærerne i større grad ved hjelp av den nye prøven og støttematerialet oppfordres til å arbeide mer multikomponent i tiltakene.

5.3.3. Samarbeid

Foreldresamarbeid

Elin og Anne forteller hvordan de samarbeider med foreldre for å forebygge lesevansker innenfor sekundærforebyggingen. Anne sier at det er viktig å samarbeide «(...) med foreldre fort, for å si at her må vi gjøre en ekstra innsats sånn at det ikke blir et problem». Elin

beskriver betydningen av foreldresamarbeid gjennom dette utsagnet: «Også er det veldig viktig å ha foreldrene med på lag». Videre beskriver de begge hvordan de samarbeider med foreldrene når det gjelder øving. Anne sier at hun har «(...) kopiert kortene og sendt hjem til de det gjelder som må øve litt ekstra på det». Elin fremhever foreldresamarbeid ved å trekke frem at hun «(...) gir tips til hva de kan gjøre hjemme». Hun sier også dette:

«(...) de som syntes det er vanskelig med leselekse hjemme, kan gå helt i lås. Da vil jeg ikke at de leser hjemme, for da mister de motivasjonen. Da er det greit for meg å få tilbakemelding, så kan vi lese mer på skolen».

Anne trekker frem viktigheten av å dele informasjon om barna med foreldrene, og Elin viser betydningen av å også få relevant informasjon fra foreldrene. I tillegg forteller informantene at de gir forslag til foreldrene, for hvordan de kan arbeide med dette hjemme. Gjennom et slikt tett samarbeid mellom lærer og foresatte, kan foreldre også bistå for å hjelpe og støtte elevene med deres vansker utenfor skoletid. På denne måten kan man arbeide mer målrettet med den tilpassede opplæringen elevene har rett på (jf. Opplæringsloven, 1998, §1-3), og for å sikre riktige tiltak som bidrar til å realisere prinsippet om tidlig innsats.

5.3.4. Evaluering av tiltak

Kartlegging

Anne forteller i intervjuet at hun benytter seg av observasjon for å evaluere tiltakene de setter i gang, fremfor å teste om igjen: «Vi har ikke veldig sånn test-system i 1. klasse egentlig (...), men vi er jo veldig tett på dem seks timer til dagen. Så du ser på en måte om det går bedre eller ikke oftest». Hun tydeliggjør også når hun eventuelt bruker testing som evaluering av ulike tiltak: «(...) hvis du setter i gang med rapporter og melder dem opp og alt det». Hun gir samtidig rom for at hun gjerne kan finne på å reteste, men hevder at hun «(...) har ganske god oversikt på hva de får til og ikke». Elin nevner også bruk av observasjon for å evaluere ulike tiltak: «(...) så ser du jo underveis. Det er mye observasjon». Samtidig gir hun også rom for å gjenta kartleggingsprøven fra UDIR: «Vi pleier jo ta den i april, så tar vi den gjerne før de går ut i sommerferie for å se, eller så tar vi den på høsten igjen». Hun gir rom

for at det kommer ny digital kartleggingsprøve til neste gang, og hevder at det gjerne blir slik:

«(...) at vi lager samme oppgavene selv, slik at vi tester de tingene. Hvis det er bokstavgjenkalling, så tester du jo det. Hvis det er lesingen, så tester du det. Har du satt inn tiltak som fungerer, så vil jo det vise da».

Slik viser hun at hun overvåker effekten av samme elementer som blir testet ved den nasjonale kartleggingsprøven, for å se om det er utvikling på disse områdene blant elevene. Liv benytter seg parallelt med Elin av testing for å evaluere effekten av ulike intervensjoner i hennes utsagn, men skiller seg ved å fortelle at hun heller tar skolestart-applikasjonen på nytt. Dette er i all hovedsak for å vise gjennom intervensjonen «På Sporet», at «(...) her er det fremgang». Hun forklarer videre at det er flere elever som fort får en god progresjon, mens de som er «(...) veldig svake, der går det jo veldig seint».

Både Liv og Elin hevder at de kan ta elever inn og ut av intervensjoner «På Sporet», ut ifra hvem som trenger tiltaket mest. Elin beskriver at noen elever ikke trenger opplegget lengre, og fortsetter med: «(...) så bytter vi bare ut». Tilsvarende hever Liv når hun sier dette: «Så ser vi at nå går det greit, nå kan de være inne i klasserommet`. Og andre ganger ser vi noen og ´ojj her var det en som trengte litt ekstra´, så vi må kanskje bytte ut litt». Her viser de hvor viktig det blir å overvåke elevers utvikling, for å kunne ha de elevene som til enhver tid trenger mest støtte med på intervensjonen.

Å evaluere elevprogresjon fra ulike tiltak, er et viktig aspekt innenfor *Response to Intervention* (Grosche & Volpe, 2013, s. 4). Som sett, hevder Klem & Hagtvat (2019, s. 158-159) at både observasjon og testing innehar ulike fordeler og konsekvenser. Ved å benytte seg av begge kartleggingsmetodene, gjør at man kan få en mer sikker vurdering av elevprogresjon. Dette blir viktig for å kunne ta ut elever fra «På Sporet»-opplegget, dersom de ikke trenger det lengre. Tilsvarende blir dette viktig for Liv. Hun bruker Skolestart-applikasjonen, noe som gjør henne i stand til å teste samme mange av de samme områdene som «På Sporet»-opplegget har til hensikt å forbedre. Dette er gjerne en av grunnen til at Anne beskriver å i all hovedsak benytte seg av observasjon, da hun ikke har et konkret

forskningsbasert opplegg å forholde seg til. Det er imidlertid ikke sagt at hun ikke får like god oversikt over effekten de ulike tiltakene har for elevene ved å bruke kun bruke observasjon.

Ved at alle informantene har fokus på evaluering av tiltak, viser at de tar i betraktning at elevmangfoldet kan respondere ulikt på ulike opplegg, og at de er opptatt av å sikre virkningsfulle tiltak. Dette blir viktig for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, som er lovfestet i opplæringsloven (1998, §1-3).

5.3.5. Overordnet oppsummering og drøfting

Ved at innholdet ikke ser ut til å endre seg, kan funnene fra sekundærforebyggingen overordnet gi uttrykk for at lærerne også vektlegger avkodingsferdigheter sterkest her. Imidlertid kan det samtidig se ut til at vektleggingen av leseforståelsesstrategier og språkforståelse hos de to informantene, som forteller å benytte seg av «På Sporet», blir større. Dette viser et mer parallelt søkelys på språkforståelse og leseforståelse i sekundærforebyggingen, og er i tråd med det Hagen & Rogde (2021, s. 82) argumenterer for i begynneropplæringen. Dessuten samsvarer dette med tiltak som fokuserer på både avkodning og språkforståelse, som Scammacca et al. (2015, under «Discussion») fremhever som funksjonelt. Utover dette blir også vektleggingen av motivasjon blant alle lærerne blir også større. Med et økt fokus på forståelsesstrategier og motivasjon gir lærerne uttrykk for at engasjement blant elevmangfoldet blir ytterligere betydningsfullt i sekundærforebyggingen ut ifra *Engagement Model of Reading Development* (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410). Når lærerne forteller å benytte seg av elevgrupper, gis det dessuten større rom for sosial interaksjon. Dette er også en forutsetning for engasjement ifølge modellen (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 410).

Lærerne trekker frem viktige prinsipper i organiseringen av opplæringen i sekundærforebyggingen. Selv om dette ikke alltid kommer frem direkte, er det enkelte elementer som kan tyde på at informantenes forebyggingsarbeid bygger på intensivitet, eksplisitt undervisning og multikomponente intervensjoner. Likevel ser det ut til at lærerveiledningen til kartleggingsprøven fra 2022 legger opp til at lærerne skal arbeide med delferdigheter innenfor lesingen separat. Kanskje kan det nye lærerveiledningsmaterialet til

den nye kartleggingsprøven (2023) åpne opp for at lærerne i større grad arbeider mer med multikomponent undervisning, utover intervensjonen «På Sporet».

6. Avslutning

Avslutningsvis vil jeg først og fremst konkludere funnene mine. Her vil jeg gå inn på de tre forskningsspørsmålene, for så å trekke en overordnet konklusjon til problemstillingen.

Videre vil jeg gjøre rede for studiens begrensninger, både når det gjelder bruk av intervju og variasjonen i informantutvalget. Til slutt vil jeg trekke frem noen avsluttende refleksjoner knyttet til tematikken i oppgaven, og for meg selv som kommende lærer.

6.1. Konklusjon

For å sikre en god leseopplæring i primærforebyggingen, nevner lærerne i all hovedsak elementer som henger sammen med å styrke elevenes avkodingsferdigheter. Arbeid med leseforståelse og språkforståelse blir i mindre grad vektlagt, men fremheves likevel. I tillegg trekker lærerne frem aspekter som viser at de også gir rom for betydningen av elevers engasjement, og særlig gjennom deres fokus på motivasjon. På denne måten erkjenner informantene at lesing i 1. klasse i all hovedsak forklares ved elevenes avkodingsferdigheter, men gir også rom for at språkforståelse og engasjement er viktige aspekter ved leseprosessen.

Det kan se ut til at lærerne strever med å sette ord på nøyaktig hva de ser etter i kartleggingsprosessen innenfor primærforebyggingen. Samtidig kan man på mange måter forstå at områdene i kartleggingsprøven fra UDIR preger hva de ser etter. I lys av at alle lærerne hevder å være rustet til å vite omtrent hvilke elever som vil skåre under grensen på kartleggingsprøven fra UDIR på våren, synliggjøres det gjennom ulike vektlegginger at det er mulig å bedrive det forebyggende kartleggingsarbeidet i 1. klasse på flere måter. Ut ifra datamaterialet er man dermed ikke avhengig å bruke skolestart-applikasjonen eller den formelle bokstavprøven for å realisere tidlig forebyggende innsats når det kommer til lesevansker. Imidlertid er det ingen av lærerne som trekker frem elevenes muntlige vokabular, noe som kan begrense deres innsikt i tidlige språkforståelsesvansker. Dette kan ha sammenheng med at kartleggingsprøven fra UDIR ikke har dette som et eget hovedområde.

Når det gjelder tiltak i sekundærforebyggingen, er det ingen av lærerne som tilføyer noe nytt innhold enn det som ble trukket frem i primærforebyggingen. Man kan dermed forstå at tiltakene baserer seg på det samme innholdet som ble beskrevet under den ordinære leseopplæringen. Likevel ser det ut til å være et økt fokus på leseforståelse og språkforståelse, når to av informantene bruker opplegget «På Sporet» fra tidligere forskningsmateriell. I tillegg erkjenner lærerne ytterligere motivasjon og mestring hos elevene som strever. Når det gjelder organiseringen av tiltakene, er det ulike beskrivelser for hvordan lærerne gjør dette, men det kan forstås som at alle informantene på hver sin måte legger til rette for inkludering og det lovpålagte prinsippet om intensiv opplæring. Det blir ikke nevnt noe om eksplisitt opplæring, men man kan gjerne tolke at dette er innarbeidet og ganske naturlig for lærerne. To av informantene trekker uansett frem opplegget «På Sporet», som er bygget opp under en slik måte å undervise på. Utover dette fremhever lærerne både observasjon og gjentakelse av testing for å overvåke effekten av de ulike tiltakene som blir brukt, for å sikre at de er funksjonelle. Lærerne gir uttrykk for å ha individuelle tilnærminger i dette arbeidet. Den ene metoden er ikke mer riktig enn den andre, og dermed viser lærerne hvordan de arbeider med evaluering av tiltak på ulike måter.

I sin helhet, gir lærerne uttrykk for hvordan de på hver sin måte bedriver det forebyggende arbeidet generelt i sekundærforebyggingen. Samtidig ser vi flere overordnede likheter i dette arbeidet. I lærernes beskrivelser, gir de alle uttrykk for å ha kjennskap til betydningen av gode leseferdigheter i dagens kunnskapssamfunn, gjennom et fokus på elementer i leseopplæringen som ruste elevene til å utvikle god lesekompetanse. Når dette fokuset i tillegg rettes mot elevenes eget engasjement, erkjenner samtlige av lærerne at lesing både skal ses fra et individ- og samfunnsperspektiv, men også som et redskap for læring og som en del av elevenes danning. Å vektlegge viktige elementene i den ordinære leseopplæringen, er også med på å kvalitetssikre et godt pedagogisk tilbud for alle elever. Samtidig impliserer informantene å være kjapt ute, både ved å se etter tidlige og kjente prediktorer, men også med å sette inn tiltak. Når de setter inn tiltak, ser det også ut til at de prioriterer overvåkingen av progresjonen blant elevene, noe som gjør at de kan sikre seg riktig innsats. På denne måten virker lærerne svært bevisst på forebyggingsarbeidet av lesevansker, som en del av arbeidet med tidlig innsats. Med dette erkjenner de dessuten deres sentrale rolle

som profesjonsutøvere, hvor de skal bidra med å danne grunnlaget for hvorvidt elevene lykkes videre i skolegangen og senere i livet.

6.2. Studiens begrensninger

I intervju snakker man gjerne om hvordan man vil fremstå. Dette kan være en svakhet ved studien, da jeg ikke kan uttale meg om hva lærerne *faktisk* gjør i praksis. På dette grunnlag, kunne det vært ideelt å heller brukt observasjon som metode, for å opparbeide meg denne innsikten. Likevel ville jeg på den måten gått glipp av de inngående kunnskapen de tre ulike lærerne besitter og kan fortelle meg om. Det vil uansett utgjøre en begrensning for studien.

Til tross for at jeg har en del variasjon i datamaterialet, kan man også på mange måter hevde at oppgavens informantutvalg mangler dette. Blant annet har jeg intervjuet tre kvinnelige kontaktlærere. Det kunne ha vært svært interessant å sett om det var forskjell på kjønn, i forhold til hvordan lærerne bedriver forebyggingsarbeidet. I tillegg kunne jeg utvidet variasjonen til å ha tre informanter fra tre ulike kommuner, for å skille lærerne ytterligere. Et annet element som kan ha begrenset variasjonen i datamaterialet, er valget om å korte ned på informantene. Samtidig som jeg anser valget som riktig, kunne det på et annet tidspunkt ville være gunstig å ha intervjuet flere informanter. Da ville jeg imidlertid sett meg nødt til å tilspisse problemstillingen mer, for å ikke overgå rammene for oppgaven.

6.3. Avsluttende refleksjoner

Snart skal jeg selv ut i skolen og arbeide som profesjonsutøver. Denne oppgaven har gitt meg verdifulle bidrag som kommer godt med i min kommende lærerutøvelse. Jeg har opparbeidet meg en dypere forståelse av tidlige prediktorer for lesevansker, samt kunnskap om hvordan jeg kan tilrettelegge for en god undervisning, både fra et primært og sekundært forebyggingsperspektiv. Samtidig har jeg lært at det ikke alltid er en klar oppskrift på hvordan man som lærer skal gå frem for å realisere et slikt arbeid.

Gjennom oppgaven har jeg gjort meg opp noen refleksjoner, som ikke har fått fokus i avhandlingen. Det som først og fremst blir viktig, er å påpeke at man som lærer ikke står alene i forebyggingsarbeidet. Andre aktører og instanser får også et ansvar for å hjelpe

elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing. Ved å være pådriver for et samarbeidsorientert system, kan vi sikre at alle elever får den støtten og hjelpen de har behov for allerede i 1. klasse, for å kunne utvikle seg og nå sitt fulle potensiale. Utover dette, er det å bli godt kjent med den enkelte elev også en betydningsfull faktor, for å kunne gi riktig støtte og hjelp til elevene. Når vi virkelig forstår elevenes individuelle behov, vil dette styrke vår evne til å kunne tilpasse undervisningen og tiltakene på en mest mulig hensiktsmessig måte. Dermed vil det bli viktig for oss som lærere å investere både tid og innsats i å bli kjent med elevene og bygge gode relasjoner til alle elever. Dette kan resultere i økt motivasjon, læring og mestring.

Som oppgaven gjør rede for, blir det viktig å kontinuerlig følge både lese- og skriveutviklingen til elevene, for å kunne fange opp og identifiserer elever som strever, sikre funksjonelle tiltak og opprettholde engasjement. Siden oppgaven har funnet at lærerne i stor grad ser etter prediktorer for tidlige avkodingsvansker, ville det vært spennende å sett om denne praksisen endrer seg med de nye kartleggingsprøvene, som i større grad åpner opp for et fokus på språkforståelse. I tillegg har vi sett at lærerveiledningen fra 2022, samt kartleggingsprøven fra UDIR fra det samme året, kan ha oppfordret lærere til å arbeide separat med delferdigheter innenfor lesingen. Den nye lærerveiledningen fra 2023, oppfordrer heller til å arbeide mer multikomponent med tiltakene. Kanskje kan dette være med på å føre til en endring i lærernes tiltakspraksis.

Litteraturliste

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R. & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84.
<https://doi.org/10.1177/0022219407310838>
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, (s. 252-285). Cappelen Forlag AS.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading, 33*(3), 263-283.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x>
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*, (2. utg., s. 68-88). Gyldendal Akademisk.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Beck, I. & McKeown, M. G. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher, 55*(1), 10-20.
<https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. I E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Red.), *Vocabulary instruction. Research to Practice* (2. utg., s. 34-50). Guilford Publications.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858-886.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE, 11*(7), 1-26.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Blair, R. & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing, 19*, 991-1016. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9027-9>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 1-41. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 32, 2281-2310. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse: komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, (s. 45-81). Cappelen Forlag AS.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cartwright, K. B. & Lee, S. A., Barber, A. T., DeWynngaert, L. U., Lane, A. B. & Singleton, T. (2019). Contributions of executive function and cognitive intrinsic motivation to university students' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 345-369. <https://doi.org/10.1002/rrq.273>
- Catts, H. W., Hogan, T. P. & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. I H. W. Catts & A. G. Kamhi (Red.), *The connections between language and reading disabilities* (s. 25-40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278-293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B. & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166-181. <https://doi.org/10.1037/a0025323>
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0956797610375449>

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drouin, M. & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.05.001>
- Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duff, F. J. & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Ehrhardt, J., Huntington, N., Molino, J. & Barbaresi, W. (2013). Special education and later academic achievement. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34(2), 111-119. <https://doi.org/10.1097/DBP.0B013E31827DF53F>
- Eide, M. A., Svendsen, H. H. & Næss, K.-A. B. (2022). Oppdagende skiving: for hånd og på tastatur. I K.-A. B. Næss & H. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Elwér, Å., Keenan, J. M., Olson, R. K., Byrne, B. & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 497-516.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.001>
- Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Keenan, J. M. & Samuelsson, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 157-166.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12188>
- Fange, P. Ø., Fehn, A., Utti, C, Paulsen, K. I. & Hjorthen, I. R. (2023). Storm (14) har dysleksi og fikk ikke spesialundervisning før i 7. *NRK*.
<https://www.nrk.no/osloogviken/xl/storm-14-har-dysleksi-og-fikk-ikke-spesialundervisning-for-i-7.-klasse-1.16202850#intro-authors--expand>
- Finne, T., Roås, S. E. & Kjølholdt, A.-K. (2014). Den første skrive- og leselæringen: Bruk av PC

- med lydstøtte. *Bedre skole*, (2), 31-37.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202014.pdf>
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), s. 148-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Furnes, B. & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Journal of Research and Practice*, 16(2), 119-142.
<https://doi.org/10.1002/dys.401>
- Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 17-36). Gyldendal Akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading. And Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C. & Talukdar, J. (2017). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational*, 88(2), 243-284.
<https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?* (Rapport 9/2004). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (3. utg., s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauudia, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. (2010). From spark to

- fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-25. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Hagen, Å. M. & Rogde, K. (2021). Effekten av språkintervensjoner på tidlig leseforståelse. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen – utfordringer og muligheter* (81-96). Cappelen Damm akademisk.
- Heiervang, E. & Torsheim, T. (2011). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn I Bergen-undersøkelsen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevaner og livsvaner: om dysleksi og psykisk helse* (s. 99-109). Hertervig Akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.1002/dys.432>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi.org.ezproxy.uis.no/10.1037/edu0000321>
- Hole, K. (2013). Språktiltak for å fremme god leseforståelse. *Spesialpedagogikk*, (6), 28-37. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202013.pdf>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorder of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>
- Husveg, H.-A. (2014). *Tidleg innsats: Kva er det som må til for å lukkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i utvikle å utvikle lese- og skrivevaner?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage UNIT. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/197048>

- Høyen-Tengesdal, I. (2010). Is the Simple View of Reading too Simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 451-469.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508914>
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2019). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Jean, M. & Geva, E. (2009). The development of vocabulary in English as a second language children and its role in predicting word recognition ability. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 153-185. <https://doi.org/10.1017/S0142716408090073>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Abstrakt Forlag.
- Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Justis- og beredskapsdepartementet (2009). *Regjeringens strategi for forebygging: Fellesskap – trygghet – utjevning*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-strategi-for-forebygging/id573919/>
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker: Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(9), 1-16. <https://psykologtidsskriftet.no/node/17022/pdf>
- Klinkenberg, J. E. (2018). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 64(1), 11-23.
https://portal.styreweb.com/api/files/3570750/rU6T3hLh0ifUEV_vpp7Aw/Logopeden%201-18.pdf?DocLinkId=15806&ref=%2finformasjon%2fnyheter%2fvis%2f%3ft%3dLogopeden%25201-18%26ID%3d26954%26af%3d155%26source%3dli3c

- Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven: fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*, (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*, (s. 151-191). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*, (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764-781. <https://doi.org/10.1037/a0014132>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinback, K. A., Sevcik, R. A. & Morrid, R. D. (2017). Early Intervention for Children at Risk for Reading Disabilities: The Impact of Grade at Intervention and Individual Differences on Intervention Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effect of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284).

- Lundetræ, K. & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 154-165). Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring: å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-67). Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring: når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 130-143). Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). (2021). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (utg. 2). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*, (s. 231-251). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, A.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of*

- the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups.* National Institute of Child Health and Human Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED444126>
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.* <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NOU-2009: 18. (2009). *Rett til læring.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pallante, D. H. & Kim, Y.-S. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology*, 48(5), 747-761. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.719628>
- Parsons, S., Law, J. & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct280oa>
- Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E. & Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of learning disabilities*, 52(3), 195-208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Learning letter names and sounds: Effects of instruction,

- letter type, and phonological processing skill. *Journal of experimental child psychology*, 105(4), 324-344. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.12.008>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2014). *Reading instructions that works: The case for balanced teaching* (utg. 4). Guilford Press.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., Tovanen, A., Torppa, 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S. & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4-12: 1980-2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369-390. <https://doi.org/10.1177/0022219413504995>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A. J. (Red) (2011). *På sporet av god leseopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Fagbokforlaget.
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M. & Hulme, C. (2016) Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficit in familial dyslexia: a meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
- Soleimani, H., Mohammaddokht, F. & Fathi, J. (2022). Exploring the effect of assisted repeated reading on incidental vocabulary learning and vocabulary learning self-efficacy in an EFL context. *Frontiers in psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851812>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim

- & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized controlled trial. *Learning and Instruction, 58*, 65-79.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet: et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole, 31*(3), 50-55.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities, 27*(2), 91-103.
<https://doi.org/10.1177/002221949402700204>
- Stangeland, E. B. & Færevaag, M. K. (2021). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 204-230). Gyldendal Akademisk.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Steady, L. M., Fuchs, D., Gilbert, J. K., Kearns, D. M., Elleman, A. M. & Edwards, A. A. (2020). Sight word acquisition in first grade students at risk for reading disabilities: an item-level exploration of the number of exposures required for mastery. *Annals of Dyslexia, 70*(2), 259-274. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00198-7>
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia 7, 7*(1), 12-36.
<https://doi.org/10.1002/dys.186>
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2019). Does introducing the letters faster boost the development of children's letter knowledge, word reading and spelling in the first year of school? *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 141-158.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261.
<https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M. J.

- (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: a handbook* (s. 521-537). Blackwell Publishing.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321. <https://doi.org/10.1177/0022219410369096>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tunmer, W. E. & Nicholson, T. (2011). The development and teaching of word recognition skill. I E. B. Moje, M. L. Kamil, P. D. Pearson & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (4. utg, s. 405-431). New York: Routledge.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom context on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410-441 <https://doi.org/10.2307/747624>
- Tønnessen, F. E. & Solheim, R. G. (2000). *Kartlegging av leseferdighet og lesevaner på 2. klassetrinn*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/andre-dokumenter/kd/2000/kartlegging-av-leseferdighet-og-lesevane/id105518/#0>
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters?: Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*. Sense Publisher.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 120-129). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Stavanger (u.å.). *Skolestartappen – brukermanual*. Hentet 23. mai 2023 fra <https://www8.uis.no/fag/skolestart/Brukermanual-til-skolestartappen.pdf>
- Universitetet i Stavanger (2022a, 1. september). *Manual: På sporet: ABC, les, skriv, forstå*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/manual-pa-sporet-abc-les-skriv-forsta>
- Universitetet i Stavanger (2022b, 6. januar). *Prøvemateriell: Legesenterets bokstavprøve*.

- <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/provemateriell-lesesenterets-bokstavprove>
Universitetet i Stavanger (2023, 20. april). *Kartleggingsprøvene i lesing*.
- <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/kartleggingsprovene-i-lesing#/>
Utdanningsdirektoratet (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/2/>
Utdanningsdirektoratet (2022a, 28. oktober). *Kva er kartleggingsprøver?*
- <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
Utdanningsdirektoratet (2022b, 28. mars). *Rammeverk for kartleggingsprøver*.
- <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/provenes-innhold/#lesing>
Utdanningsdirektoratet (2022c, 16. desember). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*.
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/#a184504>
Utdanningsdirektoratet (2022d, 27. oktober). *Utdanningsspeilet 2022*.
- <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>
Utdanningsdirektoratet (2022e). *Veiledning til lærere: Vurderingsveiledning og oppfølging av prøven*. Udir.
- Utdanningsdirektoratet (2023, 7. mars). *Kartleggingsprøver*.
- <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#a146862>
Vaughn, S., Denton, C. A. & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the schools*, 47(5), 432-444. <https://doi.org/10.1002/pits.20481>
- Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2005). Developmental dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 362-378). Blackwell Publishing.
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenkning? *Acta Didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6499>

- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S. & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 612-624. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0022219418775110>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 1-10. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wise, B. W. & Olson, R. K. (1992). How poor readers and spellers use interactive speech in a computerized spelling program. *Reading and Writing, (4)*, 145-163. <https://doi.org/10.1007/BF01027489>
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomized reading intervention. *Annals of dyslexia, 64*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1007/s11881-014-0091-6>

***Vil du delta i forskningsprosjektet
"Forebyggende arbeid mot lesevansker i 1. klasse"?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i praksis arbeider med å forebygge lesevansker gjennom tidlig innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne mastergradsavhandlingen er formålet å få kunnskap om arbeid med lesevansker, som en del av skolens mål om tidlig innsats. Problemstillingen min er følgende: «Hvordan arbeider tre lærere for å forebygge lesevansker på 1. trinn, som en del av arbeidet med tidlig innsats?». Her vil jeg gå nærmere inn på forebyggingsarbeid som en del av det kontinuerlige arbeidet i skolen. Oppgaven min vil inkludere leseopplæringen, kartleggingsprosessen og tiltak som blir iverksatt for elever som er i risiko for å utvikle lesevansker i 1. klasse. Jeg vil dermed undersøke hvordan kontaktlærere på 1. trinn arbeider i praksis, og hva de vektlegger i sitt arbeid med å forebygge at elever utvikler lesevansker.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vibeke Rønneberg og Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av at du har erfaringer og kunnskaper som vil kunne bidra til å belyse masteroppgavens problemstilling. Utvalget er kontaktlærere som arbeider på 1. trinn i grunnskolen, som står ovenfor erfaringer med forebyggende arbeid knyttet til lesevansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt intervju som

handler om dine tanker og erfaringer knyttet til forebyggende arbeid knyttet til lesevaner i 1. klasse. Intervjuet vil vare i 40-60 minutter. I tillegg vil det inneholde spørsmål som går på hva som kjennetegner en god leseopplæring, hvilket grunnlag du benytter deg av for å identifisere hvem som kan bli hengende etter i lesing, hvilke tiltak som blir satt i gang basert på dette, og hvordan dere evaluerer om tiltakene fungerer/gir utbytte. Intervjuet vil tas opp elektronisk på lydopptak. Dette vil bli slettet innen innleveringsfristen av masteroppgaven i mai/juni 2023.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Tonje Michalsen Steen, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dermed vil du ikke bli kjent igjen ved publisering. Opplysninger som vil presenteres er kontaktlærerrollen i 1. klasse og gjerne hvilken kommune skolen din tilhører. Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai/juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysningene dine vil anonymiseres etter et tilfeldig navn, og uten å nevne noe om skolen du arbeider på. Jeg vil omtale deg gjennom geografisk plass, ved å gi navn på din tilhørende kommune i forhold til hvilken skole du arbeider på. Jeg vil bruke applikasjonen «nettskjema-diktafon» for å ta opp intervjuene. Det betyr at opptakene blir sendt kryptert og til nettskjema.no. Det er kun meg og min veileder som vil få tilgang til datamaterialet på lydopptaket. Disse personopplysningene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger/NSD (Norsk senter for forskningsdata) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved Vibeke Rønneberg (vibeke.ronneberg@uis.no).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, rolf.jegervatn@uis.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vibeke Rønneberg
(Forsker/veileder)

Tonje Michalsen Steen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forebyggende arbeid med lesevaner i 1. klasse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å delta i lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai/juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan arbeider tre lærere for å forebygge lesevansker på 1. trinn, som en del av arbeidet med tidlig innsats?

1. Innledning:

- Takk for at du stilte opp!
- Forklar formål med intervju
- Forklar hvordan dataene blir behandlet, samt avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Fortelle hva intervjuet skal handle om.
- Fortelle at informant får komme med innspill mot slutten, dersom det er noe læreren vil fremheve som ikke har kommet frem i intervjuet.
- Fortelle hvor lang tid respondenten må regne med at intervjuet tar.

2. Bakgrunn:

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang erfaring har du opparbeidet deg innenfor læreryrket?
- Hvor lang erfaring har du med 1. klasse?
- Hvilke fag underviser du i?

3. Spørsmål:

3.1. Generelt arbeid:

- Hva tenker du kjennetegner god leseopplæring i 1. klasse?
 - Hvorfor tenker du disse tingene viktig å jobbe med?
- Hvordan arbeider du for å sikre at alle elever henger med i undervisningen?

3.2. Kartlegging

- Hvordan finner du ut hvem som henger etter?

- Dersom du får inntrykk av at en elev kan bli hengende etter, hva bygger du disse antagelsene på?
- Hvor tidlig tenker du det mulig å fange opp elever som er i risiko for å bli hengende etter i lesing?
- Undersøker dere om elevene forstår det som blir lest/sagt i muntlige aktiviteter?
- Når elever strever, mister de ofte motivasjonen. Er dette noe dere ser på når dere identifiserer elever?

3.3. Tiltak

- Gjør dere noe form for tilpasninger dersom elever strever med lesingen?
- Hvor tidlig setter du inn tiltak?
- Setter du i gang tiltak før kartleggingsprøven fra UDIR er gjennomført?
 - Hvilke tiltak setter du typisk i gang?
- Hvilke tiltak setter du i gang for elever som er under oppfølgingsgrensen på kartleggingsprøven fra UDIR?
- Hva er det aller viktigste å fokusere på når du setter inn tiltak?
- Hvor raskt etter kartlegging setter du inn tiltak?
- Når du setter inn tiltak for elevene som strever, hvordan skiller de seg ut fra opplæringen resten av klassen får?
- Når elever strever mister de ofte motivasjonen. Hvordan arbeider dere for å motivere elever som strever?
- Hvordan evaluerer dere tiltakene?

4. Avslutning/oppsummering:

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til, som ikke kom frem i intervjuet?
- Kan jeg kontakte seg igjen hvis det blir aktuelt?
- Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3 – Transkripsjonsnøkkel

(.), (,), (?) og (!): brukes på plasser der det ville blitt brukt naturlig i en skriftlig tekst.

((...)): brukes for å markere at ord eller større deler er tatt bort for å tydeligere bringe frem meningen ved utsagnet.

(`) og (´): brukes i situasjoner for å markere informantens sitat, innenfor et utsagn.

([] og ([]): brukes for å tilføye det meningsinnholdet informantene uttrykker, som ikke kommer frem i sitatet.

(«) og (»): brukes når sitatene inneholder et navn på noe.

(/) og (/): brukes når sitatene inneholder bokstavlyder.

Lyder som «ehm» og «mhm» er sløyfet i transkripsjonen.

Vedlegg 4 – Vurdering fra Sikt

[Meldeskjema](#) / [Forebyggende arbeid i første klasse](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 13.01.2023 ▾

Referansenummer

340666

Vurderingstype

Standard

Dato

13.01.2023

Prosjekttittel

Forebyggende arbeid i første klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Vibeke Rønneberg

Student

Tonje Michalsen

Prosjektperiode

09.01.2023 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. Kontaktopplysningene til institusjonen din sitt personvernombud mangler i informasjonsskrivet. Det er obligatorisk å ha på plass.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!