



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA  
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i utdanningsvitenskap –  
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Vibeke Aske

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Mette Færøyvik Karlsen

Tittel på masteroppgaven:

«**For å sette det litt på spissen ... det går seg ikke til**».

Læreres erfaringer med tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen

Engelsk tittel:

«**The point is ... it usually does not work that way**».

Teachers experiences with facilitating students who are struggling in reading and writing in primary school

Emneord: Lesing og skriving i  
begynneropplæringen, tilpasset opplæring,  
tidlig innsats, intensiv opplæring, skole-hjem  
samarbeid

Antall ord: 27646 ord  
+ vedlegg/annet: 5 vedlegg

Stavanger, 12.juni 2020

## Forord

Fem hele år på lærerstudiet er ved veis ende. Dette føles ganske utrolig, og jeg aldri hadde sett for meg at jeg skulle levere en masteroppgave. Min plan var å fullføre de fire årene på bachelorstudiet, for så å begynne å jobbe som lærer. Slik ble det altså ikke, da jeg hadde en foreleser som mente at jeg burde prøve meg på å fullføre hele mastergraden. Og det har jeg klart!

Hele prosessen med å skrive masteroppgaven har vært lang, og den kan gjerne beskrives som en berg- og dalbane. Noen dager er gode skivedager, andre er håpløse. Jeg har gjennom denne skriveprosessen fått satt meg selv i et elevperspektiv, ved at vi som er lærere ofte kommer inn i klasserommet og har hele planen på hva som skal gjøres og hva som forventes av elevene. Selv sitter de der og ikke helt vet hva som er målet, eller om de i det hele tatt kommer i mål. På samme måte har jeg opplevd at jeg stadig har vært usikker på om dette i det hele tatt kommer til å gå, men jeg har heldigvis hatt en trygg og god veileder i ryggen som hele tiden har heiet på meg.

Tusen takk til min fantastiske veileder, Anne Mette Færøyvik Karlsen! Takk for de gode samtalene vi har hatt underveis. Takk for at du har tatt deg tid til dette. Du har alltid fått meg videre med din kunnskap, når jeg har stått fast i skrivingen. Takk for all støtte og hjelp. Jeg er takknemlig.

Tusen takk til mor og far som har vært forståelsesfulle for mitt arbeid, og som alltid har stilt opp med oppmuntrende kommentarer og sjokolade når det har vært behov for det. Dere har pushet meg videre når jeg helst har hatt lyst til å gi opp. Takk.

Tusen takk til Liva, mitt kjære tantebarn, som har gitt meg de beste skrivepausene.

Tusen takk til mine informanter som har stilt opp til intervju.

Og sist, men ikke minst, tusen takk til mine medstudenter som alltid bare har vært en telefonsamtale unna. Vi har alle kunnet dele både glede og frustrasjon. Dere vet hvem dere er. Takk.

Et dikt av Ingvar Moe som heter «Eg kan» oppdaget jeg tidlig på masterstudiet, og det har siden vært til inspirasjon for meg. Dette diktet har noen linjer med gjentakelse i slutten av hvert vers som jeg synes gir mening og motivasjon til å skrive denne masteroppgaven. Dette fine budskapet ønsker jeg å videreføre til mine fremtidige elever.

*«Jau, det kan eg greie.  
Ja, det går nok an.  
Om nokon vil seie,  
Dei trur at eg kan».*

Av Ingvar Moe.

Vibeke Aske  
Stavanger, 12.juni 2020

## Sammendrag

I denne masteroppgaven presenteres en intervjustudie der fire lærere fra to skoler har tatt del i studien gjennom halvstrukturerte intervju. De fire lærerne har formidlet sine erfaringer rundt å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. De transkriberte intervjuene ble kodet og kategorisert for å finne sammenhenger i datamaterialet. Resultatene fra intervjuene ble videre analysert og diskutert i lys av relevant teori og forskning på området. Målet med oppgaven var å belyse hvordan lærere organiserer og tilrettelegger opplæringen for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. Resultatene viser at lærerne identifiserer elevene ved bruk av egen observasjon, samtaler med barnehagen og kartlegging. Lærerne viser også til forskjellige måter å tilrettelegge for disse elevene i undervisningen. De tilpasser opplæringen etter elevenes behov og forutsetninger, og er opptatt av å ha elevene med i klassefellesskapet. Repetisjon og drilling, stasjonsundervisning og betydningen av flere voksne er blant noe av det som vektlegges av lærerne for å kunne få til en god og tilpasset opplæring. Intensiv opplæring nevnes også som en måte å tilrettelegge på for de elevene som trenger litt ekstra, og lærerne viste til ulike erfaringer med dette. Diskusjonen viser at lærerne gir til kjenne både en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring knyttet til undervisning av elever som henger etter i lesing og skriving. Det er forskjeller på hvordan lærerne tolker begrepet intensiv opplæring. Derfor viser studien at skolen trenger mer kunnskap om hvordan intensiv undervisning kan operasjonaliseres.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 - Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 - Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3 - Oppgavens oppbygging og teoretisk ramme .....	9
1.4 Tidligere forskning .....	10
<b>2.0 Teorikapittel</b> .....	<b>12</b>
2.1 Den viktige begynneropplæringen i lesing og skriving .....	13
2.1.1 Lesing og skriving som to kompliserte prosesser .....	14
2.2 Tilpasset opplæring .....	15
2.2.1 Ulike måter å forstå tilpasset opplæring på .....	16
2.2.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier .....	17
2.2.3 Hvordan kan skolen arbeide med tilpasset opplæring? .....	17
2.3 Tidlig innsats - et motsvar til vente og se-holdningen? .....	19
2.4 Intensiv opplæring .....	21
2.5 Forebygging og tiltak .....	23
2.6 Hvordan oppdage elever som henger etter? .....	25
2.7 Skole-hjem samarbeid .....	27
2.8 Avsluttende kommentar til teorikapittelet .....	28
<b>3.0 Metodekapittel</b> .....	<b>28</b>
3.1 Valg av metode .....	29
3.1.1 Delvis strukturert intervju .....	29
3.2 Forskningsprosessen .....	30
3.2.1 Forforståelse .....	30
3.2.2 Utvalg .....	31
3.2.3 Utvikling av intervjuguide .....	33
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene .....	34
3.2.5 Transkribering av intervjuene .....	34
3.2.6 Analyse, tolking og drøfting .....	35
3.3 Studiens kvalitet .....	39
3.4 Etske refleksjoner .....	40
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>41</b>
4.1 Identifisering av elever som henger etter i lesing og skriving .....	42
4.1.1 Egne observasjoner .....	42
4.1.2 Samarbeid med barnehagen .....	44
4.1.3 Kartlegging .....	45
4.2 Tilrettelegging og organisering for elever som henger etter i lesing og skriving .....	46
4.2.1 Tilpasset opplæring .....	46
4.2.2 Repetisjon og drilling .....	49
4.2.3 Intensiv opplæring .....	50

4.2.4 Skole-hjem samarbeid .....	52
4.2.5 Flere voksne / ressurser.....	53
4.2.6 Tidlig innsats .....	54
4.3 Læreres erfaringer med å iverksette tiltak for elever som henger etter i lesing og skriving .....	56
4.3.1 Hvordan iverksettes tiltak?.....	56
4.3.2 Utfordringer .....	57
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>59</b>
5.1 Identifisering.....	60
5.1.1 Egen observasjon.....	60
5.1.2 Samtaler med barnehagen .....	61
5.1.3 Kartlegging.....	62
5.2 Tilpasset opplæring .....	63
5.2.1 Tilpasset opplæring i hel klasse .....	63
5.2.2 Tilpasset opplæring i mindre grupper .....	67
5.2.3 Organisering på skolenivå.....	70
5.3 Utfordringer knyttet til iverksetting av tiltak.....	71
5.4 Noen avsluttende betraktninger.....	72
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>72</b>
6.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning .....	72
<b>7.0 Referanser .....</b>	<b>76</b>
Vedlegg 1 Intervjuguide .....	80
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	82
Vedlegg 3 Transkripsjonsnøkkel .....	85
Vedlegg 4 Godkjenning fra nsd .....	86
Vedlegg 5 Litteratursøk .....	89

## 1.0 Innledning

Ferske utdanningspolitiske dokument slik som St.meld. nr.6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* peker på at vi skal ha en skole som gir muligheter for alle, og med dette kreves et *inkluderende fellesskap* og *tidlig innsats* (Kunnskapsdepartementet, 2019).<sup>1</sup> I denne studien vil jeg gjennomgående vektlegge skole som arena for et inkluderende fellesskap og tidlig innsats. Studien vil utforske læreres erfaringer med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen.

I Opplæringslova §1-3 *Tilpassa opplæring* står det «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksiskandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 2008, §1-3). Med andre ord viser Opplæringslova §1-3 at alle elevene skal få et utbytte av undervisningen ved at opplæringen skal tilpasses forutsetningene til den enkelte elev. Opplæringslova §1-4 *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn* er tilføyd med ny lov i 2018, og denne vektlegger at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å henge etter i lesing og skriving og regning skal få en *intensiv opplæring*, slik at den forventede progresjon blir oppnådd. Videre sier loven at dersom det er til elevens beste, kan den intensive opplæringen foregå som eneundervisning i en kort periode (Opplæringslova, 2018, §1-4). Jeg tolker dette som at intensiv opplæring kan foregå i gruppe, eller i fellesskap i klassen, men at et særtrekk ved intensiv opplæring er at det ikke skal være en permanent ordning. I St.meld. nr.6 kan vi lese at tidlig innsats har to funksjoner. Det er et pedagogisk tilbud fra skolen som skal forebygge utfordringer, og det kan også være et tiltak som settes inn umiddelbart dersom utfordringer oppdages hos elever. Videre står det at dersom et behov oppstår underveis i skoleløpet skal elever få rask hjelp og tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019).

St.meld. nr.18 trekker frem at det hvert år starter rundt 60 000 forventningsfulle barn på skolen, hvor av disse barna vil ha mer behov for ekstra hjelp og støtte enn andre. Noen barn har funksjonsnedsettelse eller utviklingshemninger, mens andre har lærevansker. Likevel har alle barn rett på skoleplass, uavhengig av deres behov (Kunnskapsdepartementet, 2010). Samtidig legger St.meld. nr.6 vekt på alle barn fortjener å ha en god start hvor de blant annet opplever å lære, utvikle seg og mestre. Det er derfor viktig med trygge og gode rammer

---

<sup>1</sup> Sidetall er bare brukt ved direkte tale. Dette er gjort i tråd med gjeldende praksis ved instituttet og i dialog med flere av veilederne.

rundt barna. Slik det kommer frem i St.meld. nr.6 er kunnskap viktig og gir den enkelte elev mulighet til å utvikle sine evner på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre pekes det på at gode skoler løfter elevene uansett bakgrunn, og de viktigste bidragene vil være å skape like muligheter for alle. *Tidlig innsats* og *inkluderende fellesskap* er avgjørende for at alle barn og unge skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner. Målet er at alle barn og unge skal ha like muligheter til utvikling og læring, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 1.1 - Bakgrunn for valg av tema

Mitt ønske om å skrive en masteroppgave om vansker innen lesing og skriving i begynneropplæringen, er fordi jeg som lærer ønsker å få en bedre forståelse for hvordan lærere tilrettelegger for elever som trenger ekstra støtte i lesing og skriving. Selv jobber jeg som vikar ved en skole, og jeg vet at dette er et tema som er relevant for mitt arbeid i skolen som lærer. Med denne masteroppgaven har jeg som mål å få et innblikk i hvordan ulike lærere organiserer og tilrettelegger opplæringen til elever som henger etter i lesing og skriving. En type tilrettelegging er intensiv opplæring for elever som trenger ekstra støtte, og som gjerne ikke har den forventede progresjonen innen lesing og skriving i begynneropplæringen. Fokuset i denne masteroppgaven vil være å undersøke hvordan tilretteleggingen fungerer i praksis, og hva den enkelte lærer gjør på klassenivå. Dette vil jeg undersøke ved å ha en samtale med lærere, og høre deres erfaringer fra et lærerperspektiv.

### 1.2 - Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg hadde et ønske om å finne ut hvordan lærere tilrettelegger for elever som henger etter både i lesing og i skriving. Grunnen til at jeg trekker inn både lesing og skriving er blant annet fordi lesing og skriving ofte omtales å være gjensidig avhengig av hverandre. "Arbeid med skriving er helt sentralt i arbeidet med å fremme elevenes leseferdighet, fordi elevene får trene seg på å analysere ord og lytte ut lyder for så å omkode til bokstaver og skrevne ord" (Lundetræ & Walgermo, 2014, s.165). Videre hevder Lundetræ og Walgermo (2014) at på samme måte som skrivingen vil støtte opp leseferdighetene, vil lesingen kunne støtte opp under skriveferdighetene. På bakgrunn av blant annet dette opplever jeg det som relevant å trekke inn både lesing og skriving som en vanske hos disse elevene. Jeg vil videre trekke inn to sitater fra Lyster (2011) som fremhever betydningen av gode lese- og skriveferdigheter.



«Fordi lesing og skriving er og blir viktige redskaper, ikke bare i vår kunnskapsutvikling og samfunnstilpasning, men også for vår omfattende kommunikasjon med verden rundt oss, må lese- og skriveutviklingen være et høyt prioritert område i dagens skole» [...] «Både lærere og førskolelærere så vel som foreldre bør vite om hva som synes å være nødvendig for at barn skal utvikle gode lese- og skriveferdigheter, og om hvordan vansker forebygges. Samtidig skal skolen kunne takle de problemene som oppstår når barn ikke utvikler lese- og skriveferdigheter som forventet» (Lyster, 2011, s.19).

Disse sitatene viser hvordan lesing og skriving er to prosesser som henger sammen. De peker på skolen sitt ansvar for å forebygge og oppdage vansker hos elever, samt å ta tak i problemene til elever som ikke har den forventede progresjon i lesing og skriving. Dette ligger til grunn for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstillingen som var utgangspunktet for min studie er som følgende:

*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*

For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som utdyper problemstillingen:

- Hvordan identifiseres elever som ikke har forventet progresjon i lesing og skriving?
- Hva gjør lærere for å tilrettelegge og organisere for elever som ikke har den forventede progresjon i lesing og skriving?
- Hvilke erfaringer har lærere med å iverksette tiltak for disse elevene?

I denne studien vil det ut ifra problemstillingen fokuseres på læreres erfaringer med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. Dermed vil ikke selve prosessene som inngår i lesing og skriving være det som fremheves, men hvordan lærerne tilrettelegger for lesing og skriving for de elevene som henger etter.

### 1.3 - Oppgavens oppbygging og teoretisk ramme

Innledningsvis har jeg gjort rede for valg av tema og problemstilling, samt

forskningsspørsmål, avgrensninger og mål og hensikt med studien. I teorikapittelet redegjør

jeg for aktuelle begrep som begynneropplæring i lesing og skriving, tilpasset opplæring, tidlig innsats, intensiv opplæring, og skole-hjem samarbeid.

Først blir begynneropplæringen i lesing og skriving presentert og hva som kjennetegner denne. Blant annet hvordan lesing og skriving er to kompliserte prosesser som er gjensidig avhengig av hverandre. Videre presenteres tilpasset opplæring og ulike måter å forstå tilpasset opplæring på, i tillegg til hvordan tidlig innsats og intensiv opplæring kan fungere som både forebyggende tiltak for at elever ikke skal utvikle vansker eller henge etter i lesing og skriving, og tiltak etter at vansker er avdekket. Skole-hjem samarbeid vokste fram som et aktuelt tema under samtalene med lærerne. Derfor vil jeg trekke inn noe teori og forskning om dette.

I metodekapittelet presenteres prosessen i forhold til datainnsamlingen, og halvstrukturert intervju blir beskrevet nærmere. I kapittel 4 blir resultatene fra intervjuene presentert og i kapittel 5 blir resultatene diskutert i lys av relevant teori fra kapittel 1 og 2, før det avslutningsvis vises til noen avsluttende konklusjoner for studien, i tillegg til implikasjoner for videre forskning.

#### 1.4 Tidligere forskning

For å finne fram til tidligere forskning om tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving, har jeg brukt ulike kilder som litteratursøk og samtaler med forskere fra Lesesenteret i Stavanger, samt veileder (detaljer angående litteratursøk, se vedlegg nr.5) Det har vært vanskelig å finne god forskning på dette området uten at det springer ut andre veier enn det jeg ønsker, men jeg har funnet to aktuelle masteroppgaver på området som har gitt meg inspirasjon til å forske videre, samt en artikkel.

Den første masteroppgaven jeg vil presentere er Aune (2012) som har forsket på hvordan elever opplever å delta i gruppe med intensiv opplæring. Formålet med hennes masteroppgave var å lytte til elevene og få en innsikt i elevenes opplevelse av å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i intensiv opplæring. Resultatene til Aune (2012) viste at de tre elevene som ble intervjuet var delt i sin mening om å bli tatt ut av undervisningen. To av elevene opplever at de får mer hjelp i den intensive opplæringen enn i klassen, og at de får mer støtte og positive mestringsopplevelser. De kjenner også både på at det er godt fellesskap i gruppa, samtidig som de føler en tilhørighet i klassen ellers. Den tredje eleven opplever ikke

at undervisningen blir tilrettelagt i gruppa, og det begrunnes i mindre utfordringer og enda mer lekser enn ellers. Denne eleven savner fellesskapet i klassen, og har dermed lav motivasjon for å delta i gruppe. Aune (2012) sin studie viser dermed at ikke alle elever har positive opplevelser med å bli tatt ut av klassefellesskapet, selv om gruppeundervisningen skal foregå i korte perioder. Aune (2012) nevner til slutt i sin masteroppgave at det ville vært interessant å forske mer på barns opplevelser av de tilbud som de får fra skolen som et tiltak innenfor ordinær undervisning. Resultatene til Aune (2012) gjør at denne masteroppgaven er interessant for min studie ved at en får et elevperspektiv på intensiv opplæring. Selv ønsker jeg svar på hvordan lærere tilrettelegger for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen, og intensiv opplæring er gjerne et av tiltakene innenfor denne tilretteleggingen. Likevel er det interessant i denne sammenhengen å vite noe om elevenes opplevelse av intensiv opplæring.

Birkedal (2014) har i sin masteroppgave undersøkt hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere om elever i starten av 1.klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, i tillegg til hvor denne informasjonen kommer fra. Birkedal (2014) har i tillegg sett på samvariasjonen mellom læreres identifisering og *På Sporet's* identifisering av elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Resultatene til Birkedal (2014) viste at lærerne vektla språk og språkforståelse og vansker knyttet til læring generelt, når de oppdaget elever allerede fra starten av 1.klasse. Det kommer frem at lærernes observasjoner blir benyttet flest ganger når de skal oppdage disse elevene, samtidig som informasjon fra foreldre er den instansen lærerne bruker flest ganger etter seg selv. Informasjon fra barnehage og PPT ble benyttet i liten grad (Birkedal, 2014). Jeg opplever denne masteroppgaven som relevant forskning i forhold til min egen studie, ettersom vi begge ønsker å vite noe om hva lærere gjør for å identifisere og oppdage elevene som kan utvikle lese- og skrivevansker.

Eirik S. Jenssen har gjort en studie på hvordan en gruppe lærere i grunnskolen forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin praksis. Denne artikkelen belyser blant annet ulike sider ved tilpasset opplæring, slik som overordnet perspektiv, hverdagspraksis, relasjon og samarbeid. Konklusjonen i artikkelen til Jenssen (2011) er at lærerne tolker og håndterer begrepet om tilpasset opplæring ulikt, og det kommer spesielt fram i forhold til organisering av spesialundervisning. Studien viser at lærerne opplever lite samarbeid om tilpasset opplæring, og de gir også uttrykk for at den privatpraktiserende lærer fortsatt «rår grunnen». Forskningsspørsmålet til studien handler om hva lærere legger vekt på når de tilpasser opplæringen. Jenssen (2011) finner at alle informantene mener at tilpasset opplæring skal

gjelde alle elever, men de er ulike i meningene om hva som skal tilpasses. Noen mener at det er basisfagene som skal tilpasses, mens andre mener at det skal gjelde i alle fag og at det må ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger (Jenssen, 2011). Noen av lærerne rangerer tilpasset opplæring etter ordinær undervisning, men før spesialundervisning, mens andre beskriver tilpasset opplæring som en kvalitet ved den ordinære undervisningen (Jenssen, 2011). En av lærerne mener også at det må mer lærertetthet til for å i det hele tatt kunne snakke om tilpasset opplæring (Jenssen, 2011). Jenssen (2011) finner ut at lærerne vektlegger ulike måter for differensiering i form av arbeidsplaner og lekser, i tillegg til at de også vektlegger tydelighet og sammenheng i undervisningen når de skal tilrettelegge for elever (Jenssen, 2011). Foreldresamarbeid blir nevnt som en av de viktigste faktorene for å få til tilpasset opplæring. Og i dette ligger det å ha gode relasjoner til foreldre og elever (Jenssen, 2011).

I undersøkelsen til Jenssen (2011) kommer han frem til at tilpasset opplæring blir håndtert svært ulikt av de forskjellige lærerne, og han opplever at det er opp til lærerne selv hvordan de vil operasjonalisere tilpasset opplæring. Han finner ut at det er lite samarbeid lærerne imellom, når det kommer til tilpasset opplæring, og at skoleledelsen i liten grad kjenner til hvordan undervisningen fungerer (Jenssen, 2011). På grunn av lite samarbeid konkluderer Jenssen (2011) med at det fortsatt er den privatpraktiserende læreren som «rår grunnen», ved en smal tilnærming til tilpasset opplæring.

Disse tre studiene viser til forskning på området om intensiv opplæring og tilpasset opplæring, samt identifisering av elever. Studiene var til inspirasjon for meg, da dette er temaer som virker å være relevante i forhold til min forskning om tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving. Det var vanskelig å finne tidligere forskning på intensiv opplæring, noe som gjerne kan skyldes at det er relativt nytt i opplæringsloven. Dette viser at det er behov for å finne ut mer om dette.

## 2.0 Teorikapittel

For å finne frem til litteratur har jeg brukt ulike litteratursøk, samt fått tips til bøker og artikler fra veileder. I tillegg har jeg flittig brukt Universitetsbiblioteket i Stavanger. I teorikapittelet vil jeg redegjøre for relevante begreper for min studie, slik som tilpasset opplæring, tidlig innsats, intensiv opplæring, lese-og skriveutvikling og skole-hjem samarbeid.

## 2.1 Den viktige begynneropplæringen i lesing og skriving

Målet med en god begynneropplæring i lesing og skriving vil være at alle elevene skal oppnå ferdigheter som må til for å lykkes i nettopp lesing og skriving, samtidig som de blir motivert og interessert i denne innlæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014). Likevel vet en som lærer at elevene som en blant annet møter ved skolestart i 1.klasse vil være på ulikt nivå i sin lese- og skriveutvikling. Enkelte elever har ennå ikke skjønt sammenhengen mellom skriftspråket og talespråket, eller at alle bokstaver representerer lyder. Mens andre elever kan gjerne lese enkle tekster (Lundetræ & Walgermo, 2014). Sandvik (2018) trekker også frem at blant skolestarterne vil det være ulike ferdigheter blant dem, hvor noen kan alle, eller flere bokstaver. Disse elevene kan gjerne ha knekt koden, mens andre kan ikke skrive navnet sitt og har lite, eller ingen erfaring med skrift.

Dette støttes av Lyster (2012) som peker på at det vil være ulike forutsetninger blant elevene som begynner på skolen, og det vil være variasjon i hvilke forutsetninger de bringer med seg inn i klasserommet. Det vil være elever på alle klassetrinn som ikke leser eller skriver på lik linje med de forutsetningene, eller forventningene det er til trinnet. Når barn begynner på skolen vil det naturligvis være store forventninger hos dem selv, men også hos familien (Lyster, 2012). Disse forventningene vil blant annet innebære at barnet skal lære seg å lese og å skrive. Likevel er det ikke slik at alle barn er klar for å henge med på det som Stangeland og Færevaa (2014) kaller for *lese- og skrivetoget*. Ulike faktorer som motivasjon, tro på egne ferdigheter og støtte fra omgivelsene vil kunne spille inn for i hvilken grad elever som henger etter i lesing og skriving vil kunne lykkes med blant annet lesing og skriving. Det arbeidet som gjøres i skolen, i barnehagen og i hjemmet vil ha en avgjørende betydning for å fremme en god emosjonell, faglig og sosial utvikling hos barna. (Stangeland & Færevaa, 2014).

Lundetræ og Walgermo (2014) skriver at elever som strever med bokstavinnlæring vil kunne trenge flere repetisjoner av koblingen mellom grafem og fonem for å oppnå en automatisert bokstavkunnskap, og dette kan blant annet gjøres ved hjelp av digitale verktøy. Videre nevnes det at det viktigste med bokstavkunnskapen er den tilgangen den gir til skriftspråket, og målet må derfor være at elevene skal *knekke koden* så raskt som mulig og dermed komme godt i gang med lesing og skriving parallelt med bokstavinnlæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014). Med å *knekke koden* menes det at elevene skal forstå sammenhengen mellom en bokstav (grafem), og en bokstavlyd (fonem), i tillegg til at de skal klare å trekke bokstavlydene sammen til ord som gir mening (Lundetræ & Walgermo, 2014).

### 2.1.1 Lesing og skrivning som to kompliserte prosesser

Å kunne lese er en forutsetning i alle fag for å kunne lære, og (Michaelsen, 2018) trekker frem at elevene ofte begynner på skolen med en sterk forventning om å lære å lese og skrive. En god start vil kunne øke sannsynligheten for å lykkes med den videre skolegangen. Jo tidligere en kan avdekke problemer og hjelp kan settes inn, jo større vil sannsynligheten være for at andre komplekse problemer også avverges (Michaelsen, 2018). Michaelsen (2018) trekker videre frem at Opplæringslova §1-3 om tilpasset opplæring slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I begynneropplæringen vil dette dermed innebære at elevene skal få støtte til å utvikle leseferdigheter ut ifra sitt eget ståsted (Michaelsen, 2018). Frost (2003) mener at dersom lærere skal klare å tilrettelegge undervisning med hensyn til tilpasning til de elevene som trenger det, vil det kreve at læreren kjenner til blant annet leseutviklingen for å kunne bestemme hvor langt en elev er nådd. Og videre avgjøre om eleven er i ferd med å utvikle avsporende strategier. Et egnet tiltak i denne sammenheng, kan etter egen mening være intensiv opplæring.

Lyster (2011) nevner at lesing og skrivning er to kompliserte prosesser. Disse ferdighetene vil være avhengige av flere variabler og faktorer som gjensidig påvirker hverandre.

Innledningsvis i masteroppgaven har jeg nevnt at Lyster (2011) hevder at nettopp fordi lesing og skrivning både er og blir viktige redskaper, må lese- og skriveutviklingen være høyt prioritert i skolen på grunn av vår kunnskapsutvikling og samfunnstilpasning, i tillegg til kommunikasjon med omverden. Stangeland og Færevaag (2014) hevder at for å kunne lese kreves det kunnskap om skriftspråkets elementer, slik som grafemer og fonemer, i tillegg vil lesing si å avkode ord i skrift, og forstå det en leser. Lesing og skrivning vil være sammensatte prosesser, og skal en lese må en ifølge Skjelbred (2012) kunne gjenkjenne bokstaver som tegn for enkeltlyder, altså grafemer må omgjøres til fonemer. Deretter må fonemene trekkes sammen slik at de dannet et ord, og disse ordene må eleven videre gjenkjenne i sitt mentale leksikon for å kunne danne seg et begrep (Skjelbred, 2012). Skrivning kan ses på som en komplementær prosess, hvor den som skriver gjerne tar utgangspunkt i strukturer, ord og fonemer og nedfeller talen og tanken i skrift (Skjelbred, 2012). Skjelbred (2012) påpeker også at lesing og skrivning kan ses på som parallelle prosesser, hvor en lærer å lese ved å skrive, og å skrive ved å lese. Dette støttes også av Dahle, Gabrielsen og Skaathun (2016) som hevder at det vil være unaturlig å skille mellom skrivning og lesing i begynneropplæringen ettersom læring på ett av områdene vil innvirke på det andre, og på denne måten vil undervisning og

læring av lesing og skriving dermed gå hånd i hånd. Mange elever tilegner seg skriftspråkkompetanse på egenhånd, mens andre knekker ikke den alfabetiske koden uten hjelp, og trenger derfor systematisk opplæring i lesing og skriving (Skjelbred, 2012). Roe (2008) fremhever at gode lesere vil tilegne seg et repertoar av gode lesestrategier etter hvert som de kan ta i bruk etter behov. Gode lesere vil til enhver tid være i stand til å velge passende strategier slik at de hele tiden vil få mest mulig ut av det de leser.

Det som ifølge Frost (2003) er karakteristisk for normalutviklingen, er at eleven utvikler seg i samsvar med de aktivitetene som blir tilbudt. Når eleven arbeider med oppgaver, vil kunnskapen bygges ut og strategiene vil bli sikrere og hurtigere. Elever som opplever problemer, kan ofte gå i stå i denne utviklingen. Grunnen til dette kan være at elever i normalutviklingen er raskere til å etablere egne, gode strategier som fungerer hensiktsmessig og effektivt når elevene arbeider selvstendig. Mens for andre elever vil gjerne dette gå langsommere og det blir vanskeligere å etablere gode strategier, og de vil dermed være avhengig av at noen kan støtte og korrigere dem. Videre nevner Frost (2003) at lærerens overveielser ved vurderingen av strategienes kvalitet vil gå på om strategiene fører fram eller ikke. Dersom eleven ikke klarer å gjennomføre aktiviteten uten støtte, vil det være fordi eleven mangler grunnlaget for å ta i bruk gode strategier. Dersom eleven derimot kan klare oppgaven med støtte til gjennomføringen, vil det bety at eleven har grunnlaget, men ikke god nok rutine til å kunne gjennomføre oppgaven på eget initiativ (Frost, 2003).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring, som er uttrykt i Opplæringslova (2008, §1-3) *Tilpassa opplæring* der det står at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, gjelder for alle elever og for all opplæring. Tilpasset opplæring gjelder for hele opplæringstilbudet som elevene får. Det omfatter både den ordinære opplæringen, men også spesialundervisningen (Håstein & Werner, 2014). I St.meld. nr.31 pekes det på at tilpasset opplæring blant annet beskrives av variasjonen i bruk av arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, lærestoff og læremidler, samt ved organisering av opplæringen og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). I tillegg vektlegger St.meld. nr.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* at tilpasset opplæring er svært betydningsfullt for å skape en sammenheng mellom skolen sin evne til å tilpasse opplæringen, og elevenes eget læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Videre i St.meld. nr.18 står det at “det er et mål at tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode læringsmiljøer skal gjøre at alle elever får et utbytte av den ordinære opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.30). Sitatet fra St.meld. nr.18 fremhever betydningen av tidlig innsats og tilpasset opplæring, samt et godt læringsmiljø for elevene. Ordinær undervisning vil være betegnelsen på den undervisningen som det legges opp til og gjennomføres med tanke på det store flertallet i klassen for at alle skal få et faglig og godt utbytte av undervisningen (Ekeberg & Holmberg, 2000). Videre nevnes det at i den moderne skole vil et godt undervisningstilbud tilrettelegge opplæringen i form av differensiering, med utgangspunktet i den enkelte elevs læreforutsetninger og behov (Ekeberg & Holmberg, 2000).

#### 2.2.1 Ulike måter å forstå tilpasset opplæring på

Tilpasset opplæring forstås på to måter, en smal og en vid forståelse. Nordahl (2014) peker på Bachmann og Haug (2006) som tar for seg hva disse forståelsene innebærer. I den smale forståelsen legges det vekt på en individualisert undervisning som er basert på at det er avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elev sitt behov. Med andre ord legger en vekt på å lete etter individuelle løsninger (Nordahl, 2014). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring legger derimot vekt på fellesskapet og det kollektive i skolen. Innenfor denne forståelsen vil ikke den ensidige vektleggingen av undervisning være tilstrekkelig til å sikre en tilpasset opplæring. Her vil en ta utgangspunkt i at alle elevene skal få en god og tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen (Nordahl, 2014). Med andre ord mener Nordahl (2014) at tilpasset opplæring blir forstått som bestemte måter å organisere og å gjennomføre undervisning på.

Tilpasset opplæring kan operasjonaliseres på flere måter, for eksempel gjennom differensiering. Differensiering kan ifølge Håstein og Werner (2014) forstås som at skolen kan differensiere undervisningen gjennom å for eksempel gi ulike typer oppgaver, samt oppgaver med ulik vanskegrad, eller å lage grupper ut fra elevens interesser og evner. Vedeler (1990) forstår også begrepet tilpasset opplæring som en måte å ivareta behovet for *differensiering*, der det vil si at opplæringen er direkte siktet mot hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Videre hevder Vedeler (1990) at opplæringen skal skje på det enkelte barns premisser, hvor oppgavene som barna stilles overfor både gir utfordringer med utgangspunkt i deres funksjonsnivå. Temaene i opplæringen, progresjonen og arbeidsmåtene velges slik at de



er tilpasset til det enkelte barns ressurser, muligheter, behov og problemer. Samtidig vektlegges det at barnet skal tilpasse seg fellesskapet. Videre nevner hun at tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal skje innenfor fellesskapets rammer, og barna skal oppleve at de hører til og får ta del i fellesskapets verdier (Vedeler, 1990). Nilsen (2012) hevder at prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om å skape en kultur der en er opptatt av å legge til rette for elevenes læring og utvikling, slik at skolen utgjør et fellesskap som møter mangfoldet i elevenes evner og forutsetninger. Videre nevnes det at variasjon i opplæringen er et sentralt kjennetegn ved tilpasset opplæring. Ved å blant annet variere lærestoff, arbeidsmåter, aktivitetsformer, eller organiseringen i den ordinære opplæringen, kan en lettere nå ut til alle elevene (Nilsen, 2012).

### 2.2.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier

Håstein og Werner (2014) har formulert prinsippet om tilpasset opplæring som et sett av verdier. Dette bygger på et resultat av systematisk gjennomgang av gjeldende lov og læreplanverk, samt forfatternes erfaringer som lærere. Disse kan assosieres med virksomheten i klasserommet. Utgangspunktet til Håstein og Werner (2014) er å se på verdiene fra et elevperspektiv på hva de skal erfare, fremfor å se på et lærerperspektiv og hva de bør gjøre. Likevel kan disse verdiene være relevante å nevne, ettersom det er viktig for lærere å tenke på hva elevene skal erfare og har behov for, når en tilpasser opplæringen til de som trenger det. Det nevnes videre at tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammene av fellesskap, og de følgende syv verdiene innenfor fellesskapet i klasserommet menes ifølge Håstein og Werner (2014) å være inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. De mener at dette vil være kjernen i tilpasset opplæring som kan være aktuelle og håndterbare for lærere (Håstein & Werner, 2014).

I en inkluderende skole må opplæringen tilpasses i den ordinære opplæringen og eventuelt i spesialundervisningen, ettersom den ordinære undervisningen ikke alltid gir mening for alle (Bjørnsrud, 2012). I en inkluderende skole tilpasser lærerne undervisningen og lærestoffet for å kunne ivareta fellesskapet og den enkelte elev sine behov (Bjørnsrud, 2012).

### 2.2.3 Hvordan kan skolen arbeide med tilpasset opplæring?

St.meld. nr.18 fremhever at tilpasset opplæring vil være et av de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen og opplæringen. Dette kan blant annet være i forbindelse med organiseringen av opplæringen, progresjon og

pedagogiske metoder (Kunnskapsdepartementet, 2010). I hvilken grad elever kan undervises i, eller utenfor klassen, vil avgjøres av hvordan skolen klarer å møte elevenes behov innenfor hele klassens ramme (Lyster, 2012). Det vil også være avgjørende med tanke på skolens tilgang på lærerressurser og spesialpedagoger for hvordan en klarer å organisere en undervisning som skal være både faglig og sosialt god for elever som strever med lesing og skriving. En spesialpedagog kan ifølge Lyster (2012) gjerne være en del av et lærerteam og jobbe med elevene indirekte gjennom lærerne, og arbeidet kan skje “innenfor klassens ramme”, eller i “en-til-en-undervisning”, eller i små grupper. Det vil ikke finnes noen klar fasit på hvordan undervisningen skal organiseres, men det må være noe som foreldre, skolen og eleven i fellesskap kommer frem til (Lyster, 2012). Videre i St.meld. nr.18 nevnes det at tilpasset opplæring ofte kan være krevende for lærere, og fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena vil ikke tilpasset opplæring kunne forstås som ren individualisering av undervisningen. Det vil derimot handle om balansen mellom evnene og forutsetningene til elevene og fellesskapets betydning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette kan en ifølge St.meld. nr.18 skape gjennom læringsmiljøer som inneholder varierte arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og lærestoff, samt ta i bruk ulike læremidler og organisering av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Mange lærere vil nok være enige i at det er vanskelig å innfri kravet om tilpasset opplæring i dagens skole og å få til dette i praksis. Videre vil det være avgjørende at skolens personale arbeider kontinuerlig med å utdype prinsippet om tilpasset opplæring, og hva det egentlig betyr i de ulike fagene og livet i skolen ellers (Håstein & Werner, 2014). Elever er forskjellige og lærer på forskjellige vis, dermed vil et kjennetegn på god undervisning ifølge Frislid (2014) være at den er allsidig og stimulerer eleven til helhetlig læring. De aller fleste elever følger ordinær undervisning sammen med sin gruppe selv om det innebærer både elever som strever en del, eller elever som evner over gjennomsnittet (Frslid, 2014). Videre påpekes det at dette krever at skolen bruker sin kompetanse i å tilrettelegge for elever etter de evnene og forutsetningene de har. Dette støttes også av Bjørnsrud (2012) som hevder at lærere som skal lykkes med tilpasset opplæring, må ha mulighet til å kunne bruke varierte metoder og arbeidsmåter som kan tilpasses elevene. I St.meld. nr.31 pekes det på at en god, tilpasset opplæring forutsetter at lærere har kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger. Dette vil være viktig for å kunne vite hvilke elever som enten trenger ekstra utfordringer, eller som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2007). Videre nevner Frislid (2014) at hver enkelt av disse elevene må få undervisning som er tilpasset til sitt eget utviklingsnivå og sine

læreforutsetninger. Det å gå på skole handler om å lære sammen med andre, og læring i gruppesammenheng vil ha en viktig sosial dimensjon (Frislid, 2014).

St.meld. nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* legger vekt på at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver elev skal ha krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at tiden bør benyttes til individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal med andre ord skje innenfor fellesskapet i klassen eller i grupper, og det skal skje på en måte som er håndterlig for lærer og for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette samsvarer med tidligere teori fra Nordahl (2014) som peker på Bachmann og Haug (2006) der de mener at tilpasset opplæring kan forstås ut fra to tilnærminger der den ene er innen en vid forståelse. Med andre ord skal ikke læreren lage egne planer og opplegg til alle elevene i klassen, men en skal heller legge til rette for arbeid med gode, faglige og differensierte oppgaver som kan være motiverende for hele gruppa (Frislid, 2014). Videre påpeker Frislid (2014) at med differensiering menes det at oppgavene kan løses på ulike måter og at ikke bare ett svar er riktig, men at oppgaven er såpass vid at den gir rom for bredden i klassen, og ikke er begrenset faglig, eller stenger noen elever ute.

For å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring vil det ifølge Ekeberg og Holmberg (2000) være nødvendig at læreren ser den enkelte elev som et utviklingsprosjekt. Videre nevner de at dette vil innebære at læreren først og fremst kan identifisere hva målet for elevens opplæring vil være, og for at læreren videre skal kunne veilede eleven må hun/han vite hvor eleven skal, og se det i sammenheng med hvor eleven er nå. Læreren må med andre ord avdekke og identifisere elevens utviklingsnivå, læringsstrategier og forutsetningene for læring for å finne ut hvordan han/hun kan tilrettelegge for eleven (Ekeberg & Holmberg, 2000).

### 2.3 Tidlig innsats - et motsvar til vente og se-holdningen?

Skolen skal gjennom å tilpasse den ordinære opplæringen kunne gi støtte til læring for alle elever. I nær sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring står tidlig innsats. Bjørnsrud og Nilsen (2012) peker på at begrepet tidlig innsats kan anvendes på to måter som de videre beskriver. Det kan for det første handle om innsats på et tidlig tidspunkt i barnas liv, slik som de første skoleårene. På en annen side kan det omfatte tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes, uansett når i skoleløpet dette er. Tidlig innsats blir derfor forstått som forebygging og som avdekking og intervensjon. Tidlig innsats gjelder med andre ord blant annet den formen for tidlig innsats som er rettet mot å forebygge vansker før problemene

oppstår og utvikler seg, slik det gjerne gjør i begynneropplæringen. Ved å møte elevene med en tilpasset støtte til læring allerede fra skolestart, vil en være med på å forhindre at slike vansker oppstår, eller utvikler seg. Dette kan gjøres ved at elevene støttes og stimuleres i læringen med utgangspunkt i sine egne forutsetninger og behov, og en skaper dermed en positiv læringsprosess for elevene (Nilsen, 2012). Med andre ord handler tidlig innsats om å forebygge, men også om tidlig oppdaging og inngripen, og dette må ifølge Nilsen (2012) først gjøres i den ordinære opplæringen. Tidlig innsats dreier seg om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring som stimulerer og støtter alle elevers læring, i tillegg til at barrierer for læring motvirkes (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). De nevner også at det dreier seg om det å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og dermed å ta tak i problemene og sette inn tiltak tidlig uansett hvilket klassetrinn det er snakk om. Videre nevner Bjørnsrud og Nilsen (2012) at en antakelse er at jo tidligere et barn får hjelp, desto bedre vil mulighetene være for at problemene kan bli unngått eller redusert.

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) er idealet om en inkluderende skole og et utdanningssystem som utjevner sosiale forskjeller langt fra nådd. De mener at det fortsatt ser ut som at skolen i høy grad reproducerer elevenes sosiale ulikheter, og på mange måter er skolen best tilrettelagt for det de kaller for veltilpassede elever som har foreldre som selv har opplevd god læring og utvikling i sin skolegang. Ifølge Gabrielsen (2014) har det lenge vært et problem at skolen gjerne har hatt det som kan kalles en *vente og se-holdning*. Dette støttes av Bjørnsrud og Nilsen (2012) som videre peker på at skolen tidligere kunne se ut til å være påvirket av denne vente og se-holdningen. Dette handler om at en hadde en tro på at elevene ville ta til seg læringen når de var modne for det, og dermed ikke hadde behov for noe tilrettelagt opplæring. Heldigvis legges det mer vekt på tilrettelegging den dag i dag, og faglige vurderinger ligger ofte til grunn for tilretteleggingen som blant annet bygger på relevant kartlegging (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Tidlig innsats vil være et aktuelt og sentralt begrep innen elevers oppvekst og utdanning. Ifølge St.meld. nr.18 vil tidlig innsats innenfor skolesammenheng handle om det å oppdage, og å følge opp vansker hos elever på et tidlig tidspunkt dersom en merker at de henger etter i opplæringen, og da ofte knyttet til lesing eller skriving. En forutsetning for tidlig innsats vil være at skolen kan fange opp og følge opp, og det handler om evnen til å identifisere og vurdere barnas utvikling og kompetanse, i tillegg til å kunne avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som kan styrke læringsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

## 2.4 Intensiv opplæring

Opplæringslova (2018, §1-4) *Tidleg innsats på 1. til 4.trinn* stiller krav til rask intensiv opplæring for elever på 1.-4.trinn, dersom elever står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. St.meld. nr.6 *Tett på - tidlig innsats og inkludering i barnehage, skole og SFO* forstår opplæringslovens §1-4 som trådte i kraft høsten 2018 som at intensiv opplæring er en form for ordinær tilpasset opplæring, der det ikke stilles særskilte saksbehandlingskrav. Målet her er å unngå tidkrevende saksbehandling og å gi rask oppfølging til elever som trenger det (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever kan ha behov for litt ekstra hjelp og støtte i korte, eller lengre perioder. Opplæringslova §1-4 stiller som sagt krav til at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter blant annet i lesing, skriving og regning raskt skal få en egnet intensiv opplæring slik at den forventede progresjonen blir nådd. (Opplæringslova, 2018, §1-4). Videre står det at den intensive opplæringen i en kort periode kan gis som eneundervisning dersom det er til det beste for eleven (Opplæringslova, 2018, §1-4). Med andre kan en forstå dette som at intensiv opplæring ikke nødvendigvis handler om å ta elever med ut i grupper, men at det kan gis i ordinær opplæring, og i tillegg kan den gis som eneundervisning dersom det er behov for det. Videre viser *figur 1* hvordan en kan forstå intensiv opplæring som et tiltak innenfor den ordinære undervisningen.



Figur. 1: **Modell for inkluderende fellesskap** – Hentet fra Kunnskapsdepartementet 2019, s.49.

Denne figuren som er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr.6, viser at intensiv opplæring skal ses på som et ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Holen og Lødding (2013) har skrevet en forskningsrapport basert på overgangsprosjektet Ny GIV. Dette handler om å få mindre frafall i videregående skole og forskningen er basert på de svakeste elevene på 10.trinn. Jeg velger å se på denne forskningen selv om det ikke handler om begynneropplæringen, for å se på hvordan de oppfatter intensivopplæringen.

Holen og Lødding (2013) trekker frem at organiseringen av intensiv opplæring synes å være inspirert av spesialundervisningsfeltet. Derfor stiller de spørsmål til om intensivopplæringen faktisk må foregå i egne grupper utenfor den ordinære opplæringen. Slik de forstår det er intensiv opplæringen en form av forsterket opplæring med ekstra lærerressurser innenfor klassefellesskapet, og ifølge departementet forstår de at dette er vesentlig underutnyttet (Holen & Lødding, 2013). Forskningsrapporten til Holen og Lødding (2013) har ikke kartlagt hva elevene selv synes om intensiv opplæring i mindre og egne grupper, men deres argument

basert på analysene de har gjort er at intensiv opplæring i større utstrekning bør gjennomføres innenfor klassefellesskapet (Holen & Lødding, 2013).

## 2.5 Forebygging og tiltak

Forebyggende arbeid handler om det å kunne gi rom for de positive utviklingskreftene hos den enkelte elev ved å styrke og kvalitetssikre elevens oppvekst- og læringsvilkår (Befring, 2012). *Forebygging* innebærer å hindre og å redusere tilgangen av potensielle negative påvirkninger, og videre å tilføre positive, utviklingsfremmende påvirkninger (Befring, 2012). Ifølge Befring (2012) vil skolens rolle være å legge til rette for en tilpasset opplæring. Det sentrale vil her være å gi elevene gode muligheter for å kunne lykkes, noe som videre vil føre til at de opplever mestring. Læringsoppgavene bør tilpasses og vektlegge oppgaver som det er stor sannsynlighet at eleven vil lykkes med (Befring, 2012).

Det er krevende å legge til rette for den systematiske lese- og skriveopplæringen på småskoletrinnet, der differensiering og tilpasset opplæring blant annet er stikkord (Skjelbred, 2012). *Tidlig innsats* vil være et tiltak som handler om å sette inn tiltak når en opplever at elever ser ut til å ha problemer som utvikler seg i en uønsket retning (Befring, 2012). Dersom tidlig innsats skal ha en mening, må elevene møte tekster og skrivesituasjoner som er differensierte (Skjelbred, 2012). Lyster (2012) nevner at det ikke vil være enkelt å blant annet tilrettelegge når vanskene innen lesing og skriving er store, men en god og motiverende undervisning og høy kompetanse i skolen kan være avgjørende når elevene er motivert for å komme videre. Elever som for eksempel strever med skrivingen, må ha eksplisitt og detaljert hjelp med å arbeide med hvordan ulike tekster formuleres (Lyster, 2012). Det finnes blant annet dataprogrammer som i kombinasjon med tekstbehandler og hodetelefoner kan gi en auditiv støtte ved skriving (Lundetræ & Walgermo, 2014). Videre hevder Lundetræ og Walgermo (2014) at dette kan ha mye for seg i begynneropplæringen, da eleven enkelt vil få forklart og høre lyden til bokstavene de taster i høretelefonene. Dette kan dermed være motiverende og gi en opplevelse av mestring som fremmer automatisert bokstavkunnskap, og dette vil videre være avgjørende for at elevene skal bli gode lesere (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Et tiltak innen tilpasset opplæring som flere elever kan ha utbytte av er en form for undervisning som gjerne tas i bruk i de fleste klasserom innen begynneropplæringen. Denne formen for undervisning kalles stasjonsundervisning, og ofte inneholder den differensierte

oppgaver. Ifølge Lindbäck og Strandkleiv (2010) vil det være både viktig og riktig at skolen har denne type differensieringstiltak for å kunne fremme elevens læringsresultater, trivsel og motivasjon. I stasjonsundervisning møter ofte elevene ulike typer arbeidsoppgaver som det forventes at de kan løse uten hjelp fra lærer. Det vil som regel være flere stasjoner enn lærere i stasjonsundervisningen, og dette kan gjerne svekke muligheten for en tett og individuell oppfølging. Likevel vil innholdet ofte være differensiert og tilpasset evner og forutsetninger hos den enkelte elev, og eleven er dermed sikret en tilstrekkelig oppfølging (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

For at et undervisningsopplegg skal være vellykket, vil det være en forutsetning at det legges til rette for at eleven blir trygg, får tro på seg selv, samt blir motivert for å gjøre en innsats (Ekeberg & Holmberg, 2000). Videre nevner Ekeberg og Holmberg (2000) at et læringsmiljø som formidler forventninger om mestring vil skape mestring, og at et læringsmiljø som gir de faglig svakere elevene oppmerksomhet og hjelp, vil være støttende for deres motivasjon. I tillegg skal det fokuseres på elevenes sterke sider, og ikke bare på de svake. Dette nevnes å kunne være til god hjelp for å fremme læring og utvikling. Elevenes opplevelse av å mestre vil gi motivasjon og styrke til både det faglige og sosiale, og det er derfor viktig å ta utgangspunkt i det som en vet at eleven får til (Ekeberg & Holmberg, 2000).

Repetert lesing kan også være et tiltak innen leseinnlæringen. Repetert lesing forbindes ofte med at eleven skal lese den samme teksten gjentatte ganger, hvor hovedprinsippet er at elevene ved å møte de samme ordene gjentatte ganger skal gjenkjenne dem. Noen elever kan oppleve dette som motiverende ved at de mestrer teksten bedre andre og tredje gang de leser den, mens andre kan gjerne oppleve at det er kjedelig og vil foretrekke å lese flere tekster én gang (Lundetræ & Uppstad, 2014). Det som nevnes som kanskje det viktigste for elever som unnviker lesing er motivasjonsfaktoren, altså at tekstene de leser er interessant for eleven. I tillegg nevner Lundetræ og Uppstad (2014) at skolene må sette av god tid til lesing, og det må samarbeides med hjemmet om hva og hvordan elevene skal lese sammen med de foresatte.

Dersom undervisningen legges til rette slik at målene som settes er oppnåelige og realistiske, vil læreren kunne vise eleven at han eller hun faktisk gjør en framgang. Og en slik tilbakemelding vil kunne gi eleven styrke til å streve videre, ettersom det vil være et bevis på at det nytter å gjøre en innsats. I tillegg vil det være viktig å fokusere på det som eleven faktisk kan, og ikke på alle utfordringene (Lyster, 2011). Læreres evne til å kunne bruke et



undervisnings- og instruksjonsspråk som elevene mestrer og oppfatter vil kunne avgjøre om elevene skjønner lærerens intensjon eller budskap (Lyster, 2011).

## 2.6 Hvordan oppdage elever som henger etter?

Lærere som skal tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving må kunne oppdage og identifisere disse elevene, for å videre kunne sette inn tiltak etter elevenes evner og forutsetninger. Dette kan være kartleggende lesesamtaler, observasjon eller andre tiltak som kartleggingsprøver.

Skjelbred (2012) trekker frem et eksempel på at en kartleggende lesesamtale kan være nyttig for å høre eleven lese høyt og snakke om ord og begreper. På denne måten kan læreren danne seg et ganske presist bilde av hva eleven kan eller ikke kan. Det kan videre være nyttig å kartlegge elevens forståelse av ord og begreper, og ikke minst å fange opp hvorvidt eleven overvåker sin egen lesing ved å observere om eleven stanser opp ved feillesing, hopper over ord eller linjer osv. Nilsen (2012) nevner evaluering som viktig for å identifisere og møte tilpasningsbehov. Det å ha et blikk for den enkelte nevnes som avgjørende for å kunne avgjøre om det må tilpasses støtte til læring for å kunne gripe inn tidlig uansett når vanskene oppstår. Evaluering nevnes som en viktig del av arbeidet til en pedagog, og det gir en viktig forutsetning for videre oppfølging av elever. Læreres oppmerksomhet mot blant annet hva elever får med seg i lesingen av en tekst er viktig (Lyster, 2012). Lyster (2012) nevner videre at oppmerksomhet og undring over elevers formuleringer og formidlingsevne både skriftlig og muntlig, kan gi verdifull informasjon som kan hjelpe læreren til å forstå hva en elev sliter med. I tillegg nevnes det at elevers høytlesing blant annet kan være en kilde til informasjon om skriveferdigheten. Mange skoler har et system som er gjennomtenkt for å kartlegge elevers lese- og skriveutvikling, og har en plan for å kvalitetssikre lese- og skriveopplæringen. Det vil være viktig at skolene gjør det de kan, og at den pedagogisk-psykologiske tjenesten kobles inn dersom skolen ikke klarer å ta hånd om de vanskene innen lesing og skriving som elevene sliter med (Lyster, 2012).

Det vil være ulike grunner til at elever møter utfordringer når de starter med lesing og skriving, og når læreren tenker og undrer seg over noen elever bør det ringe en bjelle som videre sørger for å observere nærmere hva som kan gjøre at eleven ikke henger med i samme grad som andre elever (Stangeland & Færevaa, 2014). Elevene sitter gjerne i klassen og forsvinner litt i mengden, det vil da være viktig å være en dyktig observatør som kjenner til

hver enkelt elev for å kunne få et helhetlig bilde av elevens utfordringer (Stangeland & Færevaa, 2014). Læreren bør blant annet legge merke til hvordan elevene arbeider i klassen og om de kommer raskt i gang med oppgavene og arbeider selvstendig, eller om de trenger mye hjelp og støtte, samt hvilken støtte elevene eventuelt trenger (Færevaa & Gabrielsen, 2014). For å kunne tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving må en lærer vite noe om både hva eleven strever med, men også hva eleven mestrer. Kartlegging gir blant annet muligheter for læreren til å tilrettelegge undervisning og tilpasse det til eleven, og kanskje aller viktigst så gir kartleggingen eleven muligheter til å få hjelp (Færevaa & Gabrielsen, 2014). Det vil være viktig for elevenes lese- og skriveutvikling at sentrale delferdigheter blir kartlagt så tidlig som mulig for å få et bilde av hvem som klarer seg bra og hvem som trenger litt ekstra støtte for å ikke stagnere i utviklingen (Færevaa & Gabrielsen, 2014). Gode pedagogiske opplegg og tilpasset opplæring må ifølge Færevaa og Gabrielsen (2014) være basert på konkret kunnskap om den enkeltes elevs mestringsnivå.

I skolen har det vært tradisjon siden 1990-årene å gjennomføre kartleggingsprøver for ulike trinn i småskolen på 1., 2. og 3.trinn hvert år. Disse prøvene kan gi et bilde av elevenes utvikling, samt hvilke vurderinger og tiltak som må settes inn (Færevaa & Gabrielsen, 2014).

Et læringsmiljø som er godt tilrettelagt for den enkelte elevs muligheter og behov vil kunne opprettholde motivasjonen til elevene, samt føre til faglig utvikling (Lyster, 2011). I tillegg nevnes det at det ikke bare vil hjelpe for elevenes motivasjon, men det vil også hjelpe elevene til å kunne fokusere på egen utvikling, og ikke på de andre elevenes framgang og utvikling (Lyster, 2011). Det kan være truende for selvbildet å ikke mestre, og det kan også være enda mer truende å se at klassekameratene mestrer. Elever som da føler sitt selvbilde truet vil gjerne prøve å skjerme seg, og ofte kan de gjøre dette ved blant annet å bråke eller å bli innesluttet (Lyster, 2011). Det vil derfor være viktig for elevene at de er i et trygt miljø hvor det er akseptabelt å være forskjellige, og at selvbildet ivaretas (Lyster, 2011).

Dette viser at det finnes ulike måter å oppdage elever som henger etter i lesing og skriving, og det vil være viktig for å komme i gang med tiltak og ikke la elevene miste motivasjonen.

## 2.7 Skole-hjem samarbeid

Å ha et godt skole-hjem samarbeid vil være viktig både for elevene, lærere og foreldre. Et godt samarbeid kan føre til bedre motivasjon, gode arbeidsrutiner og en trygghet i skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Formålet med samarbeid mellom skole og hjem vil på mange måter handle om at alle barn skal få realisert sine muligheter for både læring og utvikling gjennom å oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både på skolen og i hjemmet (Nordahl, 2015). Samtidig nevner Nordahl (2015) at et annet mål for samarbeidet må være at en er klar over at det er eleven som må stå i sentrum når foreldre og lærere møtes. Det vil være av avgjørende betydning at skolen og hjemmet er bevisst sine oppgaver og at det kommuniseres slik at forventninger blir avklart og det ikke blir misforståelser (Kunnskapsdepartementet, 2007). Videre hevder Nordahl (2015) at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre, og de har en felles oppgave når det kommer til elevens læring og utvikling. Det vil oppleves som en trygghet for eleven at verdier og regler er mest mulig like i hjemmet og på skolen (Nordahl, 2015). Departementet mener at det er viktig at foreldrene er engasjerte i elevenes skolearbeid og at skolen informerer de foresatte om elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007).

For eksempel vil det være viktig med foreldresamarbeid når det på 1.trinn skal læres bokstaver. Når elever introduseres for bokstaver, vil det ifølge Dahle, Gabrielsen og Skaathun (2016) være en gyllen mulighet å trekke inn foreldre/foresatte. Mange foresatte vil ha et ønske om å følge opp barnas skolearbeid, og kanskje spesielt i begynnerfasen. Her vil det være viktig å vise de foresatte hvordan innlæringsmetoder praktiseres og hvorfor og hvordan de kan støtte opp til dette. Det vil blant annet være viktig å forklare foreldrene viktigheten av å skille mellom bokstavnavn og bokstavlyd, og at det er viktig å forme bokstavene korrekt (Dahle et al., 2016). Videre nevnes det at mange lærere gjerne kopierer elevenes hjemmelekser på ark, og da kan gjerne disse arkene inneholde en kort instruksjon til de foresatte om hvordan de kan arbeide med dette hjemme. Dette gir de foresatte en mulighet til å følge opp elevenes skriftspråklige utvikling, og det påpekes at skole og hjem er et nødvendig samarbeid (Dahle et al., 2016). Foresatte vil generelt kunne være en støtte og motivator for sine barn, men det forutsetter at de har fått en god og strukturert informasjon om hvordan, hvor lenge og hva de bør støtte opp med til enhver tid (Dahle et al., 2016).

Med tanke på elever som henger etter i lesing og skriving vil et tett samarbeid mellom skole og hjem være viktig, fordi foreldrene kan gi tilbakemelding om hvordan de opplever det

tilbudet som eleven får (Lyster, 2012). Både lærere og foreldre bør vite om hva som er nødvendig for at eleven og barnet skal kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter, i tillegg til hvordan eventuelle vansker kan forebygges (Lyster, 2011). Når elevene skal få et grunnlag for en positiv læringsutvikling, trenger de å ha foresatte som viser støtte, interesse og oppmuntrer dem. Videre nevnes lærere som ser hver enkelt elev og kan legge til rette for læring i et trygt og stimulerende fellesskap (Frislid, 2014).

Dersom foreldre og lærere viser at de har lave forventninger til en elevs prestasjoner vil dette også etter hvert bli elevens forventninger til seg selv (Lyster, 2011). Lærere og foreldre som derimot tror på at barn kan klare en utfordring, vil gjøre at barnet har en større sjanse til å klare utfordringen, enn om det ikke var stilt slike forventninger (Lyster, 2011).

### 2.8 Avsluttende kommentar til teorikapittelet

Gjennomgangen av teori viser at begreper som blant annet tilpasset opplæring, tidlig innsats, intensiv opplæring og skole-hjem samarbeid er viktige begreper i arbeidet med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving. Begrepene belyser hvordan lærere kan tilrettelegge for elevene og hvilke metoder som kan bli brukt i forhold til lesing og skriving. Tilpasset opplæring kan ha både en vid og en smal tilnærming. Tidlig innsats kan også forstås på to måter, der det på den ene siden kan være et forebyggende tiltak, mens det på den andre siden kan settes inn når som helst i skolegangen når vansker hos elever oppdages. Videre beskrives intensiv opplæring som en måte å tilrettelegge på både innenfor klassefellesskapet, og ute i grupper. Til slutt vil skole-hjem samarbeid være viktig for å få til tilrettelegging for elever.

## 3.0 Metodekapittel

I metodekapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Beskrivelsene vil omhandle hva som ligger til grunn for valg av metode, hvordan datainnsamlingen ble forberedt og gjennomført, og hvordan arbeidet med analyser, kategorisering, koder og drøfting av resultater ble gjort.

Lærerne som har blitt intervjuet i denne studien jobber alle i begynneropplæringen. Målet med studien var å finne ut hvordan lærerne tilrettelegger for elever som henger etter i lesing

og skriving i begynneropplæringen. Det var lærernes erfaringer og opplevelser som var viktig å få frem i intervjusituasjonen.

### 3.1 Valg av metode

Det å kunne komme tett på informantene og få deres erfaringer beskrevet var viktig i denne studien. Derfor falt valget på en kvalitativ tilnærming som gir grunnlag for å kunne fordype seg i, og utføre intensive analyser av fenomenene en studerer (Thagaard, 2018).

Vanligvis blir kvalitative metoder delt inn i fem kategorier, som observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyser av studio- og videoopptak og internett. Mitt metodevalg falt på intervju, da dette beskrives som en fin måte å få innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Det kvalitative forskningsintervjuet vil være en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av både de ulike temaene en ønsker å få kunnskap om, men også de temaer som intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at med det kvalitative forskningsintervjuet skal en prøve å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes eget perspektiv. Personene som blir intervjuet kan fortelle om hvordan de opplever en situasjon og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2018). Observasjon var også en metode som ble vurdert, da jeg ved bruk av denne metoden gjerne ville fått et innblikk i hva lærerne faktisk gjør i forhold til hva de sier at de gjør. Thagaard (2018) beskriver dette som å kunne gi et godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene er en del av. Likevel var det ikke noe mål i denne studien å sammenligne erfaringene med praksisen, og intervju var derfor en hensiktsmessig metode tatt i betraktning av studiens mål.

#### 3.1.1 Delvis strukturert intervju

Jeg valgte å bruke den intervjuformen som kalles for et delvis strukturert intervju. Denne typen intervju vil være basert på en delvis strukturert intervjuguide, hvor temaene for prosjektet i hovedsak var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene kunne bestemmes underveis (Thagaard, 2018). Jeg opplevde dette som en fin måte å føre samtalen på ved at de tre forskningsspørsmålene til problemstillingen var ledende tema, og de enkle spørsmålene jeg hadde under temaene ble som regel besvart av informantene uten at jeg måtte stille alle spørsmålene. Det opplevdes også som mer åpent for oppfølgingsspørsmål, og samtalen fløt av seg selv i de fire intervjuene. Alle informantene hadde fått tilsendt de tre forskningsspørsmålene på mail på forhånd, slik at de var forberedt på hvilke temaer som ville

bli tatt opp under intervjuet. Ved å bruke et delvis strukturert intervju fikk jeg både følge med på intervjupersonenes fortelling, og samtidig sørge for at temaene som var viktige for problemstillingen ble belyst i løpet av samtalen.

Det ble benyttet en lydopptaker i alle intervjuene. Fordelen med å benytte en lydopptaker er at intervjueren da kan konsentrere seg om intervjuets samtale og temaer, i tillegg til at ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert slik at en kan gå tilbake og lytte på det igjen og igjen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde dette som svært nyttig, da jeg etter å ha transkribert intervjuene kunne lytte til samtalen en gang til for å forsikre meg om at alt var kommet med. I tillegg la jeg merke til enkelte ord som informantene la trykk på som jeg ikke hadde registrert da jeg transkriberte intervjuene. Det ble også lyttet en tredje gang for å kunne høre og lese helheten i samtalen (jmfør transkripsjonsnøkkel under punkt 3.2.5).

Intervjuguiden var utarbeidet på forhånd av det første intervjuet. Det har ikke blitt gjort store endringer annet enn at jeg etter det første intervjuet registrerte at informanten la vekt på skole-hjem samarbeid. Dette var ikke et spørsmål eller tema i min intervjuguide som utgangspunkt. Men på grunn av informantens syn på hvor viktig dette var i tilretteleggingen for elever som henger etter i lesing og skriving, ble det et ekstra spørsmål til slutt for å få alle informantenes meninger om dette.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Forforståelse

Ettersom problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien viser til erfaringer fra lærere om hvordan de tilrettelegger for elever som henger etter i lesing og skriving, vil en forforståelse ligge til grunn i fenomenologien. Dette fordi at en ønsker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Dette støttes av (Creswell, 1998 i Postholm, 2010) som nevner at målet med fenomenologien er å fokusere på individet og gripe enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som en prøver å finne ut hvordan erfaringen av et fenomen også oppfattes av flere enkeltindivider. I denne studien er det enkeltlæreres erfaringer med identifisering av og tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving som studeres.

Grunnlaget for forståelsen som en utvikler i løpet av et prosjekt, vil gjerne være preget av om en har en tilknytning til det miljøet en studerer, eller om en representerer en utenforstående

(Thagaard, 2018). Dersom en kjenner til miljøet fra før av, vil en naturligvis ha et utgangspunkt for å utvikle en forståelse “innenfra”, ved at de erfaringene en har fra miljøet gjerne kan gi grunnlag for gjenkjennelse og deretter bli et utgangspunkt for den forståelsen som en etterhvert kommer frem til (Thagaard, 2018). Videre hevder Thagaard (2018) at en utvikler tolkningene av de fenomenene som en studerer i relasjon til både nye kunnskaper, men også egne erfaringer. Det å ha et kjennskap til miljøet kan både ha en styrke og en begrensning. Selv opplevde jeg en fordel ved å ha kjennskap på grunn av min kunnskap om det som læreren snakket om i intervjuet. Likevel opplevde jeg det også som en ulempe i to av intervjuene ettersom jeg hadde kjennskap til informantene og kjente til noen av de ulike tiltakene de beskrev. På denne måten trengte jeg ikke en utdyping for å vite hva de snakket om, og dette opplevde jeg som utfordrende da jeg senere skulle transkribere og analysere intervjuene. På en side kan en forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer, mens på en annen side kan en overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskerens rolle gjerne kan romme spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Med dette menes det at en intervjuer gjerne kan la seg påvirke av informantene, eller at den fortolker dataen ut fra deltakernes perspektiver. Dette er ikke det jeg opplevde, men et par steder tenkte jeg at jeg kanskje burde spurt mer for å få grundigere svar på hvorfor de gjør akkurat det de gjør, i stedet for å trekke egne slutninger i hodet mitt. Heldigvis hadde jeg avtalt med begge to at jeg kunne ta kontakt i etterkant dersom noe var uklart, og dermed fikk jeg svar på det jeg ville. Jeg vil her trekke inn min egen forståelse ved at jeg er lærerstudent og har jobbet som vikar i skolen i tre år. På denne måten hadde jeg et kjennskap til det som lærerne snakket om i intervjuet. Likevel var det lærernes egne erfaringer og refleksjoner over deres praksis og hva de gjør for å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen som var utgangspunktet i intervjuet.

### 3.2.2 Utvalg

Det som ofte kan kjennetegne kvalitative metoder, vil være at en forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer, som kalles informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantene ble i denne oppgaven valgt ved strategisk utvelgelse hvor jeg måtte tenke gjennom hvilken målgruppe som skulle delta, og hvordan jeg kunne få samlet inn relevant informasjon. Strategisk utvelgelse vil være basert på at en velger ut personer som har de egenskapene, eller kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018).

Utvalget i denne studien er lærere som arbeider i begynneropplæringen. Begynneropplæringen betegnes som 1.-4.trinn, men i denne studien arbeider mine informanter på 1. - 3.trinn. I mailen jeg sendte til rektorene ved de ulike skolene beskrev jeg oppgaven og problemstillingen min, og var tydelig på at jeg ville intervju lærere som hadde erfaring med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen.

#### *3.2.2.1 Rekruttering av informanter og adgang til feltet*

Når en etablerer kontakt skal en finne frem til personer som kan presentere prosjektet for det miljøet en skal utføre prosjektet i (Thagaard, 2018). Jeg kontaktet selv to lærere som jeg visste at kunne bidra til å svare på denne studien på grunn av kjennskap til deres interesse og tidligere gode samtaler omkring temaet. Før den formelle kontakten, kontaktet jeg rektor ved skolen ved å sende en mail med innhold av informasjon om studien, samt at jeg la ved et informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Videre fikk jeg til svar fra rektor at jeg kunne kontakte de to som jeg tidligere hadde vært i kontakt med, og sendte derfor informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de aktuelle informantene også.

Begge intervjuene ble gjennomført på skolen som informantene arbeider på, og de ble gjennomført til planlagt tid som informantene selv foreslo. På denne måten ble det brukt et tilgjengelighetsutvalg, ved at informantene var tilgjengelige for forskeren. Utvalgsmetoden var strategisk ved at informantene representerte egenskaper som var relevante for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut informanter var basert på at de var tilgjengelige for meg (Thagaard, 2018). Ellers måtte jeg arbeide for å etablere flere informanter, da jeg først fikk et avslag fra en skole på grunn av liten tid i en travel hverdag. Andre skoler jeg prøvde å kontakte svarte aldri på hverken mail eller telefon. Heldigvis hadde min veileder kontakter fra skoler i nærheten, og omsider fikk jeg enda to informanter. Også her ble intervjuene gjennomført på skolen som informantene arbeider på, og til avtalt tidspunkt. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at det å få tilgang til informanter kan være en utfordring særlig innen utdanningsforskning. Videre fremhever de poenget med at en lærer kan velge å ikke stille opp fordi han eller hun ikke har tid, med andre ord kan tilgangen til informanter kreve både tid og tålmodighet (Christoffersen & Johannessen, 2012).



Jeg har til sammen intervjuet fire lærere som alle arbeider i begynneropplæringen. To og to av informantene arbeider på samme skole. Med andre ord er det to skoler og fire informanter involvert i min studie.

### 3.2.3 Utvikling av intervjuguide

En intervjuguide strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ut ifra min problemstilling, “*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*”, utarbeidet jeg som tidligere nevnt tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene ble utgangspunkt som temaer i min intervjuguide. Under de ulike temaene ble det videre formulert noen forslag til spørsmål. Spørsmålene var nøye gjennomtenkt slik at det var åpne spørsmål som informanten kunne greie ut om og som var relevante. Med andre ord var det ikke *ja* og *nei* spørsmål.

Ifølge Thagaard (2018) er det viktig for et vellykket intervju at intervjueren har satt seg inn i informantens situasjon for å kunne stille spørsmål som informanten vil oppleve som relevante. Videre nevner Thagaard (2018) at det er viktig at intervjueren stiller spørsmål som oppmuntrer til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser til de temaene som tas opp.

Jeg valgte å starte med et tema angående hvordan lærerne identifiserer elever som ikke har den forventede progresjonen i lesing og skriving. Dette var for å komme litt i gang på temaet uten at jeg gikk direkte til lærernes egne erfaringer med å for eksempel tilrettelegge for disse elevene. I tillegg avsluttet jeg hvert tema med å si til informanten at “nå tenker jeg at vi beveger oss videre inn på neste tema”. På denne måten fikk informantene mulighet til å ta stilling til om de var klar til å gå videre til neste tema. Ifølge Thagaard (2018) er dette en fin måte å markere overgangen til et nytt tema. Spørsmålene ble endret en del ganger før jeg landet på hvilke som ville være spesifikke nok, men det er den samme intervjuguiden som var utgangspunkt for alle intervjuene. Temaene ble på forhånd av intervjuene sendt til informantene på mail, slik at de kunne forberede seg på hva samtalen skulle handle om. Spørsmålene som var formulert som et forslag under de tre temaene fungerte som en trygghet for meg ved at jeg hadde noen konkrete spørsmål jeg ville inn på for å få svar på temaene og problemstillingen. I to av intervjuene opplevde jeg at informantene var godt forberedt og stort sett svarte på det jeg lurte på uten at jeg måtte noe særlig inn på de enkelte spørsmålene. Mens i de to resterende intervjuene måtte jeg grave litt mer og stille konkrete spørsmål for å få svar på det jeg ville. Det ble ikke gjennomført pilotintervju i forkant av intervjuene.

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på skolene som de ulike informantene arbeidet på. Det første intervjuet varte i underkant av en time og ble gjennomført i et grupperom som tilhørte klassen til læreren. Det andre intervjuet varte også rett i underkant av en time og ble gjennomført i klasserommet til læreren. De to andre intervjuene ble gjennomført i et grupperom like ved klasserommene til lærerne, og de varte i ca.30 minutter begge to. Intervjuene startet med at jeg fortalte litt om studien min og problemstillingen, samt hvorfor de ulike informantene var aktuelle til min oppgave. Jeg la vekt på at lærernes erfaringer med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving var viktige å få fram. I tillegg nevnte jeg at hele prosessen skulle være anonym ved at jeg blant annet skulle ha en kode for hver informant i transkripsjonene, samt fiktive navn i analysene. Derfor anbefalte jeg alle om å ikke nevne navn eller andre personopplysninger under intervjuene, og dette ble overholdt i alle tilfeller.

I forkant av intervjuene skrev jeg ned noen tanker for meg selv om hva jeg tenkte at informantene ville svare, og hva jeg tenkte at gjerne ville være mer utfordrende å svare på. I tillegg hadde jeg noen tanker om at dette gjerne kunne være tidkrevende for lærerne, ettersom jeg vet at de har en travel hverdag. Dermed var jeg usikker på hvor forberedt de kom til å være, og hvordan de ville forstå og besvare mine spørsmål. Allerede under det første intervjuet fikk jeg bekreftet at det jeg trodde ville være vanskelig å sette ord på, egentlig ikke var det for informanten. I tillegg fikk jeg positive tilbakemeldinger fra samtlige av lærerne om at dette var kjekt å være med på, og at de syntes det var nyttig for dem å tenke over egen praksis. Annika (fiktivt navn på lærer) avsluttet intervjuet med å si «*Jeg synes det var veldig kjekt å få lov til å være med på et sånn forskningsprosjekt, før jeg etter hvert slutter i jobben som lærer*».

#### 3.2.5 Transkribering av intervjuene

Når en transkriberer et intervju blir samtalen mellom to mennesker som har vært fysisk til stede, fiksert i skriftlig form. Transkripsjonene er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Når intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig form, var dette for å gjøre at intervjusamtalen ble mer strukturert og forberedt til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble lettere å få en oversikt over hva som hadde blitt sagt i intervjuene etter transkripsjonene. To av intervjuene ble transkribert i sin helhet samme dag som de ble

gjennomført, og to av de ble transkribert noen dager etter. Hver informant fikk en egen kode i transkripsjonen.

Dette var en tidkrevende prosess, da alt som ble sagt skulle skrives ned og gjenskapes så nøyaktig som mulig. Etter at intervjuene var transkribert i sin helhet, lyttet jeg en gang til på opptakene samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonen. Dette var for å forsikre meg om at alt var kommet med. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil en ved å lytte på opptaket en gang til kunne oppdage om man kanskje har hørt feil. Dette opplevde jeg som nyttig da jeg ble mer oppmerksom på enkelte ord som informanten la trykk på, og fikk dermed endret dette i transkripsjonen. Jeg hørte også gjennom alle intervjuene en tredje gang samtidig som jeg leste den ferdig transkriberte teksten. På forhånd av intervjuene ble det laget en transkripsjonsnøkkel (se vedlegg nr.3). Denne ble endret litt på etter det første intervjuet, da jeg forstod mer hva som var viktig å fremheve i transkripsjonene, slik som å bruke store bokstaver for ord som ble tydelig fremhevet hos informanten. Alle de fire intervjuene ble transkribert til skriftlig bokmål form. Likevel var det viktig for meg å få med alle pauser og liknende, og derfor ble transkripsjonsnøkkel brukte mye da jeg skulle transkribere alle intervjuene. Grunnen til at jeg valgte å ha med pauser i samtalene, var for å fremheve hvor lærerne måtte tenke seg litt om, eller at de trengte litt tid til å hente frem gode svar. Etter min mening vil det være naturlig å måtte tenke seg litt om i en slik situasjon, og jeg opplevde ikke det som noe problem da jeg transkriberte.

### 3.2.6 Analyse, tolking og drøfting

Å analysere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å dele noe opp i biter eller elementer. Etter at alle intervjusamtalene var omgjort til skriftlig tale i transkripsjonene begynte jeg å kode utskriftene ved at jeg leste gjennom transkripsjonene og noterte meg noen nøkkelord i marginen som passet til uttalelsene til lærerne. Koding fører ofte til kategorisering ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Dette innebærer at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få og enkle kategorier. Ifølge Anker (2020) handler koding om å systematisere et stort materiale, og en setter på en måte merkelapper på materialet en har.

Det har blitt brukt en tematisk analyse ved at datamaterialet har blitt kodet og klassifisert i ulike kategorier (Thagaard, 2018). Jeg har brukt temaanalyse, og ved å bruke en temaanalyse rettes det ifølge Thagaard (2018) oppmerksomhet mot temaer som er representert i prosjektet, og en analyserer data fra alle informantene. Formålet vil være at en går i dybden på de enkelte

temaene, og en sammenligner data fra alle informantene for dermed å få en dypere forståelse (Thagaard, 2018). Også Anker (2020) mener at en tematisk analyse kan i en vid forstand betegne alle analyser som på en systematisk måte beskriver et tekstinhold.

Jeg har i min studie brukt teknikken «koding nedenfra» av Anker (2020). Koding nedenfra vil være at kodene starter i arbeidet med det empiriske materialet, og dette er en empirinær og induktiv form for koding (Anker, 2020). Fremgangsmåten vil ifølge Anker (2020) være som følger:

1. Identifisere relevante begreper og fenomener i materialet, altså koding.
2. Gå gjennom alt materialet og dermed finne eksempler som kan passe under begrepene og fenomenene.
3. Å samle alle kodene i noen overordnede kategorier, altså kategorisering.
4. Tenke sammenhenger og mønster i det materialet en har, og finne likheter i tillegg til brudd.

Etter at alle intervjusamtalene var omgjort til skriftlig tale i transkripsjonene, leste jeg gjennom alle fire transkripsjonene på ny. Denne gangen markerte jeg alt jeg syntes var viktig, og som jeg tenkte at jeg ville få fram i analysene. Videre laget jeg meg en slags oversikt over hva som var blitt sagt i de forskjellige intervjuene, ved at jeg skrev ned hvert forskningsspørsmål og samlet stikkord fra hvert intervju under. I tillegg skrev jeg ned enkelte spørsmål som alle informantene hadde blitt stilt, og la til lærernes svar for å videre kunne sammenligne disse, og/eller finne forskjeller i svarene. På denne måten fikk jeg organisert datamaterialet mitt, og det ble mer oversiktlig hva som var blitt sagt av hvem. Dette viste seg å være noe bortkastet arbeid, da jeg ikke klarte å få noe godt system ut av det. Dermed startet jeg på ny med å lese gjennom alle transkripsjonene, og skrev stikkord ved siden av teksten som kunne være aktuelle kategorier. Disse kategoriene ble senere underkategorier, og kategoriene ble etter hvert utarbeidet fra forskningsspørsmålene. Til hver kategori følger flere underkategorier som kom frem ved gjennomlesingen av transkripsjonene.

**Tabell 1. Oversikt over kategorier knyttet til begynnende analyse**

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Kategorier</b>	<b>Underkategorier</b>
Hvordan identifiseres elever som ikke har forventet progresjon i lesing og skriving?	Identifisering/oppdaging	Egne observasjoner Samarbeid med barnehagen Kartlegging
Hva gjør lærere for å tilrettelegge og organisere for elever som ikke har den forventede progresjon i lesing og skriving?	Vektlegging i undervisningen  Organisering  Forebygging	Repetisjon/drilling  Tilpasset opplæring Skole-hjem samarbeid Flere voksne/ressurser Intensiv opplæring  Tidlig innsats
Hvilke erfaringer har lærere med å iverksette tiltak for disse elevene?	Gode erfaringer  Utfordringer	Avdekke hva de trenger spesielt hjelp til (Mål og tiltaksplan og ressursteam)  Tid og ressurser Samarbeid med hjemmet(?)

Ved å lese alle transkripsjonene og notere aktuelle kategorier, kunne jeg etter hvert lage meg en tabell hvor jeg puttet inn alle forskningsspørsmål, aktuelle kategorier og underkategorier (se tabell 1). Deretter begynte jeg å skrive på resultatkapittelet ut ifra disse kategoriene, og etterhvert laget jeg en ny oversikt over analysene hvor jeg puttet inn mine endelige kategorier og underkategorier. De endelige kategoriene ble da en sammensetting av forskningsspørsmål og kategoriene fra tabell 1 (se tabell 2).

**Tabell 2. Oversikt over kategorier knyttet til andre runde i analysen**

<b>Kategorier</b>	<b>Underkategorier</b>
4.1 Identifisering av elever som henger etter i lesing og skriving	4.1.1 Egne observasjoner 4.1.2 Samarbeid med barnehagen 4.1.3 Kartlegging
4.2 Tilrettelegging og organisering for elever som henger etter i lesing og skriving	4.2.1 Tilpasset opplæring 4.2.2 Repetisjon og drilling 4.2.3 Intensiv opplæring 4.2.4 Skole-hjem samarbeid 4.2.5 Flere voksne/ressurser 4.2.6 Tidlig innsats
4.3 Erfaringer med å iverksette tiltak for elever som henger etter i lesing og skriving	4.3.1 Hvordan iverksettes tiltak? 4.3.2 Utfordringer

Veien videre var å kartlegge mønster og finne sammenhenger i datamaterialet, og dette ble gjort ved at jeg markerte stikkordene som nå var blitt til underkategorier i ulike farger, som jeg videre sorterte som ulike kategorier.

I diskusjonsdelen blir resultatene drøftet i lys av relevant teori fra kapittel 1 og 2. Tolkning av data er ifølge Thagaard (2018) avgjørende i den kvalitative teksten. I denne delen av oppgaven fremheves hovedtendensene i datamaterialet, og de gir et grunnlag for å kunne relatere det til sentrale mønstre blant annet i dataene til annen relevante forskning. Jeg har vært i en prosess med å lese teori og sett på resultater og har ut ifra dette kommet frem til tre tema i diskusjonsdelen. Det utkrystalliserte seg tre temaer som er: *identifisering, tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til iverksetting av tiltak*. Disse tre temaene virker å være dekkende for min problemstilling som handler om hvordan lærere tilrettelegger for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen.

### 3.3 Studiens kvalitet

Validitet handler blant annet om at vi har dekningsfor våre tolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2016). Det handler om gyldigheten av resultatene som en kommer frem til og hvordan en tolker disse (Thagaard, 2018).

Funnene i denne studien kan ikke generaliseres fordi det i denne studien handler om disse fire lærernes erfaringer, det gjelder derfor ikke for alle lærere i begynneropplæringen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil en vanlig innvending være at resultatene i en intervjuforskning ikke kan generaliseres på grunn av at det er for få intervjupersoner med i studien. Likevel kan en anta at dersom flere lærere fra begynneropplæringen skulle gjennomført dette intervjuet, ville gjerne svarene være noenlunde de samme som er gitt her. Denne antakelsen ligger til grunn for at de fire lærerne som har deltatt i studien har flere liknende svar og erfaringer til de ulike temaene.

Reliabilitet handler i følge Thagaard (2018) om forskningens pålitelighet. En gjør rede for hvordan en utvikler data, og en beskriver kontakten som har blitt etablert med de ulike deltakerne ute i felten og inntrykkene en har fått (Thagaard, 2018). Pålitelighet handler med andre ord om at vi kan stole på det som forskeren har gjort og kommet frem til. I dette ligger det at det ikke skal være slurvete arbeid med datainnsamling, registrering, renskrivning eller analyse og fremstillingen av funnene (Postholm & Jacobsen, 2016). Det har tidligere i dette kapitlet blitt gjort detaljerte beskrivelser og refleksjoner rundt de forskjellige fasene i datainnsamlingen, samt hele forskningsprosessen. På denne måten gir en leseren mulighet til å vurdere fremgangsmåtene som er blitt gjort.

Thagaard (2018) nevner at en som forsker må argumentere for reliabilitet ved å blant annet redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, på denne måten gjøres prosessen transparent. Jeg har tidligere i metoddelen min beskrevet fremgangsmåte for intervjuene. På denne måten vil påliteligheten ved studien styrkes ved at forskningsprosessen beskrives, samt avgjørelser som er gjort underveis. Argumentasjonen for reliabilitet vil altså handle om at en reflekterer over konteksten for utvikling av data, og hvilken betydning det vil ha for dataene at en har en relasjon til deltakerne i felten (Thagaard, 2018).

### 3.4 Etiske refleksjoner

Alle forskere må ivareta forskningsetiske prinsipper som dreier seg om informanternes rett til selvbestemmelse og autonomi, og forskerens plikt til å respektere informantens privatliv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Først og fremst var det viktig i min studie at det var lærernes erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving som skulle komme frem under intervjuet. På denne måten stilte jeg spørsmål som var åpne for refleksjon og som gikk på deres erfaringer, og ikke personlig rettede spørsmål.

Det skal likevel legges vekt på noen etiske refleksjoner på forhånd av en slik studie, fordi det er mennesker en har med å gjøre, og de har sine rettigheter. Det vil derfor fokuseres på de etiske refleksjonene rundt deltakerne i studien. Derfor utviklet jeg et informasjonsskriv om studien, samt en samtykkeerklæring som jeg sendte til både rektorene ved skolene som jeg kontaktet, og også til lærerne som skulle være informanter, når jeg kom i kontakt med dem. På denne måten fikk de fire lærerne god tid til å lese gjennom hva studien handlet om, og de kunne stille spørsmål på forhånd dersom noe skulle være uklart. Et informert samtykke betyr blant annet at deltakerne i studien informeres om studiens overordnede formål, og mulige risikoer og fordeler ved å delta i studien. Det informerte samtykket innebærer også at man sikrer at informantene deltar frivillig, og en informerer de om deres rett til og når som helst kunne trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette påpekes også av NESH (2016) som vektlegger at forskning som omhandler personopplysninger forutsetter at forskeren informerer og innhenter samtykke fra alle deltakerne, samt at det skal være fritt, informert og uttrykkelig.

Videre nevner Kvale og Brinkmann (2015) at det bør informeres om hvem som vil få tilgang til intervjuet og annet materiale. I denne studien ble det tydelig fremhevet i informasjonsskrivet at det kun var forsker og prosjektansvarlig som ville ha tilgang til dette. Samtykkeerklæringene fikk jeg tilbake ferdig signert på intervjudagen. Det ble derfor opplyst både muntlig og skriftlig om deres rettigheter, og før jeg startet lydopptaket gikk jeg også muntlig gjennom med lærerne om hva som var lov og ikke lov å si i intervjuet. Blant annet påpekte jeg at jeg ikke ønsket at de skulle nevne navn på elever eller andre personer, navn på skole, eller personlige opplysninger om seg selv. Dette ble fulgt i aller høyeste grad i alle intervjuene. I tillegg nevnte jeg for alle lærerne at de ville forbli anonyme gjennom hele prosessen ved at jeg hadde en kode til hver lærer, og at i analysedelen av oppgaven ville de få et fiktivt navn. De fiktive navnene som vil bli brukt senere i analysen er: Tone, Annika,



Maren og Helena. På denne måten overholdes konfidensialiteten ved at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres. Anonymitet kan beskytte deltakerne. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien måtte meldes opp til NSD (Norsk senter for forskningsdata), på grunn av personopplysninger som navn på informant i samtykkeerklæring, og at det ble benyttet lydopptak. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) skal prosjekter som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner ved for eksempel bruk av elektroniske hjelpemiddel som lydopptak meldes. NSD godkjente studien etter kort tid. Personopplysninger som navn var anonyme gjennom hele prosessen, ved at det ikke skulle være mulig å direkte eller indirekte identifisere enkeltpersonene i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012).

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet vil det bli redegjort for resultater fra datamaterialet. Problemstillingen min søker å finne svar på hvordan lærere tilrettelegger for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen, og det vil her blir lagt frem resultater for hvordan lærerne opplever og erfarer dette.

Resultatene er delt inn i forskjellige temaer for å kunne belyse resultatene på en mest mulig oversiktlig måte.

Studiens problemstilling er:

*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*

Resultatene vil bli presentert i lys av de tre kategoriene som har vokst frem av forskningsspørsmålene til oppgaven. Til hver kategori følger flere underkategorier. De tre kategoriene er:

- Identifisering av elever som henger etter i lesing og skriving.
- Tilrettelegging og organisering for elever som henger etter i lesing og skriving.
- Erfaringer med å iverksette tiltak for elever som henger etter i lesing og skriving.

#### 4.1 Identifisering av elever som henger etter i lesing og skriving

Ettersom problemstillingen fokuserer på hvordan skolen og lærerne tilrettelegger for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen, var det viktig for meg å først finne ut hvordan lærerne oppdager og identifiserer disse elevene. Elevene ble identifisert på tre forskjellige måter: egne observasjoner, samarbeid med barnehagen og kartlegging.

##### 4.1.1 Egne observasjoner

Alle de fire lærerne nevner at de oppdager elever ved at de observerer elevene i undervisningen. Det som gjentar seg i alle intervjuene er blant annet at lærerne merker at disse elevene blir lettere distraheret, de gjør andre ting enn det de skal, og de kan gjerne bli urolige, eller passive i undervisningssituasjonen. Dette eksemplifiseres av Annika ved at hun ser at elevene gjerne er mer opptatt av å se på et sår de har på fingen, eller å se seg rundt i klasserommet, enn å faktisk være tilstede i læringssituasjonen.

Tone trekker frem en måte å oppdage elevene på ved at hun sier at hun ofte merker det på motivasjonen til elevene, og på progresjonen i arbeidet deres. Hun uttrykker at med dette menes det at de ofte er distraheret, eller at de holder på med andre ting.

*At fokuset deres ikke er i læringssituasjonen, men at fokuset flyttes ofte over til pennalet, eller til at de begynner å krype, eller at de blir urolige i kroppen.*

(Intervju med Tone)

Annika nevner også at hun kan identifisere elever ved å legge merke til konsentrasjonen til elevene. Hun er oppmerksom på elever som synes det er vanskelig å sitte i ro. Hun forteller at hun bemerker seg det ved at elevene sitter på stolen og kikker ut i rommet, eller de forstyrrer de som de sitter med. Noen ser gjerne på seg selv og snakker. Hun opplever at elevene har vanskelig for å holde fokus på det som de skal lære. I tillegg nevner Annika noen faglige observasjoner:

*(...) Jeg er og oppmerksom på elever som svarer med ord som da starter med en annen lyd enn den lyden som vi da har fokuset med... som vi jobber med. For eksempel hvis vi jobber med M og vi ser på et bilde og så er det måne, og så kommer det en og setter kryss på et eple for eksempel. (...) Etter hvert er jeg også blitt oppmerksom på at*

*elever som ikke husker lyder til bokstaver som vi har lært til tross for gjentatte repetisjoner... kan komme til å få lese- og skrivevansker. Og så skriver vi jo litt og, og da er jeg og oppmerksom på de elevene som ikke husker... hverken husker, eller gjenkjenner hvordan bokstavene ser ut til tross for utallige repetisjoner... kanskje til og med repetisjon FØR de går i gang med å skrive.*

(Intervju med Annika)

Lærerne erfarer at disse observasjonene de selv gjør i klasserommet, kan være viktige for å finne ut hvilke elever som kan komme til å henge etter i lesing og skriving.

Maren og Helena forteller at de ofte oppdager elevene i klasseromssituasjonen ved at de går rundt og hjelper elevene med oppgaver, og da er det lett å se hvem som strever og synes det er vanskelig. Med andre ord oppdager de vanskene også faglig. I tillegg nevnes det at lærerne opplever at vanskene viser seg ganske raskt etter at de har startet på skolen, og noen kan allerede ha store utfordringer, mens andre bruker gjerne lengre tid på å forstå. De opplever også å oppdage elever ved at de har vanskelig for å følge beskjeder og er opptatt av andre ting. Lærerne erfarer at det å være mye inne i klassen er viktig for å kunne oppdage disse elevene tidlig.

Helena forteller at det gjerne er i starten av skoleåret at de merker at noen elever har vanskeligheter med å følge beskjeder, prosessere det de lærer og bruke det. Hun nevner for eksempel at det kan være noe så enkelt som å tegne en bein strek, eller følge stipla linjer. I tillegg opplever hun at det viser seg veldig fort, når de begynner med bokstavinnlæringen. Da er det vanskelig for disse elevene å huske bokstaven, og å vite at bokstavnavnet skal kobles til en bokstav som videre skal skrives. Til slutt uttrykker hun at det er enkelt å identifisere elever ganske tidlig på grunn av disse tingene som hun er oppmerksom på.

En ser at av lærerne som har erfaring fra 1.trinn trekkes det frem vanskeligheter med bokstavinnlæringen. Det kan se ut som at dette er et tidlig tegn for lærerne om at disse elevene vil ha vansker senere.

Tone trekker frem at hun opplever at elever lærer seg unngåelsesstrategier, når de synes at ting er vanskelig. For eksempel opplever hun at elever som ikke mestrer lesing i stor grad kan prøve å unngå situasjoner hvor det forventes lesing. Tone forklarer dette ved at hun opplever

at noen elever kan kaste bøker, eller de begynner å vandre. Noen kan også gjerne sitte med boken foran seg, men de har ikke blikket festet i boka eller på oppgaven. Hun utdyper dette ved å si at hun merker at de flakker med blikket. I tillegg opplever Tone at noen blir veldig stille, mens andre blir mer urolige og gjør alt de kan for å komme bort i fra lesesituasjonen.

Dette viser at elever som blir hengende etter i lesing og skriving blir identifisert av lærernes egne observasjoner. Lærerne oppdager tegn som at elevene blir urolige, mangler motivasjon og lager seg unngåelsesstrategier, i tillegg til at de ser det i faglige sammenhenger også.

#### 4.1.2 Samarbeid med barnehagen

Tre av lærerne trakk frem samarbeid med barnehagen som nyttig identifiseringskilde. Ut ifra den informasjonen som barnehagen har gitt, kan lærerne være observante på elever som har hatt vansker. Lærerne opplever det som viktig å ha god kontakt med barnehagen før elevene starter i 1.klasse. Her erfarer de å få informasjon om enkelte elever som gjerne sliter med språk, atferd eller lesing og skriving. Lærerne som arbeider i 1.klasse forteller at dette er en fin del av forberedelsen til skolestart, og at de opplever at det som tryggere å ta imot elevene til høsten.

Annika forteller at etter at hun har hatt samtaler med barnehagen får hun en slags forståelse for hvilke elever hun skal møte til høsten.

*(...) De nevner til oss at den og den har hatt problemer med lyder og den gjetter og sånne ting. Så det har jeg i hodet mitt når jeg møter elevene.*

(Intervju med Annika)

Maren forteller også om nytten ved å ha god kontakt med barnehagen, ved at hun ut ifra den informasjonen barnehagen har gitt kan sile ut det hun kaller for «risikoelever». Hun hevder at dette ikke alltid stemmer 100%, men det er et greit utgangspunkt og noe å tenke over. Videre forklarer hun hva hun mener med disse risikoelevne:

*De som potensielt kan være de elevene som vi ser vi vil kunne se igjen som vil streve med lesing og skriving. Og det er jo ut ifra hva barnehagen sier i forhold til språkutvikling og alt dette her.*

(Intervju med Maren)

Slik er samarbeid med barnehagen en viktig identifiseringskilde for lærerne, da de tidlig blir oppmerksomme på elever som kan komme til å henge etter i lesing og skriving.

#### 4.1.3 Kartlegging

Kartlegging nevnes også som en måte å oppdage elever på, og en av lærerne nevner blant annet at hun bruker Salto sitt læreplanverk i norskundervisningen. Her følger det noen kartlegginger fast etter at et visst antall bokstaver er lært. Ved å gjennomføre denne kartleggingen, opplever læreren at det er lettere å se hvilket nivå de enkelte elevene ligger på der og da. I tillegg til denne kartleggingen gjennomfører hun en bokstavkartleggingstest på elevene etter jul i 1.klasse. Dette gjøres etter at elevene er ferdige med å lære alle bokstavene for å se hvordan de enkelte ligger an i sin progresjon.

Maren begrunner dette slik: *Så da føler vi at vi begynner å få en sånn god oversikt i forhold til dette her med lesing og skriving som vi ser hele veien.*

Tone nevner også en kartleggingstest som blir gjennomført i starten av 1.klasse på skolen som hun arbeider på. Hun arbeider i 3.klasse nå, men gjennomførte denne testen i 1.klasse. Testen kalles en KTI-test, og hun forklarer at den tester om elevene kan tegne en sirkel, om de kan tegne en firkant, eller om de kan finne midten på et papir, tegne en rett linje, eller om de klarer å klippe og lignende. Det er de finmotoriske ferdighetene som testes, og hun opplever at de får fanget opp elever tidlig, dersom det skulle være vansker her, som videre kan ha med lese- og skrivevansker å gjøre. Testen gjør lærerne oppmerksomme på elever.

Utdanningsdirektoratet har kartleggingsprøver i begynneropplæringen som alltid blir gjennomført om våren i 1.klasse. Det betyr at lærerne som arbeider i 1.klasse ikke hadde gjennomført denne kartleggingsprøven enda, da intervjuene fant sted. Likevel trekker Annika frem at Utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver er svært nyttige i arbeidet med å identifisere elever som allerede henger etter, eller som kan komme til å henge etter i lesing og skriving. Hun fremhever at disse er nyttige for å finne ut hva elevene strever med, for å videre kunne sette inn tiltak på det området. Annika avslutter samtalen om kartleggingsprøver med å si: *Så de prøvene der er HELT geniale.*

Dette viser at kartleggingsverktøy bidrar til å identifisere elever som trenger ekstra hjelp og støtte i lesing og skriving.

### **Oppsummering:**

Resultatene viser at egne observasjoner i klasserommet syntes å være det som er den viktigste identifiseringsmetoden for lærerne. Samarbeid med barnehagen gir også god informasjon for de lærerne som arbeider og har erfaring fra 1.klasse. På denne måten opplever de å være forberedt på elever som kan stå i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. I tillegg blir også ulike former for kartlegging brukt, og lærerne erfarer at det har en hensikt i forhold til å identifisere og oppdage elever som kan komme til å henge etter i lesing og skriving senere. Resultatene viser altså at lærerne er observante på elever helt i fra starten, og de legger mye tid i å finne ut om det kan være vansker inne i bildet, og hva det i så fall kan være.

## 4.2 Tilrettelegging og organisering for elever som henger etter i lesing og skriving

Lærerne i studien nevner forskjellige måter å organisere og tilrettelegge undervisningen for elever som henger etter i lesing og skriving. Tilpasset opplæring og tidlig innsats synes å være viktige begreper som lærerne praktiserer, da resultatene viser at de ønsker å få alle elevene med i klassefelleskapet. I tillegg nevnes faktorer som skole-hjem samarbeid og ressurser som viktig for å få til tilpasset opplæring og tidlig innsats.

### 4.2.1 Tilpasset opplæring

I intervjuene fremsto tilpasset opplæring som en naturlig måte å tilrettelegge på for elever som henger etter i lesing og skriving. Lærerne nevnte flere ulike måter som de bruker for å tilpasse opplæringen, slik som for eksempel nivådelte oppgaver, repetisjon og drilling, intensiv opplæring, eller sporing av bokstaver. Først og fremst hevder Helena at det er allerede i planleggingen at tilpasningen starter, og at undervisningen og oppgavene må tilpasses til elevenes behov. Hun fremhever dette ved å si at mye allerede er gjort når hun kommer inn i klasserommet. Lærerne vektlegger også å ha nivådelte oppgaver til elevene når det gjelder skriving, samt nivådelt lesing.

Tone forteller om en spesiell tilrettelegging hun har til en elev hvor hun har laget en egen lesebok til eleven. Dette har hun nå gjort i tre år, og for første gang i 3.klasse har eleven begynt å lese samme type tekst som resten av klassen i Salto lesebok. Hun forteller at

tilretteleggingen gikk på å bli kjent med elevens interesser, for deretter å finne tekst og bilder som passet til det. Hun berømmer foreldrene for samarbeidet, og hevder at ettersom eleven har fått fulgt sin egen progresjon med egen lesebok, var eleven etter hvert klar for å lese den samme leseleksen som klassen.

Ved å tilpasse undervisningen for elevene opplever lærerne mer motivasjon og mestring hos elevene. Ved å bruke nivådelte oppgaver opplever Annika at det som fungerer best er å gi hele klassen de samme oppgavene. Etter hvert vil de som mestrer disse oppgavene få litt andre oppgaver, mens de som allerede synes det er vanskelig vil gjerne få de samme oppgavene om igjen.

Ved nivådelte oppgaver mener lærerne at elevene skal ha oppgaver som de mestrer, men at de likevel inneholder litt å kunne strekke seg til. Blant annet tenker Helena at det alltid skal være mulighet for å jobbe på sin plass med oppgaver som de får til, uten at det på noen måte viser igjen for de andre elevene at det er andre oppgaver.

Tone fremhever betydningen av hvor viktig det er å fange disse elevene opp tidlig, slik at de ikke blir hengende etter. I tillegg nevner hun at det å tilpasse undervisningen sånn at de får det til sitt nivå vil være viktig for at elevene skal oppleve mestring.

*Og når de opplever mestring, sååå får de og en raskere progresjon. (...) Hvis de ikke opplever mestring, såå, enten gir de opp, eller så blir de urolige. (...) Og hvis vi legger det for lavt, så opplever de ikke at det er meningsfullt.*

(Intervju med Tone)

To av lærerne nevner også betydningen av å ha variasjon i undervisningen. Med dette mener blant annet Tone at det vil være bra for elevenes motivasjon å ikke bare jobbe i ett spor hele tiden, men at en har forskjellige metoder, program og innfallsvinkler som en bruker. Maren uttrykker at det å ha varierte metoder gjør at hun ikke låser seg fast på en bestemt måte å jobbe på, ettersom det nødvendigvis ikke treffer alle elevene.

Det som også gjentar seg i alle intervjuene er hvordan de bruker stasjonsundervisning til å arbeide med tilpasset opplæring. Stasjonsundervisningen blir i alle tilfeller satt opp i norsk- og mattetimer, og lærerne opplever at denne måten å gjennomføre undervisning på gjør at de får

en tettere kontakt med elevene. I tillegg kan det være lettere å følge opp hver enkelt elev. I stasjonsundervisningen blir elevene delt inn i smågrupper, og ingen av lærerne bruker å ha faste, nivådelte grupper. Tvert imot er gruppene godt blanda av både «sterke» og «svake» elever. Annika opplever at stasjonsundervisningen med gruppeinndeling gjør at det er lettere å få oversikten over hva som er vanskelig for den enkelte.

*For eksempel så lurer jeg kanskje på hvordan det går når de skal lese og skrive ord, og da er muligheten der for tettere oppfølging, for da er de ikke så mange. (...) Vi har spredt de litt ut. Når det ikke er alle på en gruppe kan vi lettere sitte litt med de som trenger det, hvis det er individuelt arbeid på stasjonen.*

(Intervju med Annika)

Maren fremhever at i utgangspunktet er gruppene tilfeldig og jevnt fordelt, mens i perioder er de gjerne nivådelte. Grunnen til dette kan gjerne være at lærerne har lyst til å prøve ut noen spesielle typer oppgaver. Tone nevner også at de bruker lærerstyrte stasjoner som gjør at de kan arbeide tettere på elevene, og hun opplever at det da vil være lettere å også tilpasse leksene ut ifra elevenes nivå.

Lærerne opplever at de må tidlig inn med å tilpasse opplæringen for enkelte elever. Tone erfarer at rundt 80% av elevene i en klasse vil ha en veldig stigende kurve i progresjon når de starter i 1.klasse, mens ca. 10-20% av elevene vil streve med å henge med i utviklingen. I tillegg forteller hun at det som regel er det rundt 5% som virkelig strever. Videre uttrykker Tone at det er da de må sette inn ekstra tilpasset opplæring for å få disse elevene med. I tillegg nevnes det hvor viktig det er å få med familien på de tiltakene som iverksettes.

*Slik at foreldrene er med, og at vi driller likt og jobber likt på skolen og hjemme, slik at elevene opplever mestring både i skolearbeidet og i hjemmesituasjonen. Så et hjem-skole samarbeid er kjempeviktig for de elevene som strever.*

(Intervju med Tone)

Tone nevner også at hun bruker en modell når hun tenker på tilpasset opplæring. Dette er en slags trekant som hun har funnet i en bok av Eirik S Jenssen og Knut Roald. Hun forklarer at denne trekanten tar for seg det sosiale (familien og hjemmet), innhold (det faglige) og skolen



som organisasjon. Videre nevner hun at modellen viser hvilke forhold som må ligge til rette i en tilpasset opplæring.

*Denne bruker jeg mye når jeg tenker selv hvordan jeg skal tilpasse opplæringen. (...) Og da er den trekanten veldig grei sånn i forhold til mitt fokus på hvordan jeg kan tilpasse det. (Intervju med Tone)*

Å tilpasse opplæringen viser seg å være viktig for lærerne for å kunne tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving. Videre viser lærerne til hvordan de bruker repetisjon og drilling av oppgaver som en måte å tilpasse på, og å få med alle elevene i den felles klasseundervisningen.

#### 4.2.2 Repetisjon og drilling

Lærerne fremhever at de bruker en del repetisjon i undervisningen, slik at det blir en slags mengdetrening for elevene. Blant annet nevner Maren at hun driller på bokstaver med elevene. Dette gjør hun ved at hun har en bunke med bokstaver med seg rundt i klasserommet som hun går innom til elevene og driller med når de sitter og arbeider med oppgaver. Dette gjøres regelmessig i den ordinære undervisningen, og helst til de elevene som hun vet har behov for litt ekstra drilling. Likevel opplever hun at alle elevene synes det er stas å bli testet i bokstavene, og hun prøver derfor å rekke innom de fleste av elevene.

*(...) Det er ingen som har vondt av å drille litt ekstra tenker jeg. I tillegg blir det heller ikke så synlig at jeg alltid kommer til de enkelte elevene. Så alle får gjerne et besøk i løpet av en uke da kanskje. Dette er også noe som elevene synes er kjekt og stas, for de føler seg sett og sånn. (Intervju med Maren)*

Tone kommer med et eksempel på hvordan en leselekse med repetert lesing kan se ut: (...) *Altså enklere setninger, for eksempel: «mor ser», «mor ser is», «mor ser en is», «mor ser en fin is». Sånn at de får den der repeterte lesingen som gjør at de mestrer det.*

To av lærerne nevner at de vektlegger å tenke godt igjennom undervisningsopplegget, og bruker gjerne sommeren før et nytt skoleår til å forberede seg. Helena forteller blant annet at hun i hver eneste time gjennom dagen starter med en solid gjennomgang av hva de skal ha om i de enkelte timene. Hun opplever at denne måten å starte opp på, gjør at elevene får en

repetisjon av hva de hadde om i forrige time, i tillegg til at de selv vet hva som skal skje. Helena opplever at elevene henger bedre med, og at det er flere ting som spiller inn for å få med alle elevene.

Blant annet viser Helena til hva det har å bety hvilke ord hun bruker, rett og slett ordforrådet. Hun opplever at det kan ha mye å si for de svake elevene, de som hun tenker at har utfordringer. I tillegg forteller hun at hun fokuserer på å alltid ha ordforklaringer og diverse, og at gjennomgangen av stoff er tydelig og gjerne vist på tavlen, for så å gjerne forklare det individuelt etterpå. Hun legger mye vekt på elevsamarbeid i undervisningen, og gjerne spesielt i starten av et nytt emne.

*At vi kan gå litt i dybden utenom, og så får de diskutere litt sammen og så tar vi det opp igjen... Så at de blir dratt litt med, aktivt. At de ikke bare blir passive og sittende. Da er det lettere å falle ut. (Intervju med Helena)*

Annika opplever å ha elever som ikke husker eller gjenkjenner bokstaver, selv om de har gjennomgått det og hatt utallige repetisjoner. Til og med repetisjoner før de går i gang med å skrive. Annika understreker at skolen hun arbeider på vektlegger drilling på bokstaver.

*Vi her er FOR at vi skal ha litt drilling på bokstaver.. uansett lesebok, så lager vi leseark. Og da sier jeg VI fordi det er slik vi gjør det på skolen her. Så vi lager leseark hvor de da skal øve på lydene til bokstavene vi har lært, og så bestemmer vi hvordan ordene skal være. Skal det være to-lydsord, eller tre... altså vi bygger det gradvis opp før vi går inn i leseboka.. disse elevene her de husker jo ikke lydene til bokstavene da. (Intervju med Annika)*

#### 4.2.3 Intensiv opplæring

Ved å ha flere voksne og ressurser tilgjengelig i klasserommet opplever noen av lærerne at det kan være lettere å få til intensiv opplæring slik de tolker begrepet. Dette gjør at blant annet Maren opplever å kunne jobbe ekstra med elever som ha behov for det innen lesing og skriving. For eksempel forteller Maren at hun tar med seg elever ut i gruppe på et grupperom like ved klasserommet, når elevene har den faste skriveperioden i uka. I den ordinære undervisningen får elevene skrivestartere og skriverammer som de jobber med sammen med læreren. De elevene som er med ut i gruppe jobber intensivt med selve skrivingen, og sier

gjern høyt i gruppa hva de vil skrive. Videre forteller Maren at hun skriver dette opp på tavla slik at de kan skrive av det som hun har skrevet der.

På denne måten hjelper hun elevene med å lytte ut hvilke lyder som tilhører ordene. Hun opplever at for mange av elevene kan dette være vanskelig nok, mens andre klarer gjerne å komme på egne ting å skrive om selv, etter å ha fått litt inspirasjon om hva de kan skrive om. Maren forteller om en gruppe hun har jobbet intensivt med i en periode:

*Så har vi og.. akkurat nå har vi jobbet veldig intensivt med en gruppe av elever i den ene klassen som strevde en del med skriving, og vi har merket at tiltakene hadde god effekt. Så nå prøvde vi å ha disse inne i klasserommet. Altså de som tidligere har vært ute. Så det viste at det hadde effekt, for de klarte mye mer i dag, og var fornøyde med seg selv og at de klarte å skrive setninger i stedet for bare enkeltord slik som tidligere.*  
(Intervju med Maren)

Annika forteller også om hvordan elever som trenger litt ekstra oppfølging blir tatt med ut på grupperom sammen med en spesialpedagog for å drille litt ekstra. Likevel vil hun ikke kalle det for intensiv opplæring. Hun gir uttrykk for at elevene gjerne får en tettere oppfølging, men at graden av hvor intensivt det blir gjør at hun ikke velger å kalle det for intensiv opplæring.

*Men det er hvertfall et tiltak som går DIREKTE på den vansken som hver og en av de har, og så kan de få trene med en voksen alene. Jeg ser jo at det er det jeg inne i klasserommet ikke klarer så godt hele tiden. For jeg har de andre og.*  
(Intervju med Annika)

I tillegg til hvordan lærerne legger opp til intensiv opplæring, nevner også Helena hvordan hun opplever at elevene opplever intensiv opplæring. Hun mener at det varierer litt fra elev til elev, der noen gjerne synes det er forferdelig, mens andre synes det er veldig gøy ettersom de får litt ekstra oppmerksomhet og de får det gjerne bedre til. Andre opplever hun at kan ha litt utfordringer i kombinasjon med motivasjon. Helena legger også til at de vanligvis ikke tar elevene ut av klasserommet.

*Nei, vi vil helst ikke det. Vi føler egentlig at det vi KAN gjøre i klasserommet, det gjør vi i klasserommet. Men dersom det er behov for mindre grupper så gjør vi det. Og da får de jo en tettere oppfølging. (Intervju med Helena)*

Gjennom intervjuene har lærerne vist til både hvordan de tilpasser opplæringen innenfor hel klasse i form av blant annet repetisjon og drilling og stasjonsundervisning, samtidig som de også verdsetter å kunne ta ut elever og arbeide intensivt med det elevene strever med.

#### 4.2.4 Skole-hjem samarbeid

At oppgaver skal tilpasses på skolen er en selvfølge for lærerne, men de vektlegger også at lekser skal tilpasses, og da er de ofte avhengig av å ha de foresatte med på lag. Altså et godt skole-hjem samarbeid. I dette arbeidet opplyser lærerne at de bruker oppgaver som går igjen for de elevene som henger etter slik at de føler mestring. Skole-hjem samarbeid fremstår som viktig for de fire lærerne. De opplever at det er helt avgjørende å «spille på lag» med de foresatte for å lykkes i arbeidet med elevene, ettersom det er de som ser hvordan elevene arbeider hjemme. Ved å ha en god dialog og samarbeid med hjemmet opplever lærerne at det vil være lettere å tilrettelegge for elevene, og at de også er enige med de foresatte om at mengden er nok og at det skal være en utvikling for elevene.

Tone opplever at det gjerne kan være helt annerledes hjemme enn sånn som eleven arbeider på skolen. Det må derfor være en balanse mellom type lekser og type oppgaver på skolen, og da opplever lærerne at de er avhengige av å ha de foresatte med på det. Tone eksemplifiserer med å gjerne sende med «drilleoppgaver» hjem, slik som lesekort.

*Elevene trenger å få det repetert, og de trenger å få MYE mengdetrening på oppgavene. (Intervju med Tone)*

Annika opplever at arbeidet hun legger ned er dobbelt så mye mer verdt når de foresatte også er med på det.

*(...) Og at de skjønner at barnet deres har et problem innen lesing og skriving, og at vi sammen må hjelpe for å få det til. Så det er utrolig viktig. Og særlig må foreldrene få vite KONKRET hva det er de skal gjøre. (Intervju med Annika)*

Til tross for at lærerne opplever at et skole-hjem samarbeid er viktig og at det stort sett fungerer optimalt, nevner også Maren at hun synes det også kan være utfordrende. Hun viser til foresatte som gjerne har hatt vansker selv på skolen, eller de hun opplever at ikke har tid til å følge opp barnet med lekser etter skolen. Hun opplever at foresatte som har hatt vansker selv på skolen ikke alltid vil innse at deres barn også har vansker. Hun understreker at dersom dette er tilfellet vil det helt klart være et vanskeligere samarbeid, kontra de som er villige til å gjøre alt de kan for å få det til å fungere best mulig for eleven.

Skole-hjem samarbeid viser seg å være viktig for lærerne for å kunne tilrettelegge for elevene både på skolen og i hjemmesituasjonen.

#### 4.2.5 Flere voksne / ressurser

Lærerne forteller at det å ha flere voksne tilgjengelig i klasserommet er viktig for at de elevene som henger etter i lesing og skriving kan få litt ekstra hjelp. Det oppleves som en viktig og god ressurs når det gjelder tilrettelegging, men det varierer litt hvordan dette brukes på de to skolene. På skole1 forteller lærerne at de ikke har noe fast tolærersystem, men det er alltid miljøterapeuter/assistenter tilgjengelig i klasserommet, og disse brukes aktivt. Likevel forteller den ene læreren at noen timer i uka har hun god hjelp av en spesialpedagog som er med som styrk i norsktimer, og tar gjerne ut elever for å jobbe intensivt med det som de trenger litt ekstra hjelp til. Hun opplever at det er den store oppfølgingen som er det vanskeligste, ettersom en som lærer skal følge opp alle elevene og ikke bare de som strever. Derfor verdsettes styrkingstimene på trinnet hvor læreren har valgt å gi disse timene til de elevene hun har sett at henger etter i lesing og skriving.

*(...) Hvis vi har muligheter og er to voksne eller to lærere i klassen.. så er det å styrke disse her elevene med ekstra oppfølging. (...) Det er godt å ha noen på lag og ikke være alene. (...) Så det er det aller, aller beste tiltaket synes jeg.. det med å ha to lærere. (Intervju med Annika)*

På skole2 har de et tolærersystem på 1.trinn, og det oppleves som viktig for disse lærerne for å kunne følge opp de elevene som trenger ekstra hjelp. Mens på 2.trinn er det kun en kontaktlærer, men det kommer gjerne andre innom og hjelper når det trengs, forteller læreren som arbeider på 2.trinn.

Dette viser at det å ha flere voksne tilgjengelig blir verdsatt av lærerne i forhold til arbeidet med elever som henger etter i lesing og skriving.

#### 4.2.6 Tidlig innsats

Alle lærerne påpeker betydningen de tror det har for elevene at de har tidlig innsats som et prinsipp i skolen. I tidlig innsats legger lærerne vekt på at elevene skal bli fanget opp tidlig, og at dette kan ha en betydning for elevenes motivasjon og mestring i skolearbeidet når det gjelder lesing og skriving. Flere av lærerne viser til at det gjerne kan oppleves litt sårt for de elevene som ikke henger med, eller at de ser at andre elever fikser det som de synes er veldig vanskelig. Tone uttrykker at elever som ikke henger helt med gjerne kan få et negativt selvbilde, og det kan videre påvirke elevene sosialt.

*Så det å komme raskt i gang med tiltak... og komme raskt i gang med å tilpasse undervisningen, tilpasse leksemengder.. eh det har jeg veldig god.. jeg har faktisk ikke så mange negative opplevelser med det. (...) Sånn at vi får fanget dem opp tidlig, og at de ikke blir hengende etter. For lese- og skriveopplæringen går jo så fort. (...) For det er veldig sårt for dem når de ser at de andre fikser det, men de klarer ikke å henge med. (Intervju med Tone)*

En av lærerne opplever at jo tidligere ute de er, jo mer klarer de å hjelpe elevene opp og fram tidligere, og da klarer gjerne eleven å henge med ut året, slik Maren ser det.. I tillegg nevnes det at elever gjerne klarer å «lure» læreren ved at de kikker på sidemannen. Maren opplever at dette er vanskelige tilfeller, fordi det da blir vanskeligere og etter hvert gjøre noe med det jo lenger de får gå «å henge», og læreren tenker at det ikke er noen vansker. Maren opplever derimot at elevene som blir oppdaget relativt tidlig er lettere å få med.

*Jo tidligere vi får fanget de opp, jo bedre er det. Altså de elevene vi oppdaget i førsteklasse i år, de oppdaget vi vel allerede i september. Som strever med lesing og skriving. Og allerede nå er det mange som er på det nivået som vi ønsker, fordi det er satt inn tiltak tidlig på de elevene. (Intervju med Maren)*

Videre fremhever Helena viktigheten av å sette inn tidlige tiltak, og å sette inn de riktige tiltakene for å få best effekt. Hun tror at jo tidligere en er ute, jo bedre resultater vil en få over

et langt perspektiv. Videre påpeker hun at en ting kan være at en legger merke til ganske mye når en setter inn tiltak, men det må også være de riktige tiltakene.

*(...) Fordi det viser jo og at du kan prøve så mangt, men du må treffe eleven med en gang. Ellers er det ikke vits. (...) Med en gang vi ser at noen TRENGER tiltak, så er det å få det på plass med en gang. (Intervju med Helena)*

Tone mener at en må komme raskt i gang og ikke sitte og vente på at det skal gå seg til. Hun mener at elevene må med andre ord få det tilpassa til sitt nivå for å dermed få en utvikling og en progresjon.

*For å sette det litt på spissen... det går seg ikke til.*  
(Intervju med Tone)

Dette viser at det er viktig for lærerne å komme i gang tidlig med tiltak for å kunne hjelpe elever som henger etter i lesing og skriving.

### **Oppsummering:**

Resultatene viser at tilretteleggingen skjer både innenfor klasserommets fellesskap, og utenfor klasserommet for å arbeide tettere med elevene som trenger det. Lærerne vektlegger repetisjon og drilling i undervisningen for elever som henger etter i lesing og skriving. Dette gjøres i hel klasse for å få med alle elevene, og de påpeker fordelene ved dette ved å understreke at ingen har vondt av litt ekstra drilling. Med andre ord påpeker de at dette er en fin måte å tilrettelegge på, som også gjelder de resterende elevene i klassen. Videre viser resultatene at lærerne organiserer for disse elevene i form av tilpasset opplæring, og gjerne stasjonsundervisning. Dette viste seg å være en undervisningsmetode som alle lærerne var kjent med å bruke, og på denne måten opplever de å kunne tilpasse litt ekstra til de som trenger det. I tillegg gir de uttrykk for at de dermed får en bedre oppfølging, ved at elevene er delt i smågrupper. Det blir med andre ord lettere å konsentrere seg om de enkelte. Skole-hjem samarbeid var også et tema som vokste fram under intervjuene. Dette understreker lærerne som noe av det viktigste for å kunne tilrettelegge for elevene som henger etter i lesing og skriving. Det å ha flere voksne i klasserommet oppleves for lærerne som et viktig tiltak for å kunne gi elevene litt ekstra oppfølging og hjelp. I tillegg nevnes intensiv opplæring i noen grad ved at en av lærerne har god erfaring med dette, mens andre kommer ikke like mye inn på dette som et tiltak for å tilrettelegge for elevene. Til slutt er tidlig innsats viktig for lærerne,

ved at de opplever fordelene ved å fange opp elevene tidlig og sette inn tiltak der det trengs, og når det trengs.

### 4.3 Læreres erfaringer med å iverksette tiltak for elever som henger etter i lesing og skriving

#### 4.3.1 Hvordan iverksettes tiltak?

Lærerne opplever å ha gode erfaringer med å avdekke hva elevene trenger spesielt hjelp til innen lesing og skriving. Tone vektlegger at det å ha en god relasjon til elevene vil være viktig for å kunne avdekke vanskene. Hun påpeker at det vil være viktig at elevene er trygge på læreren, og videre understreker hun at det er ekstremt viktig at lærere viser til disse elevene at en har troen på de, og troen på at de skal få det til.

*(...) At vi på en måte er med, og at vi forteller de at vi... at vi ønsker å heie de fram og hjelpe de fram. At vi ikke gir de opp. (Intervju med Tone)*

Lærerne opplever at elevene stort sett trenger hjelp til både lesing og skriving, altså at det er en kombinasjon av disse vanskene. Tone legger til at hun som regel ser at lesingen og skrivingen henger litt sammen, men at hun ser enkelte som tar lesingen først, mens andre opplever hun at skriver seg til lesing. Hun påpeker at det kan være veldig individuelt. I tillegg opplever lærerne at det vil være viktig å vite hva som er vansken, før eventuelle tiltak kan iverksettes, eller tilpasningen til elevens nivå kan starte.

Helena uttrykker dette i forhold til vansker med lesing og skriving: *Som oftest er det gjerne en kombinasjon, men vi ser jo også de som har «enten eller utfordringer». Kanskje er de veldig gode på skriving, men har store problemer med å lese, eller omvendt. Men NESTEN i alle tilfeller så er det i kombinasjon.*

Videre nevner også en av lærerne at hun opplever at det er veldig individuelt fra elev til elev hva som er vansken og hvorvidt det er kombinasjon av lesing og skriving eller ikke. Hun påpeker at en elev som strever kan være helt annerledes enn en annen elev som strever.

Selv om lærerne opplever å ha gode erfaringer med å avdekke hva som er vansken, trenger de ofte hjelp fra ledelse eller andre på skolen for å vite at de har satt i gang de riktige tiltakene. To av lærerne forteller at de setter i gang en mål- og tiltaksplan på elever som de ser henger etter i lesing og/eller skriving. Dette gjøres etter at andre voksne på skolen som for eksempel



spesialpedagog og logoped har vært med og observert i klasserommet. Ved å lage en mål- og tiltaksplan dokumenterer lærerne hva de har gjort av tiltak, og hvordan progresjonen har vært for eleven.

*Det blir på en måte vårt bevis da for hva vi har gjort.*

(Intervju med Annika)

De to andre lærerne forteller at på sin skole gjennomføres tiltak i klasserommet, og deretter går det gjennom ressursteamet på skolen. Der sitter blant annet ledelsen, og de opplever å få støtte og tips. En av lærerne er også med i ressursteamet, og hun er opptatt av å til enhver tid vite hvem som strever med lesing og skriving, og hvilke tiltak som kan settes inn. Disse to lærerne forklarer at de har et system på skolen hvor elevene først henvises til et ressursteam på skolen. Og da har allerede læreren skrevet ned hvilke tiltak som har blitt gjennomført og over hvor lang tid, i tillegg til hva som ha fungert og hva som eventuelt ikke har fungert. Deretter får lærerne et skriftlig svar fra ressursteamet om hva de tenker om veien videre. Læreren som er med i ressursteamet sier da ifra om hvorvidt de tenker at lærerne har gjort nok og at neste steg er en henvisning. Ellers tenker de at ressursteamet kan være med å hjelpe og gi tips og råd til lærerne om hva som kan gjøres mer, eller hvordan de kan jobbe videre.

*For det er ikke alt som ender i henvisninger, og det skal det ikke gjøre heller.*

(Intervju med Maren)

Tone nevner at hun bruker et leseopplegg som handler om at hun daglig hører elevene i lesing, og registrerer hvor de er i sin leseutvikling. På denne måten opplever hun også at elevene får være med på å følge sin leseprogresjon, og de blir bevisste på hvor de er i leseutviklingen. Tone nevner videre at dette er med på å gjøre jobben lettere med å tilpasse undervisningen til de ved å finne tekster og temaer som passer til elevene.

#### 4.3.2 Utfordringer

På spørsmålet om hva som oppleves som mest utfordrende i arbeidet med elever som henger etter i lesing og skriving er svaret enstemmig fra lærerne: TID. I tillegg nevnes både det å ha nok ressurser tilgjengelig og å holde motivasjonen til elevene oppe. Samtidig nevnes det også hvordan lærernes forventninger til elevene kan være utfordrende i arbeidet med elever som henger etter i lesing og skriving.

*(...) Jeg får for lite tid til den enkelte elev.. jeg får for lite tid til å drive med den mengdetreningen som jeg ønsker å drive med i forhold til de som strever. Og så er det hele tiden knappe ressurser, så vi må være så nøye med hvordan vi bruker ressursene vi har. (Intervju med Tone)*

Helena uttrykker at det som kanskje er det vanskeligste utenom å ha nok tid til elevene, er å holde motivasjonen deres oppe. Hun har opplevd at elever etter hvert har begynt å sammenligne seg med de andre, og mener derfor at de har behov for et «trykk» for å utvikle seg selv, og at elevene også ser selv at de har en progresjon.

På spørsmålet om hvordan lærernes forventninger er til elevene kommer det frem at det stort sett forventes en progresjon på samme linje som det forventes til resten av klassen, selv om oppgavene gjerne er tilrettelagt til deres nivå. Likevel svarer også Tone at det kan være lett å få lavere forventninger til disse elevene enn til resten av klassen, fordi en ser at de har mye som de strever med. Med andre ord virker det som at forventninger til elevene kan være en utfordring for lærerne når det kommer til elever som henger etter i lesing og skriving.

Tone mener at det viktigste vil være å bli godt kjent med elevene, bygge en god relasjon og også bli kjent med foreldrene og om det finnes lese- og skrivevansker i familien. På denne måten opplever hun at det ikke påvirker hennes forventninger til eleven, men at hun forventer at eleven skal mestre etter sitt nivå. Likevel tørr hun påstå at hun sammenligner disse elevene med resten av klassen/gruppen også. Med dette mener hun at det krever en bevisstgjøring for lærere. Nemlig det at en som lærer ikke senker kravene og forventningene til disse elevene selv om de strever. Men at en derimot har høye forventninger til disse elevene, og at de skal ha en mestring og en framgang. Hun legger også til at det er viktig å ikke legge lista for høyt.

*Jeg forventer at de skal klare noen sånne små mål.. delmål som jeg setter for de hele tiden.. og det vil være veldig forskjellig fra elev til elev. (Intervju med Annika)*

### **Oppsummering:**

Lærerne forteller at det er avgjørende å kunne avdekke vanskene før de eventuelle tiltakene kan iverksettes. I tillegg opplever de at det ofte er en kombinasjon av vansker med lesing og skriving, og at det ofte kan være til hjelp å ha ledelsen i ryggen når det trengs. De fire lærerne

som har vært informanter jobber på to forskjellige skoler, og har dermed litt forskjellige erfaringer med hvordan de går fram når de oppdager vansker hos elevene. Likevel opplever alle de fire lærerne å få god hjelp fra ledelsen på skolen, samtidig som de er ydmyke på at det ikke alltid skal være snakk om en henvisning, men heller litt råd og hjelp i forhold til tilrettelegging og tiltak som kan gjøres videre av lærerne. Til slutt nevnes utfordringer knyttet til å arbeide med elever som henger etter i lesing og skriving. Lærerne nevner utfordringer i forhold til motivasjon og lærernes egne forventninger til elevene. I tillegg er det et enstemmig svar fra lærerne på hva som er aller mest utfordrende. Nemlig tid. Tiden strekker ikke til, og lærerne gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer tid til alle elevene sine.

## 5.0 Diskusjon

I den senere tid peker utdanningspolitiske dokumenter på en økt forventning om å fange opp elever som strever med blant annet lesing og skriving så tidlig som mulig. St.meld. nr.6 viser til at det er viktig at skolen gir muligheter for alle, og dermed kreves det et inkluderende fellesskap og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barn starter på skolen med forventninger om å lære, og noen av disse barna vil naturligvis ha behov for ekstra hjelp og støtte. Likevel har alle barn ifølge St.meld. nr.18 rett på skoleplass, helt uavhengig av deres behov (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det vil derfor ligge et ansvar på skolen og lærere hvordan de tilrettelegger for disse elevene.

På bakgrunn av blant annet dette har det vært studiens hensikt å utforske dette feltet innen tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving uttrykt i følgende problemstilling:

*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*

Jeg velger å svare på problemstillingen gjennom å diskutere tre tema som fremkom i et møte mellom mine resultater og teori. De tre temaene jeg vil presentere er *identifisering, tilpasset opplæring og utfordringer knyttet til iverksetting av tiltak.*

## 5.1 Identifisering

Resultatene viser at lærerne har flere måter de identifiserer elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen på. Blant de ulike måtene som videre vil presenteres og diskuteres er *egen observasjon, samtaler med barnehagen og kartlegging*.

### 5.1.1 Egen observasjon

I min studie gir lærerne uttrykk for at identifiseringen av elevene ofte skjer ved bruk av egen observasjon i selve undervisningssituasjonen. Med dette menes det at de oppdager elevene selv i undervisningen ved at de kjenner igjen ulike kjennetegn som viser seg hos elevene. Dette vil jeg videre diskutere i lys av relevant teori og tidligere forskning. Å observere og oppdage elever på denne måten støttes av Stangeland og Færevaag (2014), som skriver at det vil være ulike grunner til at elever møter utfordringer når de skal lese og skrive. Dermed vil det være viktig at det «ringer en bjelle» hos læreren, dersom han/hun undrer seg over noen elever. De mener derfor at læreren bør observere nærmere hva som kan være grunnen til disse utfordringene, dersom de undrer seg over noen elever. Som lærer skal en ifølge Ekeberg og Holmberg (2000) kunne veilede elevene i den riktige retningen, og se hvor elevene skal i forhold til hvor de er i identifiseringens tidspunkt. Med andre ord mener de at en lærer skal kunne avdekke og identifisere elevenes utviklingsnivå, læringsstrategier, samt elevenes forutsetninger for læring for å videre kunne finne ut hvordan læreren kan tilrettelegge for elevene.

Stangeland og Færevaag (2014) nevner at elever gjerne kan sitte i klassen og forsvinne i mengden, og at det derfor er viktig at læreren er en dyktig observatør som kjenner til hver enkelt elev for å lettere kunne få et overblikk over utfordringene. To av lærerne uttrykker at de ofte kan observere elevene i faglige situasjoner. Da handler det blant annet om det som også Stangeland og Færevaag (2014) skriver noe om, nettopp at elevene forsvinner i mengden fordi de prøver å slippe unna det de synes er vanskelig. Lærerne poengterer at de på en side opplever at elevene kan bli distraheret av andre ting, eller at de gjør noe helt annet enn det de skal. På en annen side kan elevene bli urolige, eller de kan bli passive i undervisningen. Dette eksemplifiseres blant annet ved at en av lærerne opplever at elevene gjerne kan lære seg det hun kaller for unngåelsesstrategier, ved at de prøver å slippe unna det de vet at de ikke mestrer. Hun poengterer at dette gjerne kan være i lesesituasjoner. Dette viser at elever lett kan forsvinne i mengden, dersom lærere ikke er oppmerksomme på tegn som disse unngåelsesstrategiene noen elever lager seg.

Det vil være betydningsfullt at lærere legger merke til hvordan elevene arbeider i klassen, og hvordan de kommer i gang med oppgavene (Færevaag & Gabrielsen, 2014). I tillegg nevner de at læreren også bør legge merke til om elevene arbeider selvstendig, eller om de trenger mye hjelp og støtte. Også Nilsen (2012) skriver at for lærere vil det være viktig med evaluering for å identifisere og møte tilpasningsbehov. Med dette menes det at læreren skal ha et blikk for den enkelte elev, og at det er avgjørende for å kunne se hvilke elever som trenger ekstra tilpasning og støtte til læring slik at de kan gripe inn tidlig når vanskene oppstår. Slik det kommer frem av resultatene bemerker en seg at lærerne vektlegger denne måten å identifisere elevene på, ved at de ønsker å fange elevene opp tidlig og derfor er observante helt fra skolestart. Med andre ord viser lærerne at de er opptatt av tidlig innsats som et forebyggende tiltak slik at ikke vanskene utvikler seg. En av lærerne erfarer at en må komme i gang med tiltak raskt og ikke vente på at det skal gå seg til, da hun mener at det ikke går seg til dersom elevene ikke får lærestoffet tilpassa. En antakelse er at jo tidligere elever får hjelp, jo bedre er mulighetene for at problemene blir unngått eller redusert (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). En forutsetning for dette er at skolen fanger opp og følger opp elever, samt at skolen vet at evnen til å identifisere og vurdere elevenes utvikling og kompetanse, i tillegg til å avgjøre oppfølgings tiltak kan styrke utviklingen i læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Tidligere forskning, Birkedal (2014), peker på at lærere bruker i størst grad egen observasjon av elever når de skal identifisere hvem som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Hun fant ut at lærerne vektla språk og språkforståelse, samt vansker knyttet til læring generelt når de identifiserte disse elevene ved egne observasjoner. Imidlertid viser mine resultater også at lærerne legger vekt på egne observasjoner for å identifisere elever, men ikke i så stor grad språk og språkforståelse. Resultatene mine viser derimot at disse lærerne i større grad oppdager elevene gjennom atferd og konsentrasjon.

### 5.1.2 Samtaler med barnehagen

Samme studie, Birkedal (2014), fant at lærerne bruker informasjon fra foreldre, og at de i liten grad benytter informasjon fra barnehage. Resultatene mine viser derimot at samtaler med barnehagen før skolestart blir satt stor pris på, og at dette hjelper lærerne til å forberede seg på enkelte elever. Med andre ord forstår jeg det slik at lærerne erfarer at det å identifisere elevene ved egen observasjon i undervisningen viser seg å være svært effektivt. Imidlertid

vektlegger også noen av lærerne at det å ha kontakt med barnehagen før elevene skal starte på skolen kan være viktig for å være forberedt på enkelte elever. Dette var et funn som ikke overrasket meg, men jeg hadde likevel ikke tenkt over hvordan barnehagen kunne bidra til identifisering av elever på forhånd av intervjuene. Lærerne opplever det som verdifullt å ha disse samtalene for å lettere kunne ta imot elevene, og å være observante allerede fra starten av.

### 5.1.3 Kartlegging

Tre av lærerne nevner kartlegging som et verktøy for å identifisere elever, og dette hadde jeg egentlig tenkt at de brukte mer enn hva de ga uttrykk for. Imidlertid forteller en av lærerne at hun bruker Salto sitt læreverk i norsk og at dette læreverket inneholder noen kartleggingsprøver etter at et visst antall bokstaver er lært. Ved å gjennomføre disse kartleggingsprøvene opplever hun at hun lettere kan se hvordan elevene ligger an. En annen lærer sier at de har en fast kartleggingsprøve som brukes i 1.klasse for å teste de finmotoriske ferdighetene, og ved bruk av denne opplever hun å få fanget opp elevene tidlig. Dette begrunner hun med at dersom det er vansker her, kan det videre kanskje ha med lese- og skrivevansker å gjøre. Slik jeg forstår det brukes kartleggingsprøver i størst grad på hele klassen for å få et overblikk, og ikke på enkelte elever som lærerne er bekymret for. Kanskje kunne det være en idé å bruke kartleggingsprøver i større grad på enkeltelever etter at læreren har observert og vurdert om det kanskje kan være en vanske innen lesing og skriving?

Kartlegging kan ifølge Færevaag og Gabrielsen (2014) gi muligheter for lærere til å tilrettelegge undervisning og tilpasse det til elevene. Med andre ord kan en kartleggingsprøve være viktig for lærere som skal tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving, fordi en da får vite noe om hva eleven strever med, men også hva eleven mestrer (Færevaag & Gabrielsen, 2014). På den ene siden kan dette være viktig fordi lærerne da får kunnskap om elevenes mestringsnivå, og kan tilrettelegge deretter. Likevel vil det også på den andre siden gi elevene mulighet til å bli oppdaget og få hjelp. Dermed kunne kanskje kartleggingsprøver bli enda mer brukt i begynneropplæringen, og gjerne spesielt om en er usikker på noen elever. Det skal nevnes at det i begynneropplæringen finnes obligatoriske kartleggingsprøver. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver er blant noen av dem, og i dette tilfellet hadde ikke kartleggingsprøvene blitt gjennomført enda da intervjuene fant sted. Likevel forteller en av lærerne at hennes erfaring er at disse prøvene er veldig gode for å fange opp elever. Disse

kartleggingsprøvene vil ifølge Færevaa og Gabrielsen (2014) være til hjelp for å kunne gi et bilde av utviklingen til eleven, i tillegg til hvilke tiltak som eventuelt på iverksettes.

Lærerne viser til viktige måter å identifisere elever som allerede henger etter, eller som kan komme til å henge etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. Blant elever som starter på skolen vil det alltid være ulike forutsetninger hos elevene når det gjelder lesing og skriving, og det vil være viktig at læreren er observant på dette og kan identifisere disse elevene tidlig (Lyster, 2012). Dette støttes av Stangland og Færevaa (2014) som mener at arbeidet som legges til grunn i skolen, i barnehagen og i hjemmet kan ha en avgjørende betydning for å fremme god, faglig utvikling hos elevene.

## 5.2 Tilpasset opplæring

Fra resultatene kan en se at lærerne er opptatt av tilpasset opplæring, og de forteller om måter de tilpasser opplæringen for elever som henger etter i lesing og skriving. Etter å ha lest Nordahl (2014) der han peker på Bachmann og Haug (2006) som skisserer to tilnærminger til tilpasset opplæring, ble jeg oppmerksom på at lærerne uttrykker at de i sin praksis varierer mellom en vid forståelse og en smal forståelse til tilpasset opplæring. Ved vid forståelse legger en vekt på fellesskapet og det kollektive i skolen, og en tar utgangspunkt i at alle elevene skal få en god og tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. For eksempel understreker lærerne det å drille og repetere oppgaver i hele klassen, altså i den ordinære opplæringen og fellesskapet. De forteller at de observerer at enkelte gjerne trenger dette, og dermed gjør de det i hel klasse og påpeker at ingen har vondt av å drille litt ekstra. Ved at lærerne har denne vide forståelsen av tilpasset opplæring gjør det at alle elevene blir dratt med i fellesskapet, og ikke minst i den ordinære opplæringen. Den andre tilnærmingen til tilpasset opplæring som nevnes er altså en smal tilnærming hvor det er forståelsen av individualisert undervisning som legges vekt på. Denne tilnærmingen kan en se igjen i resultatene ved at noen av lærerne tar i bruk intensiv opplæring, dersom de ser behovet for det.

### 5.2.1 Tilpasset opplæring i hel klasse

En god, tilpasset opplæring forutsetter at lærere har kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger, samt at de vet hvilke elever som enten trenger ekstra utfordringer, eller hvem som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2007). Lærerne gir uttrykk for at tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet er en måte å tilrettelegge og organisere på for elever som henger etter i lesing og skriving. De nevner ulike måter å tilpasse opplæringen til

de elevene som de ser trenger ekstra hjelp og støtte. Blant disse ulike måtene nevnes tilpasning av nivå i oppgaver og lekser, repetisjon og drilling på oppgaver, stasjonsundervisning, variert undervisning og det påpekes også hvor viktig det er med et godt skole-hjem samarbeid for å få til tilpasset opplæring. Denne måten å jobbe på støttes av Frislid (2014) som hevder at de fleste elever følger ordinær undervisning sammen med sin gruppe selv om det innebærer elever som strever en del. Hver enkelt av disse elevene må få undervisning som er tilpasset til sitt eget utviklingsnivå og sine egne læreforutsetninger. Det handler om å gå på skole og lære i fellesskap med andre, og læring i gruppesammenheng vil ha en viktig sosial dimensjon (Frislid, 2014). Med andre ord viser resultatene at lærerne er opptatt av læring i fellesskap, og at alle elevene skal være med i klassefellesskapet.

En av tilretteleggingsmåtene som nevnes av lærerne er å ha nivådelte oppgaver til elevene i undervisningen, samt nivådelte lekser og spesielt leselekser. Med andre ord løftes differensiering i form av oppgaver og lekser frem. Tidligere forskning, Jenssen (2011), viser også til at lærere vektlegger å ha ulike måter for differensiering i form av arbeidsplaner og lekser. Begrepet tilpasset opplæring kan forstås som en måte å ivareta behovet for differensiering, der opplæringen direkte er siktet mot hver enkelt elev og deres behov og forutsetninger (Vedeler, 1990). Differensiering kan også forstås som at skolen kan differensiere undervisningstilbudet ved å gi ulike oppgavetyper og oppgaver med ulik vanskegrad (Håstein & Werner, 2014). Dersom en legger disse forståelsene til grunn for hva differensiering innebærer, kan en si at lærerne er på rett vei når det gjelder differensiering for elever som henger etter i lesing og skriving. Og på denne måten kan elevene være en del av klassefellesskapet.

En av lærerne forteller at hun lager egne leseark til elevene i leseleksene, hvor de for eksempel driller på bokstavene. På en annen side trekker en annen lærer frem hvordan hun bevisst bruker elevens interesser og hobbyer ved at hun i tre skoleår har laget en egen lesebok til en elev. Hun forteller at hun har blitt kjent med elevens interesser, for så å lage tekst og bilder som passer til dette. Hun nevner også at hun lager leselekser med repetert lesing, noe som ifølge Lundetræ og Uppstad (2014) kan være et fint tiltak ved at elevene gjerne opplever det som motiverende at de mestrer teksten bedre og bedre. I tillegg vil det som kanskje er det viktigste for elever som unnviker lesing, være å ha motivasjon og at tekstene de leser er interessante (Lundetræ & Uppstad, 2014).



En kan tolke disse måtene å tilrettelegge leseleksen på som at lærerne har et sterkt ønske om at elevene skal mestre ut ifra sitt eget nivå og sin progresjon. Læreren som laget egen lesebok til en elev forteller at eleven etter hvert klarte å lese samme tekst som resten av klassen. Dette viser at eleven hadde et behov for å følge egen progresjon og få det tilpasset helt til sitt nivå. Og resultatene av dette tiltaket ble at eleven nå henger med på det samme som de andre. Imidlertid kan en også merke seg dette ved at lærerne vektlegger repetisjon og drilling av oppgaver for å spesielt få med seg de som henger etter i lesing og skriving. Det skal også nevnes at lærerne understreker at ingen elever har vondt av litt drilling, og at de gjerne gjør dette i hel klasse og ikke kun med de som trenger det litt ekstra. Mengdetrening trekkes frem, og i tillegg er det to av lærerne som fremhever hvordan de arbeider med drilling av bokstaver med elevene og at dette gjøres regelmessig i den ordinære undervisningen.

Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen skal skje innenfor fellesskapets rammer, og at barna skal få oppleve å høre til og ta del i fellesskapets verdier (Vedeler, 1990). Også Bjørnsrud (2012) nevner hvordan det bør tilpasses innenfor de felles rammene i form av inkludering, og at lærerne skal tilpasse undervisningen og lærestoffet for å ivareta fellesskapet og den enkelte elev sitt behov. Nilsen (2012) hevder at tilpasset opplæring handler om å skape en kultur hvor en er opptatt av å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling, slik at skolen på den måten utgjør et fellesskap som møter mangfoldet i elevenes evner og forutsetninger. Slik det kommer frem i samtalene virker det som at lærerne er observante på elevenes evner og forutsetninger, og at de tilrettelegger etter behov. I tillegg viser måten de arbeider på med drilling i hele klassen at de ønsker å ivareta fellesskapet.

De fire lærerne som har vært informanter i denne studien viser til stasjonsundervisning som en viktig måte å tilrettelegge på for elevene. På en side nevner lærerne at det ikke blir brukt faste, nivådelte grupper og de opplever at dette fungerer greit. Umiddelbart tenkte jeg at det å dele elevene i nivådelte grupper kanskje ville fungere best for å bedre kunne tilrettelegge for nivåene, og det var dette svaret jeg forventet å få. Imidlertid forklarer en lærerne hvorfor hun ikke deler gruppene etter nivå. Hun forteller at dette er for å kunne komme tettere på de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Jeg forstår det slik at dersom det er en eller to elever per gruppe som gjerne trenger litt ekstra hjelp, vil det være lettere for læreren å hjelpe disse, når de andre elevene på gruppen stort sett klarer seg selv. Dette ville derimot vært vanskeligere dersom det var flere elever per gruppe som trengte hjelp hele tiden. På en annen side opplever lærerne at elevene som gjerne blir kalt «svake» også får muligheten til å strekke

seg etter de «sterke», og omvendt at de som gjerne blir sett på som «sterke» lærer ved å hjelpe de «svake». Ifølge Lindbäck og Strandkleiv (2010) kan stasjonsundervisning der det er flere stasjoner enn lærere svekke muligheten for tett og individuell oppfølging. Likevel fremhever de også at innholdet gjerne vil være differensiert og tilpasset til evner og forutsetninger hos den enkelte elev, og dermed vil eleven være sikret en tilstrekkelig oppfølging (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Jeg oppfatter det slik at lærerne er tilfreds med denne arbeidsmåten, og at de opplever å få komme tett på elevene som trenger det.

For å få til tilpasset opplæring opplever jeg at lærerne er svært opptatt av å ha et godt skole-hjem samarbeid. Dette var et tema som vokste fram under intervjuene, og jeg hadde ikke tenkt over hvordan lærere var avhengige av de foresatte i den grad de ga uttrykk for. De fremhever betydningen av dette ved å understreke at det er viktig å spille på lag med de foresatte. Ifølge St.meld. nr.18 vil et godt samarbeid mellom skole og hjem føre til bedre motivasjon, gode arbeidsrutiner og en trygghet i skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Lærerne vektlegger å ha en god dialog og samarbeid slik at tilretteleggingen blir gjort likt både på skolen og hjemme, blant annet ved at de driller på de samme oppgavene, eller den samme leseleksen. Dette støttes av Lundetræ og Uppstad (2014) som mener at skolene bør sette av god tid til lesing og at det i tillegg må samarbeides med hjemmet om hva og hvordan elevene skal lese sammen med de foresatte. En kan dermed si at lærerne er opptatt av å ha en god dialog med hjemmet, og stort sett opplever de at dette fungerer.

På en annen side påpeker en av lærerne at hun også til tider kan synes at skole-hjem samarbeidet kan være utfordrende. Læreren begrunner dette med at hun på en side opplever at noen foresatte kan ha hatt vansker selv da de gikk på skolen, og at de dermed erfarer å ikke strekke til, eller at de ikke vil innse at deres barn har en vanske. På en annen side opplever hun at andre foresatte ikke har tid til å følge opp lekser. Med andre ord viser hun til at skole-hjem samarbeid ikke alltid er like enkelt. Frislid (2014) viser derimot til at dersom elevene skal danne et grunnlag for en positiv læringsutvikling trenger de at foresatte viser støtte, interesse og oppmuntring.

To av lærerne har tro på variasjon i undervisningen ved at de opplever at det er motiverende for elevene med varierte opplegg. De fremhever det å ikke havne i ett spor, men heller å bruke forskjellige metoder, programmer og innfallsvinkler. En av lærerne understreker dette ved å si at det vil være viktig å ikke låse seg på en bestemt måte å jobbe på, fordi det treffer

nødvendigvis ikke alle elevene. Bjørnsrud (2012) hevder at opplæringen må tilpasses i den ordinære opplæringen, og kanskje også ved bruk av spesialundervisning, da den ordinære undervisningen ikke alltid gir mening for alle. Imidlertid kan en ut ifra det disse to lærerne gir uttrykk for, oppfatte det som at det er mulig å nå ut til alle elevene ved å variere undervisningen i den ordinære undervisningen, slik at en unngår spesialundervisning i den grad det er mulig. Ved å for eksempel variere lærestoff, aktiviteter, arbeidsmåter, eller måten en organiserer den ordinære opplæringen, kan en lettere nå ut til alle elevene (Nilsen, 2012). Variasjon i opplæringen vil være et sentralt kjennetegn ved tilpasset opplæring (Nilsen, 2012). Variasjon er en av verdiene som Håstein og Werner (2014) trekker frem som viktig for å tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet i klasserommet. Verdiene som nevnes, hvor variasjon er en av dem nevnes å være kjernen i tilpasset opplæring, som videre kan være både aktuelt og håndterbart for lærere (Håstein & Werner, 2014). Med andre ord har de to lærerne som understreker hvor viktig det er å ha variert undervisning gjerne lettere for å motivere og få med alle elevene innenfor klassefellesskapet.

I St.meld. nr.18 nevnes det også at tilpasset opplæring handler om å skape læringsmiljøer ved varierte arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og lærestoff. Videre står det at tilpasset opplæring handler om å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Med andre ord bør skolen bruke sin kompetanse i å tilrettelegge for de elevene som trenger det etter deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2010). Bjørnsrud (2012) støtter dette ved å hevde at lærere som skal lykkes med tilpasset opplæring, bør ha muligheten til å bruke varierte metoder og arbeidsmåter.

### 5.2.2 Tilpasset opplæring i mindre grupper

Imidlertid kan en finne spor av denne spenningen som Nordahl (2014) peker på gjennom Bachmann og Haug (2006) mellom smal og vid tilnærming ved tilpasset opplæring i denne studien. For selv om lærerne ser ut til å være bevisste på at elevene skal lære i fellesskap og ikke være mye ute av klassen, gir også noen av lærerne uttrykk for hvordan intensiv opplæring kan hjelpe de som trenger ekstra hjelp med lesing og skriving. I tillegg nevnes betydningen av å ha flere voksne tilgjengelige for å kunne arbeide tettere med elevene som har behov for det, og da også gjerne utenfor klasserommet.

Slik det kommer frem i intervjuene, er lærerne avhengige av å ha flere voksne med i klassen for å kunne tilby elevene opplegg ut fra deres individuelle behov som for eksempel intensiv

opplæring. Det samme finner Jenssen (2011) i sin studie, hvor lærerne han har intervjuet mener at det må mer lærertetthet til for å kunne snakke om tilpasset opplæring. En av lærerne i min studie forteller hvordan gjennomføringen av intensiv opplæring vanligvis blir utført, når de har den faste skrivetimen i uka. For det første blir elevene tatt ut av klasserommet for å jobbe mer intensivt med skriving. For det andre er det ikke faste elever som blir tatt med hver gang, imidlertid er det de elevene som læreren ser at trenger intensiv trening på skriving som blir tatt med ut. Lyster (2012) poengterer at det ikke er enkelt å tilrettelegge dersom vanskene innen lesing og skriving er store, men at en god og motiverende undervisning kan være avgjørende for å få disse elevene videre. I tillegg nevner hun at elever som strever med blant annet skriving, må ha eksplisitt og detaljert hjelp. Dersom elever ikke klarer å gjennomføre en aktivitet alene, kan det tyde på at elevene ikke har grunnlaget for å ta i bruk gode nok strategier ifølge Frost (2003). Skjelbred (2012) hevder også at mange elever tilegner seg skriftspråkkompetansen selv, mens andre knekker ikke koden uten hjelp og derfor trenger de systematisk opplæring i for eksempel lesing og skriving. Ingen av lærerne i min studie har nevnt noe om strategier som elevene tar i bruk når de skal lese og skrive, men det kan likevel tyde på at lærerne er observante på dette når de oppdager hvem som kan trenge litt ekstra hjelp i form av intensiv opplæring.

Når læreren som er nevnt ovenfor trekker frem intensiv opplæring på den måten hun gjør, viser det at hun eksplisitt arbeider med skriving sammen med de elevene som hun opplever at trenger det. Elever kan ha behov for støtte i både korte og lengre perioder, og videre kan en trekke inn Opplæringslova §1-4 som trådte i kraft i 2018. Her blir det pekt på at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning raskt skal få en egnet intensiv opplæring slik at den forventede progresjonen blir oppnådd. I tillegg vektlegger Opplæringslova §1-4 at den intensive opplæringa kan gjennomføres som eneundervisning dersom det er til det beste for eleven (Opplæringslova, 2018, §1-4). Med andre ord viser dette at intensiv opplæring ikke nødvendigvis handler om at det skal skje utenfor klasserommet i eneundervisning eller grupper, men det kan gjøres på den måten dersom elevene har behov for det. Jeg forstår dette slik at intensiv opplæring kan gjennomføres i det store fellesskapet også. Holen og Lødding (2013) trekker frem i sin forskningsrapport at deres argument er at intensiv opplæring i større grad enn før gjennomføres innenfor klassefellesskapet enn i grupper. I tillegg forstår de intensiv opplæring som en form for opplæring som kan være forsterket av ekstra lærerressurser innenfor klassefellesskapet. Resultatene i min studie viser at lærerne er avhengige av flere ressurser for å få til den intensive opplæringen både innenfor

klassefelleskapet og ute i grupper. Det er nok ressursene som er den største utfordringen i forhold til å kunne gjennomføre en inkluderende intensiv opplæring i den ordinære undervisningen.

Likevel forklarer også en av lærerne at hun erfarer at tiltaket med intensiv opplæring har hatt effekt som gruppeundervisning, og at elevene etterhvert blir med i den ordinære undervisningen igjen slik som de andre. Dette viser at læreren tar elevene ut i grupper og gjennomfører den intensive opplæringen i en kort periode. Det kan det virke som at lærerne forstår begrepet intensiv opplæring ulikt, men at det gjennomføres både som et tiltak som kan gjøres i den ordinære undervisningen, men også som et individuelt tilbud til de som trenger litt ekstra trening på lesing eller skriving.

I et av intervjuene nevner en av lærerne at hun erfarer at intensiv opplæring utenfor klassen kan oppleves forskjellig fra elev til elev. Hun påpeker at noen kan synes det er forferdelig, mens andre synes det er gøy. Videre understreker hun at hun vanligvis ikke tar elevene med ut av klasserommet, men at de heller prøver å gjøre det de kan i fellesskapet. Hun poengterer likevel at dersom det er behov for mindre grupper så gjør de det også. Disse erfaringene bekrefter tidligere forskning av Aune (2012), som fant at elever opplever intensiv opplæring ulikt. Noen av hennes informanter opplevde å få mer hjelp og var positive til gruppearbeidet, mens en av informantene ikke fant det like interessant ved at informanten savnet klassefelleskapet og hadde dermed lav motivasjon for å arbeide i gruppe i form av intensiv opplæring. Studien peker med andre ord på at ikke alle elever har god opplevelse med å arbeide i form av intensiv opplæring av ulike grunner, og dette vil derfor være noe å huske på for lærere som skal i gang med tiltak som intensiv opplæring.

Det å ha en spesialpedagog innom i klasserommet noen timer i uka settes pris på av en av lærerne. Spesialpedagogen tar da med seg elever på grupperommet og driller litt ekstra på lesing eller skriving. Skolens tilgang på ressurser og spesialpedagoger vil være avgjørende for hvordan en klarer å organisere undervisningen som både sosialt og faglig god for elever som henger etter i lesing og skriving (Lyster, 2012). Arbeidet kan gjennom flere ressurser både skje innenfor klassens rammer, eller en kan arbeide med «en til en undervisning» eller smågrupper (Lyster, 2012). Gjennom samtalen med denne læreren oppfatter jeg det slik at spesialpedagogen er en ressurs hun er svært takknemlig for å ha, da spesialpedagogen kan ta med elever ut og arbeide intensivt med de elevene som trenger litt ekstra hjelp. Til tross for

dette vil hun ikke kalle det for intensiv opplæring, men hun påpeker at det er et tiltak som går direkte på vansken som elevene har, og hun opplever at elevene får et godt tilbud ved å kunne være alene med spesialpedagogen.

Hvorfor forstår lærerne begrepet intensiv opplæring ulikt? Jeg får et inntrykk av at intensiv opplæring er et tiltak den enkelte lærer gjør når de ser at elever trenger ekstra hjelp, eller støtte med lesing eller skriving. Det kan likevel se ut som at lærerne operasjonaliserer begrepet intensiv opplæring ulikt i sin praksis. Som en parallell til dette vil jeg trekke fram Jenssen (2011) som kommer frem til at begrepet tilpasset opplæring blir håndtert ulikt av lærerne. Han opplever at det er opp til lærerne selv hvordan de vil operasjonalisere begrepet, og at det er lite samarbeid mellom lærerne. På grunn av lite samarbeid konkluderes det med at det fortsatt er den privatpraktiserende læreren som «rår grunnen» (Jenssen, 2011). Kanskje bør skolene samarbeide mer om viktige begreper som dette slik at lærerne har en felles forståelse for hvordan de kan arbeide med for eksempel intensiv opplæring eller tilpasset opplæring.

### 5.2.3 Organisering på skolenivå

Det kan virke som at rammebetingelser som flere voksne kan være en forutsetning for lærerne for å få til intensiv opplæring, samtidig som de gir uttrykk for at det kan fungere slik de har det nå også. Lærerne opplever at det å ha flere voksne tilgjengelig i klasserommet er viktig for de elevene som henger etter i lesing og skriving, og en av lærerne beskriver det som et viktig tiltak for å styrke elevene og gi ekstra oppfølging. En av skolene i studien har et tolærersystem på 1.trinn, mens læreren som arbeider på 2.trinn er alene som kontaktlærer i klasserommet. På den ene siden uttrykker hun at tolærersystemet fungerer svært godt, mens på den andre siden vektlegger hun også at det ikke er noe problem at noen kommer innom og hjelper når det trengs.

Skolene hadde ulike tilnærminger til struktur og organisering på skolenivå. På den ene skolen organiseres en mål- og tiltaksplan på elever som lærerne ser at henger etter i lesing og skriving, og denne planen fungerer som en dokumentasjon på hva lærerne selv har satt i gang og gjennomført av tiltak. På den andre skolen gjennomføres tiltakene først i klasserommet for å se hva som virker, før det videre kontaktes ressursteamet på skolen for ekstra hjelp. Jeg oppfatter det slik at ingen av lærerne ønsker at elevene skal ha behov for ytterligere hjelp slik som en videre henvisning, men de påpeker at de verdsetter å ha noen på skolen å støtte seg på

for å vite at de har satt i gang de riktige tiltakene. Ifølge Lyster (2012) er det mange skoler som har et gjennomtenkt system for å kartlegge elevers lese- og skriveutvikling, samt at de har en plan for å kvalitetssikre dette. Hun påpeker at det viktigste dermed vil være at lærerne og skolen gjør det de kan, og at tjenester som pedagogisk-psykologisk tjeneste kan kobles inn dersom skolen ikke klarer å ta hånd om vanskene som elevene sliter med innen lesing og skriving.

### 5.3 utfordringer knyttet til iverksetting av tiltak

Det kan oppstå noen utfordringer i sammenheng med å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving. Her vil jeg trekke frem to problemområder som er identifisert i denne studien: elevenes motivasjon og tiden lærerne har til oppfølging.

En av utfordringene når elever henger etter i lesing og skriving kan være at de mister motivasjon for å arbeide videre. En av lærerne nevner at det er utfordrende å opprettholde motivasjonen hos elever som strever med lesing og skriving. Dette er fordi elevene gjerne begynner å sammenligne seg selv med de andre i klassen, og dermed ser elevene selv at de strever mer enn andre. Denne utfordringen understrekes også av Lyster (2011) som hevder at det kan være truende for selvbildet å ikke mestre, og det kan være enda mer truende å se at klassekameratene mestrer det som en selv ikke mestrer. Det vil videre være viktig for motivasjonen at elevene har troen på seg selv og sin egen utvikling (Lyster, 2011).

Alle lærerne understreker at tiden er utfordrende i arbeidet med elever som henger etter i lesing og skriving. Jeg forstår dette som at de skulle ønske at de hadde mer tid til hver enkelt elev hver dag. En av lærerne gir uttrykk for at hun får for liten tid til å drive med den mengdetreningen som hun ønsker å drive med i forhold til de elevene som strever. På den ene siden opplever hun tiden som utfordrende, mens på den andre siden nevner hun at også knappe ressurser kan gjøre at hun får mindre tid til hver enkelt elev. Disse utfordringene kan gjøre det vanskelig for lærerne å iverksette tiltak, eller å få mer hjelp etter at tiltak er påbegynt.

Til slutt skal det nevnes at Gabrielsen (2014) har uttrykt at det lenge har vært en slags *vente og se-holdning* i skolen og at det har kunnet være en utfordring. Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) som støtter denne utfordringen, kan det virke som at det har handlet om at en har hatt tro på at elevene skal ta til seg læringen når de er modne for det, og at det dermed ikke vil

være behov for tilrettelagt opplæring. En av lærerne understrekte klart og tydelig i intervjuet at det ikke fungerer slik at det går seg til for elevene, de trenger tidlig hjelp. Derav kommer tittelen i masteroppgaven til syne ved utsagnet til denne læreren «for å sette det litt på spissen ... det går seg ikke til».

#### 5.4 Noen avsluttende betraktninger

Det kan diskuteres hvorvidt dagens skole arbeider forebyggende med lesing og skriving. Forebygging innebærer at en hindrer og reduserer tilgangen til potensielt negative påvirkninger, og ettersom det ifølge Befring (2012) er skolens rolle å legge til rette for tilpasset opplæring vil det være viktig å gi elevene gode muligheter for å lykkes og tilpasse oppgaver det er sannsynlig at elevene lykkes med. Ved å ha en tidlig innsats vil en sette i gang tiltak når en opplever at elever ser ut til å ha problemer som kan utvikle seg i en uønsket retning (Befring, 2012). Tidlig innsats kan ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012) ha to måter å oppfattes på. Det kan handle om å fange opp og følge opp tidlig, som en forebyggende funksjon. Men det kan også handle om å ta tak i problemene og sette inn tiltak når en oppdager vanskene, uansett hvilket klassetrinn det er snakk om. Ut ifra samtalene med mine informanter virker det som at lærerne er opptatt av tidlig innsats i form av at de ønsker å oppdage elevene tidlig og sette i gang tiltak som å tilpasse opplæringen tidlig. Ved at lærerne vektlegger identifisering av elever på den måten de har forklart i denne studien, viser det at de er opptatt av det forebyggende arbeidet, og det å være tidlig ute for å forhindre at elevene vil komme til å henge etter i lesing og skriving. De viser at de ønsker å ha alle elevene med i klassefelleskapet, og vektlegger derfor tilpassa opplæring innenfor hele klassen, selv om de også noen ganger tar i bruk tilpasset opplæring i form av intensiv opplæring for å arbeide intensivt med elever som trenger det i en liten periode. Med andre ord kan en forstå disse to tilnærmingene til tilpasset opplæring som tidligere er nevnt, som to tilnærminger som ikke utelukker hverandre.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Hensikten med problemstillingen som lyder slik: «*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*» var å undersøke hvordan lærere tilrettelegger og organiserer, samt tilpasser opplæringen for elever som ikke har den progresjonen det er forventet at de skal ha i begynneropplæringen. Ut ifra resultatene fra intervjuene som er presentert og diskutert pekes det mot at lærerne har flere måter de tilrettelegger på. Det kommer frem at lærerne er opptatt av å identifisere elevene, og finne ut



hvilke vansker de har knyttet til lesing og skriving. Identifiseringen som lærerne viser til innebærer egne observasjoner i klasserommet, samarbeid med barnehagen og kartleggingsprøver. Egne observasjoner synes å være den viktigste måten å identifisere elevene på for lærerne. Likevel verdsettes samtaler med barnehagen før skolestart for å vite hvem de eventuelt bør være litt observante på. Dette var et funn som overrasket meg da jeg ikke hadde tenkt over hvordan barnehagen kunne bidra som en ressurs på den måten. I tillegg blir også kartleggingsprøver brukt i en liten grad, men det kommer ikke tydelig frem i intervjuene hvorvidt disse prøvene blir brukt på enkeltelever som de er usikre på. Kanskje kunne det være en idé å bruke kartleggingsprøver i større grad på enkeltelever etter å ha observert elevene i klasserommet? Som tidligere nevnt kan kartlegginger på den ene siden gi kunnskap til lærerne om elevenes mestringsnivå, men det kan også på en annen side gi elevene en mulighet til å bli oppdaget og få hjelp.

Alle lærerne snakker om hvordan tilretteleggingen skjer innenfor fellesskapet i klasserommet, men tre av lærerne trekker også inn hvorvidt tilretteleggingen skjer utenfor klasserommet der det arbeides mer intensivt med elever som har behov for det. Lærerne uttrykker et ønske om å ha alle elevene med i klassefellesskapet, men at det i noen tilfeller kan være aktuelt å tilpasse opplæringen i form av intensiv opplæring. Dette viser seg å være en måte som tre av lærerne organiserer opplæringen på for elever som henger etter i lesing og skriving og som trenger litt ekstra hjelp og støtte for å oppnå ønsket progresjon. Likevel poengterer en av disse lærerne at det ikke nødvendigvis kan ses på som intensiv opplæring ettersom hun er usikker på hvor intensivt det arbeides. Jeg kan ut ifra resultatene se en blandet forståelse av intensiv opplæring, og har flere ganger under skriveprosessen undret meg over hvorfor dette er et begrep som lærere oppfatter ulikt. Kanskje kan det være fordi det er relativt nytt i Opplæringslova? I tillegg kan en tolke Opplæringslova som at intensiv opplæring ikke nødvendigvis må skje utenfor klasserommet, men at det er mulig å gjennomføre det mer i form av en tilpasset opplæring innenfor klassefellesskapet også. Resultatene mine viser derfor at intensiv opplæring er noe det kanskje trengs mer kunnskap om for lærere, både hva begrepet innebærer og hvordan en som lærer kan arbeide med det og tilrettelegge for elevene.

Lærerne peker også på utfordringer knyttet til å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. Alle lærerne nevner at tiden er utfordrende i forhold til at de gjerne ville hatt mer tid med hver enkelt elev i løpet av en dag. En av lærerne understreker at denne utfordringen gjelder hele klassen, da hun skulle ønske hun hadde bedre

tid til alle elevene. Motivasjonen hos elevene er en annen utfordring, og lærerne opplever at de må ha høye forventninger også til elever som henger etter i lesing og skriving for at deres motivasjon ikke skal avta. En av lærerne erkjenner at det kan være vanskelig å ha like høye forventninger til disse elevene, og at det er veldig viktig å være oppmerksom på det. Disse utfordringene kan gjerne vise seg å være et hinder noen ganger når det skal iverksettes tiltak. Blant annet kan tiden lærerne refererer til være vanskelig, da de gjerne heller ikke har nok ressurser tilgjengelig i klasserommet. Dette har vist seg å være noe lærerne savner for å kunne tilrettelegge på den måten de ønsker. Lærerne opplever blant annet at det å ha flere voksne tilgjengelig vil være viktig for de elevene som henger etter i lesing og skriving, og en av lærerne erfarer at det kan være et viktig tiltak for å kunne styrke elevene og gi ekstra oppfølging.

Det vil i denne studien være noen forbehold. Ettersom denne studien inneholder fire informanter, kan ikke resultatene generaliseres og videreføres til å gjelde alle lærere. Det vil derfor være et forbehold at dette ikke gjelder alle lærere, men at det ut ifra akkurat denne studien kan virke som at det trengs mer forskning på hvordan man kan hjelpe elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen.

Et spørsmål som har reist seg stadig da jeg leste gjennom transkripsjonene og senere resultatene mine, var hvordan lærerne selv opplevde at de fikk tilpasset opplæringen og tilrettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving. Dette er ikke noe jeg konkret har fått svar på, men likevel kan en gjennom resultatene tenke seg at lærerne opplever at det de gjør for disse elevene fungerer. Likevel påpekes blant annet rammefaktorer som det å ha flere voksne tilgjengelig i klasserommet som en faktor de savner for å få til tilretteleggingen slik de ønsker. Det hadde vært interessant å forske mer på hvorvidt lærere opplever å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring og/eller intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing og skriving. Samtidig ville det også vært interessant å utforske elevperspektivet på hvordan elevene opplever å få hjelp til lesing og skriving, i tillegg til hvordan de synes at organiseringen av undervisningen fungerer.

Gjennom denne studien har jeg lært at det er viktig å se alle elevene i klassefelleskapet, og at det er viktig å tilpasse og differensiere innholdet, slik at alle henger med på sin måte. I tillegg har jeg lært at det ikke alltid er slik at en kan klare å tilrettelegge i den grad en gjerne ønsker, da det er flere faktorer som skal være på plass for å få det til. Slik som for eksempel mer

ressurser, lærertetthet eller kunnskapen som trengs. Denne studien kommer jeg til å ha med meg i bakhodet, når jeg til høsten starter i ny jobb som kontaktlærer.

## 7.0 Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aune, A, R-E. (2012). *Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring? En kvalitativ studie av tre elevers opplevelse av å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i gruppe med intensiv opplæring*. (Mastergradsavhandling, Pedagogisk Institutt: NTNU). Hentet 20.03.20 fra: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269786/617804\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269786/617804_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr.62) Hentet 01.06.2020 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2012). Forebygging. Tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.21-34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Birkedal, I. K. (2014). Tidlig innsats – Faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1.trinn. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 20.03.20 fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/241347/Birkedal\\_Inga\\_Kjerstin.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/241347/Birkedal_Inga_Kjerstin.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole. Om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.37-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.11-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N.N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Frislid, M. E. (2014). Å lære seg å lære. Grunnlag også for lese-, skrive- og

- matematikkopplæring. I M. E. Frislid & H. Traavik. (Red.) *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2.utg, s.55-79). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Færevaag, K. M. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen. (Red.) *  lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.196-218). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen. (Red.) *  lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.15-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holen, S. & Lødding, B. (2013). *Intensiv opplæring i eller utenfor klassen?* (NIFU rapport 42/2013). Hentet 19.01.20 fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280769/NIFUrapport2013-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting. (Red.) *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis* (s.19-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, S. E. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 7(11), s.41-52. Hentet 18.04.20 fra: [http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5727/Nr%207%2c%20Fagfelleverdert\\_Jensen%20%282%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5727/Nr%207%2c%20Fagfelleverdert_Jensen%20%282%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)) Hentet 09.01.20 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med s rlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet 06.01.20 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkludering i barnehage, skole og*

- SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet 18.12.19 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindbäck, S. O. & Strandkleiv, O. I. (2010) *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.
- Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2014). Leseopplæring. Bevisstgjøring fram mot leseflyt. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen. (Red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.184-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring. Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen. (Red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.148-168). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjøre vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I E. Michaelsen & K. Palm. (Red.) *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s.139-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, jus og teologi. (4.utg) Oslo. Hentet 24.05.20 fra:  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.51-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som del av fellesskapet. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting. (Red.) *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis* (s.123-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (2008). Tilpassa opplæring. (LOV-1998-07-17-61).  
Hentet 31.05.2020 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

- Opplæringslova (2018). Tidleg innsats på 1. til 4.trinn. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 31.05.202 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kausstudier.* (2.ug). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Oslo: Cappelen Damm.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. (2018). Ipad i den første lese- og skriveopplæringen? I E. Michaelsen & K. Palm. (Red.) *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s.91-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s.89-101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). 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* (s.68-91). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (1990). *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart.* Oslo: Universitetsforlaget.

## Figurer

Figur 1. Modell for inkluderende fellesskap. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

# Intervjuguide

*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*

## **1. Hvordan identifiseres elever som ikke har forventet progresjon i lesing og skriving?**

- Hvordan blir disse elevene oppdaget/identifisert?
- Hvem oppdager disse elevene?
- Hva blir gjort?
  - Forebygging?
  - Tiltak?
- Hvordan gjør dere det?
  - Fortell...
- Kan du gi eksempler?
- Hvilken betydning tror du dette har for elevene?
- Hvordan er dine forventninger til disse elevene?
- Hva opplever du at kjennetegner elever som ikke har forventet progresjon innen lesing og skriving?
- Hva tenker du at disse elevene trenger spesielt?
  - Bare hjelp til lesing?
  - Bare hjelp til skriving?
  - Begge deler?

## **2. Hva gjør lærere for å tilrettelegge og organisere for elever som ikke har den forventede progresjon i lesing og skriving?**

- Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene?
- Hvordan tilpasses undervisningen etter elevenes behov?
  - Tilpasset opplæring?
  - Intensiv opplæring?
  - Når blir dette gjort?



- I hvilke timer blir dette gjennomført?
- Hvem gjennomfører i så fall denne undervisningen?
- Hvilken form for tilpasning blir gjort for elevene innenfor klassefellesskapet?
- Blir det tatt i bruk noen form for materiale?
  - Andre enn ellers i klassen? (data, ipad, lekser, hvilke oppgavetyper?)

### **3. Hvilke erfaringer har lærere med å iverksette tiltak for disse elevene?**

- Hva opplever du som lærer at fungerer?
  - Hva fungerer ikke?
- Hvilken støtte og hjelp får du fra ledelsen på skolen?
  - Ser du for deg annen støtte fra ledelse eller fagpersoner som PPT eller andre som kunne hjulpet?
- Hva kunne blitt gjort annerledes?
- Hva ble satt inn av tiltak?
  - Tiltak på klassenivå?
  - Intensiv opplæring?

Ekstra: Tenker du at et skole-hjem samarbeid kan ha en betydning for disse elevene?

→ I så fall, hvordan?

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Læreres tilretteleggelse av undervisning for elever som henger etter i lesing og skriving” ?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva skolen og lærere gjør for å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne mastergradsoppgaven vil være å få en bedre innsikt i hva skolen og lærere gjør for å legge til rette i undervisningen for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. Jeg ønsker å undersøke dette ved å bruke følgende problemstilling, samt tre forskningsspørsmål:

*Hvordan tilrettelegger lærere for elever som blir hengende etter i lesing og skriving i begynneropplæringen?*

1. Hvordan identifiseres elever som ikke har forventet progresjon i lesing og skriving?
2. Hva gjør lærere for å tilrettelegge og organisere for elever som ikke har den forventede progresjon i lesing og skriving?
3. Hvilke erfaringer har lærere med å iverksette tiltak for disse elevene?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgsriteriet er lærere i begynneropplæringen. Jeg vil ta kontakt med rektorer på ulike skoler for å få tilgang til lærere i begynneropplæringen. Jeg tar utgangspunkt i 4-5 informanter.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i denne studien innebærer å delta i et intervju. Jeg vil benytte lydopptaker for å ta opp intervjuet, og videre transkribere dette. Spørsmålene vil handle om din erfaring i å undervise elever som henger etter i lesing og skriving, og hvordan skolen og du som lærer tilrettelegger for disse elevene i undervisningen.

### **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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som vil ha tilgang til dine opplysninger vil være student, Vibeke Aske, samt veileder Anne Mette F. Karlsen. Navnet ditt, samt skole og andre opplysninger som kan identifisere deg vil anonymiseres ved å få en egen kode eller et fiktivt navn, og det vil i tillegg lagres adskilt fra andre data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.juni 2020. Lydopptak vil da bli slettet, og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i det som presenteres som et resultat i studien.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved veileder Anne Mette F. Karlsen tlf. 91133658. Eller student Vibeke Aske tlf. 46911090.
- Vårt personvernombud: Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Universitetet i Stavanger.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres tilretteleggelse av undervisning for elever som henger etter i lesing og skriving», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12.juni 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Transkripsjonsnøkkel

. – Punktum der det er naturlig, og den som snakker tar en pause.

, - Komma der det ville vært naturlig i en skrevet tekst.

? – Spørsmålsteget er brukt der det ville vært naturlig i en skrevet tekst.

.... – Er brukt ved små pauser som tilsvarer lenger enn et komma i skriftlig tekst.

**Fet skrift** når intervjuer snakker.

Xxxxx – Bokstaver blir gjentatt dersom informant eller intervjuer drar på ordet.

XX – Store bokstaver dersom det er trykk på ordet.

(latter) – Er brukt for å markere latter.

«xxx» - Markerer spesielle ord som blir brukt.

«lengre setninger» - Er brukt dersom informant sier setninger som om det er direkte tale til en elev.

(...) – Er brukt når deler av et utsagn er tatt bort for å tydeligere få frem meningen i utsagnet.

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Læreres tilretteleggelse av undervisning for elever som henger etter i lesing og skriving

### Referansenummer

706194

### Registrert

13.12.2019 av Vibeke Aske - v.aske@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

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

Anne Mette Færgøyvik Karlsen , anne.m.karlsen@uis.no, tlf: 91133658

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Vibeke Aske, v.aske@stud.uis.no, tlf: 46911090

### Prosjektperiode

12.01.2020 - 12.06.2020

### Status

17.12.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 17.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Litteratursøk

For å finne frem til relevant teori og forskning på området har jeg brukt flere måter å oppsøke litteratur. Jeg har blant annet funnet frem til en del bøker selv ved å ta meg en runde på universitetsbiblioteket i Stavanger for å se i de hyllene som inneholder relevant litteratur på området. I tillegg har jeg søkt på universitetsbibliotekets nettside etter relevante ord slik som «*tidlig innsats*», «*begynneropplæring*», «*tilpasset opplæring*», «*lesing og skriving*», «*lese- og skrivevansker*», «*intensiv opplæring*», og har med dette også kommet frem til gode og aktuelle bøker fra biblioteket.

Jeg har lest flere masteroppgaver om lignende tema som mitt eget, og har også funnet en god del litteratur der når jeg har lest gjennom oppgavene og sett i litteraturlista til slutt.

I tillegg har jeg hatt en flink og oppdatert veileder som til tider har sendt meg aktuelle artikler, samt lånt bort bøker til meg som jeg også har brukt i oppgaven.

Jeg har også brukt søkemotoren *Google Scholar* for å komme frem til artikler og tidligere masteroppgaver. Også her har jeg brukt de samme søkeordene som tidligere er nevnt. Dersom jeg fant en artikkel som virket interessant startet jeg med å lese sammendraget, for så å videre lese de delene av artikkelen eller masteroppgaven som var til min interesse. Jeg søkte blant annet på «*lese- og skrivevansker*» og fikk 564 resultater da jeg begrenset tidsperioden til bare artikler etter 2016, ettersom jeg vil ha det nyeste som er på området.

Jeg har også søkt etter forskning på området gjennom utdanningsdirektoratet, og gjorde noen interessante søk der. Først prøvde jeg å søke etter *intensiv opplæring*, det ga 0 treff. Videre søkte jeg på *tilpasset opplæring* som ga 49 treff. Likevel virket ikke noe av det som kom opp relevant til min studie. På søkeordene «*lesing og skriving*» fikk jeg 9 treff. Søkeordene «*tidlig innsats*» ga 39 treff.

Jeg søkte på regjeringen.no etter NOU rapporter og la inn søkeordene «*tidlig innsats lesing og skriving*» og fikk til sammen 81 treff. Heller ikke her finner jeg relevant forskning til min oppgave. Jeg søkte i tillegg på «*henge etter i lesing og skriving*» og fikk 82 treff, men ikke

noe interessant. Deretter søkte jeg med søkeordene «lese- og skrivevansker» og fikk 28 treff. Heller ikke her fant jeg noe som kunne knyttes til min egen studie.

Til slutt tok jeg en ny runde på *Google Scholar* og søkte etter tilpasset opplæring. Her fant jeg en relevant artikkel fra Eirik S Jenssen, som har videre brukte i min studie som tidligere forskning.