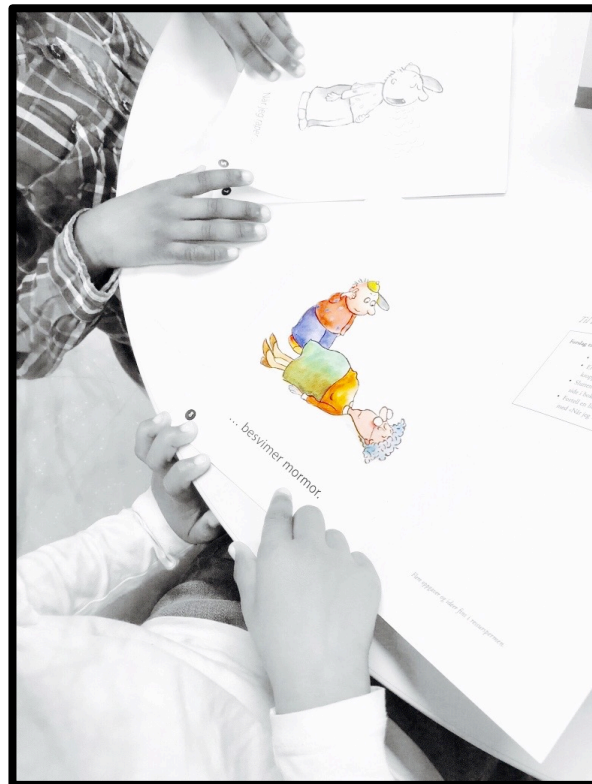




Universitetet
i Stavanger

Tidlig identifisering - er det nok?

Læreres erfaringer knyttet til å få identifisert elever som kan
være i faresonen for å utvikle lesevansker



Masteroppgave i utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk

Vårsemesteret 2015

Kristin Sunde



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Kristin Sunde (signatur forfatter)
Veileder: Førsteamanuensis Oddny Judith Solheim	
Tittel på masteroppgaven: Tidlig identifisering - er det nok? Læreres erfaringer knyttet til å få identifisert elever som kan være i faresonen for å utvikle lesevansker Engelsk tittel: Early identification - is it enough? How teachers experience early identification of students at-risk for reading difficulties	
Emneord: Spesialpedagogikk Tidlig innsats Tidlig identifisering Tidlige tiltak Risikoelever Lese- og skrivevansker På sporet	Antall ord: 30275 + vedlegg/annet: 8 sider Stavanger, 15. juni 2015

Forord

Etter to fantastiske år med studier er det både med glede og litt vemod at jeg nå leverer denne masteroppgaven. Å bli student igjen etter noen år i jobb har vært utrolig spennende og lærerikt, og det er trist at det nå er over. Det var litt tilfeldig at jeg begynte å studere igjen, men det har vært en av de beste avgjørelsene jeg har tatt. Følelsen av å ha havnet "på rett hylle" er kanskje den beste måten å oppsummere denne tiden på.

Masteroppgaven min er et delprosjekt i *På sporet* og dermed en liten del av noe stort og spennende. Det har gitt arbeidet en ekstra dimensjon, og har vært en viktig motivasjonsfaktor i skriveperioden. Jeg gleder meg til å følge prosjektet videre.

Oddny Judith Solheim, min strålende veileder, fortjener en stor takk. Gode tilbakemeldinger og oppklarende og inspirerende veiledningstimer har vært til uvurderlig hjelp. Likevel setter jeg aller mest pris på at du på mange måter har vist at du har tro på hva jeg kan få til, og at jeg derfor har fått så mye mer enn bare veiledning i forhold til oppgaven. Takk Oddny!

Atle Skaftuns gjennomlesing ga meg mange nyttige innspill, og flere korrekturlesere stilte velvillig opp i innspurten. Takk til lærerne som stilte opp til intervju, det var spennende og lærerikt å snakke med dere. Venner, familie og kollegaer har på hver sin måte bidratt til arbeidet med denne masteroppgaven. Ingen nevnt, ingen glemt - dere vet hvem dere er. Takk for interesserte spørsmål og oppmuntrende kommentarer. Takk til Lesesenteret for at dere lot oss få skriveplass når kontorbrakkene plutselig forsvant.

Elly, Elin, Lene og Vibeke har vært gode lagspillere gjennom studietiden og skriveperioden. Takk for utallige oppklarende og underholdende meldinger på vår fantastiske *Kollokviechat*, og for en fin studietid.

Kristin Sunde
Stavanger, 15. juni 2015

Sammendrag

Målet med studien var å undersøke hvordan lærere som i starten av 1. trinn fikk vite om de hadde elever i klassen som kunne være i faresonen for å utvikle lesevansker opplevde situasjonen, og hva de vektla i undervisningen av disse elevene. Lærerne fikk identifisert elevene fordi 1. trinnet på skolene de jobber på er en del av *På sporet* prosjektet. *På sporet* er et forskningsprosjekt som startet høsten 2014, og har som mål å redusere antall elever som utvikler lese- og skrivevansker.

I fokusgruppeintervjuer fikk lærerne på fire skoler, i alt 19 1. trinns lærere, formidlet sine opplevelser og erfaringer knyttet til identifiseringen. De transkriberte intervjuene har blitt kodet og kategorisert for å finne sammenfallende faktorer i datamaterialet. Funnene er presentert, analysert og drøftet i lys av relevant teori om tidlig innsats i begynneropplæringen, lesing og lese- og skrivevansker.

Lærerne var positive til identifiseringen, spesielt fordi den kom så tidlig i skoleåret. De mente at de ville oppdaget elevene selv, men på et senere tidspunkt. Lærerne opplevde ikke at identifiseringen gjorde at de senket forventningene til elevene, men at identifiseringen ga dem mulighet til å følge opp elevene tidligere enn før. Den største forskjellen i undervisningen av risikoelevne, i forhold til de andre elevene, knytter seg til den ekstra lærertettheten skolene hadde forpliktet seg til som deltakere i *På sporet*. Lærerne fortalte ikke om systematiske og spesifikke tiltak. De ga uttrykk for usikkerhet om hva risikoelevne trengte spesielt, og at de ønsket å lære mer om dette.

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Sammendrag	vii
1 Innledning	1
1.1 Valg av tema	2
1.2 På sporet	2
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens oppbygging og teoretisk ramme	4
2 Teori	7
2.1 Tidlig innsats	7
2.2 Tilpasset opplæring	10
2.3 Lesing på 1. trinn	11
2.3.1 Avkoding.....	12
2.3.1.1 Avkodingsstrategier	13
2.3.1.2 Utvikling av ordlesingsferdigheter.....	13
2.3.2 Språkforståelse	14
2.3.3 Andre faktorer som påvirker leseforståelsen	15
2.3.4 Leseflyt	17
2.3.5 Leseforståelse på 1. trinn	18
2.4 Lese- og skrivevansker	20
2.5 Tidlig identifisering av risikoelever	22
2.5.1 Hvorfor er tidlig identifisering viktig?	22
2.5.2 Hva sier forskning at predikerer lese- og skrivevansker?	23
2.5.3 Kartlegging av tidlige tegn på lese- og skrivevansker	25
2.5.4 Tidlig identifisering og lærernes forventninger til elevene	26
2.6 Tidlige tiltak og god begynneropplæring	28
2.6.1 Hovedretninger innenfor begynneropplæring i lesing og skriving	28
2.6.2 Viktige faktorer i begynneropplæringen for risikoelevne.....	29
2.6.3 Hva virker for de som strever?	31
2.7 Læreres forutsetninger for å lykkes med tidlig innsats	33
3 Metode	37
3.1 Valg av metode	37
3.1.1 Fokusgruppeintervju.....	38
3.2 Forskningsprosessen	39

3.2.1	Forforståelse	39
3.2.2	Utvalg	41
3.2.2.1	Etablering av kontakt med utvalg.....	42
3.2.3	Utvikling av intervjuguide	42
3.2.4	Gjennomføring av intervjuene	43
3.2.5	Transkribering av intervjuene.....	46
3.2.6	Analyse, tolking og drøfting	47
3.3	Studiens kvalitet.....	50
3.4	Etiske refleksjoner.....	52
4	Resultat og drøfting.....	55
4.1	Praktiske og organisatoriske rammer for undervisningen.....	56
4.2	Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?.....	58
4.2.1	Har identifiseringen vært til hjelp for lærerne?	58
4.2.2	Lærernes tanker omkring hvem som ble identifisert, og deres interesse for identifiseringsgrunnlaget	60
4.2.3	Identifiseringens betydning for risikoelevne.....	62
4.2.4	Lærernes forventninger til risikoelevne	63
4.2.5	Foreldresamarbeid	66
4.2.6	Oppsummering	66
4.3	Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	67
4.3.1	Hva opplever lærerne at ruster dem til arbeidet med tidlige tiltak?	67
4.3.2	Hvilke utfordringer ser lærerne i arbeidet med tidlige tiltak?	69
4.3.2.1	Utfordringer knyttet til kompetanse.....	69
4.3.2.2	Utfordringer knyttet til ressurser.....	71
4.3.3	Oppsummering	73
4.4	Hva opplever lærerne at kjennetegner elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?.....	74
4.4.1	Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet	74
4.4.2	Vansker med å være fokusert i læringssituasjoner	78
4.4.3	Oppsummering	80
4.5	Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene, og hvordan begrunnes de valgene som er gjort?	80
4.5.1	Læreren som støtte i elevenes læring.....	81
4.5.2	Differensiering og tilpassing.....	82

4.5.3	Hva ble gjort utenom stasjonsundervisningen?	84
4.5.4	Oppsummering	85
5	Avslutning.....	87
5.1	Oppsummerende refleksjoner.....	87
5.2	Oppgavens begrensninger og videre forskning.....	89
	Litteraturliste.....	93

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier og koder	49
---	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppeintervju	103
--	-----

Vedlegg 2: Standard for transkripsjoner	105
---	-----

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til lærerne med samtykkeerklæring	107
---	-----

Vedlegg 4: Godkjenningbrev fra NSD	109
--	-----

1 Innledning

Hvert år starter 60 000 barn i Norge i 1. klasse. De fleste er spente, motiverte og har tydelige forventninger til hva de skal lære. Det viser seg dessverre at alt for mange av disse elevene går ut av grunnskolen uten de ferdighetene og den kompetansen de trenger for å ta videre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006b). For mange elever starter vanskene allerede helt i starten av skoleløpet. Det er vanskelig å lære, og de faller fort av. Den motivasjonen de hadde ved skolestart blir erstattet av frustrasjoner og manglende mestringsopplevelser. For å hindre denne utviklingen er det viktig at skolen er rustet til å avdekke vansker, og til å sette i gang tiltak overfor de elevene det gjelder.

Det er politisk enighet om at det er viktig med økt lærertetthet for de yngste elevene. Dette for å sikre at flest mulig av elevene tilegner seg gode ferdigheter i blant annet lesing og skriving. Senest i mars 2015 kunngjorde regjeringen i en pressemelding at de øker de økonomiske tilskuddene til de kommunene som har lavest lærertetthet på 1. -4. trinn slik at de kan ansette flere lærere til de yngste elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttaler i denne pressemeldingen at det er opp til kommunene å bruke pengene på best mulig måte. Samtidig skal en del av pengene gå til prosjekter som skal undersøke hvordan ekstra ressurser i skolen kan benyttes på en best mulig måte. Dette signaliserer at politikerne ser behov for å undersøke hva som har effekt på elevenes læring. Flere lærere muliggjør gode tiltak, men er ikke i seg selv en garanti for bedre læring.

Tidlig innsats har vært svaret på mange av utfordringene i skolen. Den politiske debatten om tidlig innsats har lite fokus på innhold, det er lærerne og skolens ansvar. Tidlig innsats knyttet til forebygging av lese- og skrivevansker krever at lærerne har kunnskap om hvordan en skal identifisere elevene, hvilke tiltak som har effekt og hvordan de på best mulig måte kan legge til rette for dette arbeidet.

1.1 Valg av tema

Som lærer, med erfaring fra småskolen, har begynneropplæring i lesing og skriving vært en stor og viktig del av jobben min. Som nyutdannet lærer opplevde jeg at min kunnskap om begynneropplæring i lesing og skriving var mangelfull. Min første arbeidsgiver la stor vekt på faglig utvikling av de ansatte. Gjennom god veiledning og samarbeid med dyktige kollegaer, lærte jeg veldig mye de første årene i lærerjobben.

Lærere på de laveste trinnene må ha god kunnskap om begynneropplæring for å kunne gi elevene en undervisning av høy kvalitet. Gjennom masterstudiet har jeg lært mer om hva som kjennetegner god kvalitet i begynneropplæringen, og det ble tidlig klart for meg at masteroppgavens tema måtte være begynneropplæring, med fokus på kvalitet og lærernes kunnskap. Gjennom *På sporet* prosjektet fikk jeg skrive oppgaven i et prosjekt som i stor grad sammenfaller med mine faglige interesser, det har gjort arbeidet med masteroppgaven ekstra spennende.

1.2 På sporet

På sporet er et stort forskningsprosjekt som startet opp høsten 2014 ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret. Målet med prosjektet er å redusere andelen elever som utvikler lese- og skrivevansker. Gjennom en grupperandomisert, kontrollert studie skal *På sporet* blant annet utvikle og gjøre tilgjengelig et kartleggingsverktøy som kan identifisere elever som antas å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt. Ulike tiltaks effekt, på senere leseferdighet, skal også undersøkes (Lundetræ, Solheim, Schwippert, & Uppstad, in preparation).

1. trinnselevne på 19 skoler, totalt 1171 elever, er med i prosjektet. Ni skoler har fått identifisert elever som blir fulgt opp med en intervensjon som gjennomføres fire timer i uken, i 25 uker, for risikoelevne. Fire skoler får identifisert elever, men får ikke oppfølging i form av intervensjon. Fire skoler får ikke vite hvilke elever som er identifisert på 1. trinn, men skal gjennomføre intervensjon for risikoelever på 2. trinn.

De to siste skolene har kun forpliktet seg til at elevene skal spille GraphoGame ti minutter, fire ganger i uken i 25 uker (Lundetræ et al., in preparation).

Intervensjonsskolene, og skolene som har fått identifisert risikoelevne uten å få oppfølging i form av tiltak, har forpliktet seg til å gjennomføre stasjonsundervisning fire timer i uken. Kort forklart er stasjonsundervisning er en metode som går ut på at elevene, i grupper på omtrent fire elever, ruller mellom læringsstasjoner i klasserommet. Den ene stasjonen er lærerstyrt, mens de andre stasjonene er lagt opp slik at elevene skal kunne arbeide selvstendig eller sammen i gruppen (Paust-Andersen, 2010). På disse skolene skal risikoelevne samles i en gruppe, og en lærer skal følge denne gruppen. Dette gjøres for å måle effekten av intervensjonen, ikke lærertettheten. I tillegg skal alle skolene ha gjennomgått bokstavene innen utgangen av april. Disse forpliktelsene er viktige for at effekten av de ulike intervensjonene kan måles uten at andre faktorer kan forklare årsaken til elevenes resultater. Elevenes resultater på kartleggingsprøvene i lesing på 1., 2. og 3. trinn, og nasjonal prøve i lesing på 5. trinn skal samles inn, og disse resultatene danner grunnlaget for å undersøke effekten av de ulike tiltakene.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Min studie har fokus på de skolene som har fått identifisert risikoelever på 1. trinn, men som ikke får oppfølging i form av intervensjon. Tidlig innsats rettet mot elever som strever med lesing og skriving er krevende, og lærere rapporterer om en rekke utfordringer (Husveg, 2014). Gjennom *På sporet* har fire skoler fått hjelp til tidlig identifisering, og de har økt lærertetthet for disse elevene fire timer i uken. Flere av utfordringene knyttet til tidlig innsats er på denne måten løst. Opplever lærerne at dette er nok for at de skal få til tidlig innsats? Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærerne opplevde denne situasjonen og hva de har vektlagt i arbeidet med risikoelevne. Gjennom bruk av fokusgruppeintervju har lærerne fått mulighet til å formidle alle sine erfaringer, både positive og negative, knyttet til den situasjonen de har vært i som deltakere i *På sporet* prosjektet.

Problemstillingen som var utgangspunktet for denne studien er:

Hvordan opplever lærere å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn, og hva vektlegger de i undervisningen av disse elevene?

For å svare på problemstillingen laget jeg fire forskningsspørsmål som utdyper de spørsmålene som problemstillingen reiser. Å svare på disse spørsmålene hjalp meg med å undersøke studiens problemstilling.

- Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Hva opplever lærerne at kjennetegner elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene, og hvordan begrunnes de valgene som er gjort?

Problemstillingen er todelt. En del fokuserer på lærernes opplevelse av den situasjonen de har vært i gjennom sin deltakelse i *På sporet*. Den andre delen fokuserer på hvilke tiltak lærerne har iverksatt overfor elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese og skrivevansker. Som det fremgår av forskningsspørsmålene er det hovedvekt på lærernes opplevelser, da tre av fire forskningsspørsmål omhandler ulike sider av dette perspektivet.

1.4 Oppgavens oppbygging og teoretisk ramme

Oppgaven starter med en innledningsdel som gjør rede for valg av tema, en presentasjon av *På sporet* prosjektet og studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I

teorikapittelet presenteres først begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring. Videre presenteres teori om lesing, med fokus på 1. trinn, og teori om lese- og skrivevansker. To sitat fra boken "Tidlig innsats - bedre læring for alle" (Bjørnsrud & Nilsen, 2012a) er brukt som utgangspunkt for oppbygging av resten av teorikapittelet.

"Forebygging bygger på en forutsetning om at det faktisk finnes kunnskaper om hva som kjennetegner positive oppvekstbetingelser, og hva som er mulige risikofaktorer, samtidig som det i praksis er mulig å gjennomføre tiltak med forhåpninger om forbedringer" (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b, s. 24).

"For det første omfatter det innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, deriblant gjennom barnehagen og i de første skoleårene. For det andre omfatter det tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes, uansett på hvilket tidspunkt i skoleløpet eller livet det er. Tidlig innsats omfatter slik sett så vel forebygging som avdekking og intervensjon" (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b, s. 13).

Først presenteres ulike områder knyttet til tidlig identifisering. Teori om tidlige tiltak, og hva som kjennetegner god begynneropplæring, presenteres før teorikapittelet avsluttes med en oversikt over hvilke forutsetninger lærerne har for å få til tidlig innsats. I metodekapittelet presenteres grunnlaget for valg av metodisk tilnærming, fokusgruppeintervju. Videre redegjøres det for forskningsprosessen som helhet, fra start til slutt. Funn i datamaterialet presenteres, tolkes og drøftes til slutt i lys av relevant teori som er presentert i teorikapittelet. Studiens funn ses i sammenheng i de oppsummerende refleksjonene, før oppgaven avsluttes med en redegjørelse for studiens begrensinger og tanker om videre forskning.

2 Teori

2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et sentralt og aktuelt begrep innenfor områder som omhandler barns oppvekst og utdanning. I skolesammenheng handler tidlig innsats om å gi elever som strever med blant annet lesing og regning hjelp på et tidlig tidspunkt. Tidlig kan i denne sammenheng være tidlig i barnets liv, men også tidlig etter at en vanske er oppdaget eller har oppstått. I tillegg er forebygging av vansker sentralt i tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b). For å kunne hjelpe tidlig må lærerne oppdage at en elev har vansker. Å ha kunnskap om risikofaktorer for å utvikle vansker, er derfor viktig (ibid.). En annen sentral del av tidlig innsats er tiltakene, kvaliteten på disse, og i hvilken grad lærerne som gjennomfører tiltakene har kunnskap om elevens vansker (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b; Kunnskapsdepartementet, 2008). Identifisering og tiltak må være mulig å gjennomføre, og tidlig innsats er derfor påvirket av flere faktorer som hindrer eller muliggjør dette arbeidet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b).

Ifølge § 1-3 i Opplæringsloven (1998) skal det på 1.-4. trinn være fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever som strever med lesing og regning. Det skal blant annet gjøres ved økt lærertetthet på disse trinnene. Kommunene får tildelt ekstra midler for å sikre flere lærere til de yngste elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008). Gjennom meldinger til Stortinget formidler regjeringen retningen for det videre arbeidet i skolen. Tidlig innsats har de seneste årene vært et gjennomgangstema i disse meldingene. Med Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006b) kom et sterkt fokus på tidlig innsats. Denne stortingsmeldingen fremhever tidlig innsats som en viktig nøkkel i arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller. De sosiale forskjellene fører til at mange elever dropper ut av skolen og sliter med å bli en del av kunnskapssamfunnet. Gjennom å sette i verk tiltak tidlig er håpet at elevene ikke skal ha nederlagsopplevelser knyttet til egen læring, og dermed beholde motivasjonen for læring. Tidlige tiltak omtales også som mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende. I Stortingsmelding 31 - Kvalitet i skolen (2008) er tidlig innsats et sentralt satsingsområde for å sikre høy kvalitet i opplæringen. Gjennom å utvikle en kultur på skolen for tidlig innsats rettet mot elever som ikke har

tilfredsstillende utbytte av undervisningen, vil kvaliteten på opplæringen heves. Det gjelder ikke bare de yngste elevene. Like viktig er tidlige tiltak overfor elever som strever når de blir eldre. Stortingsmeldingen påpeker også viktigheten av at tiltakene har høy kvalitet, og at de blir gjennomført av personer med kompetanse på det området eleven har vansker. Tidlig innsats pekes også på som en suksessfaktor i Stortingsmelding 18 (2011) som handler om gode læringsmiljøer for de som har særlige behov. Både barnehage og skole må bli bedre på å fange opp, og å følge opp barn som strever. Gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring skal færrest mulig ha behov for spesialundervisning. Her fremheves også økt kompetanse hos lærerne og godt samarbeid mellom de ulike aktørene rundt eleven som viktige faktorer for økt kvalitet i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Stortingsmelding 20, På rett vei, (2013) viser til at det er skjedd en positiv utvikling og at leseferdighetene til norske elever er i bedring. Tidlig innsats, sammen med tilpasset opplæring, god vurderingspraksis og etter- og videreutdanning av lærere trekkes frem som suksessfaktorer som må videreføres for at denne utviklingen skal fortsette. Den positive utviklingen måles blant annet gjennom internasjonale leseundersøkelser som PIRLS (Solheim, 2013). Resultatene fra PIRLS viser blant annet at spredningen mellom de svakeste og de sterkeste leserne på 4. trinn er redusert fra 2001 til 2011, og Norge er nå et av de landene med minst spredning i resultatene. Ifølge Stortingsmelding 20 (2013) skyldes det blant annet at de svakeste elevene har fått et løft. Resultatene fra PIRLS viser samtidig at det er store forskjeller mellom de svakeste og de sterkeste lesernes motivasjon for lesing. I tillegg viser spørsmål til lærere i PIRLS at norske lærere i mindre grad enn andre får hjelp av spesialpedagog i arbeidet med de elevene som strever med lesing (Gabrielsen & Lundetræ, 2013). Den kunnskapen en har fått gjennom flere runder med PIRLS viser at det fortsatt er behov for å rette fokuset mot tidlige tiltak overfor elever som henger etter i leseutviklingen (ibid).

Husveg (2014) fant at lærere opplever flere utfordringer i arbeidet med tidlig innsats. Tre hovedutfordringer peker seg ut i denne undersøkelsen. 98% av lærerne svarer at de ikke har nok tid til å følge opp hver enkelt elev. 71% opplever at å finne gode tiltak for elever som strever er utfordrende, og 35% svarer at det er utfordrende å avdekke enkeltelevers behov.

Å identifisere risikoelever er en viktig del av å avdekke enkeltelevers behov. Birkedal (2014) finner i sin studie at lærere ikke klarer å identifisere alle elevene som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn. De finner mange, men ikke alle de som blir identifisert ved hjelp av *På sporets* kartleggingsverktøy. I Husvegs undersøkelse (2014) svarer 75% av lærerne at de oppdager hvilke elever som strever med lesing mellom oktober og desember på 1. trinn. Skal en klare å fange opp alle elevene tidlig kan disse resultatene tyde på at lærerne har behov for et hjelpemiddel i arbeidet med tidlig identifisering. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing tas første gang i slutten av 1. klasse. Å avdekke hvilke elever som ikke har tilfredsstillende leseferdigheter er hovedmålet med denne kartleggingsprøven (Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). Ifølge Allerup, Kovač et al. (2009) rapporterer omtrent tre fjerdedeler av kommunene, og rektorene ved skolene som deltok på kartleggingsprøvene for 2. trinn i 2008, at resultatene blir fulgt godt opp. To tredjedeler av lærerne på de samme skolene rapporterer om det samme. Ser vi på hva de samme lærerne rapporterer om de svakeste elevenes læringsutbytte som følge av denne kartleggingsprøven, er det kun en tredjedel som rapporterer at den har medvirket til økt læringsutbytte for disse elevene. Ifølge denne rapporten kan det se ut som om oppfølging av kartleggingsresultater, i form av tiltak, er den største utfordringen i arbeidet med tidlig innsats (Allerup et al., 2009).

I skoleåret 2012/2013 var det for første gang siden 2004/2005 en liten nedgang i ressurser brukt til spesialundervisning i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det brukes likevel mer ressurser på spesialundervisning for de eldste elevene enn for de yngste. Vansker med lesing og skriving er hovedårsaken til at elever får spesialundervisning i skolen i dag (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004). Tidlige tiltak har påvirkning på senere leseferdighet og tidlige tiltak er mer effektive enn senere tiltak (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008). Kvaliteten på tiltakene er også avgjørende for effekten på elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2008). At så mange som 71% av lærerne på 1. og 2. trinn opplever at å finne gode tiltak er utfordrende, kan ses i sammenheng med at det er økende bruk av spesialundervisning etter hvert som elevene blir eldre (Husveg, 2014).

Å ha tid til å følge opp den enkelte elev er avgjørende for å lykkes med tidlig innsats. Alle elever skal få tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998), og dette arbeidet krever at læreren har tid til å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene når læringsmålene. Samtidig vil lærere alltid ha et ønske om mer tid til hver elev, og det er vanskelig å si når en har nok tid. Økt kunnskap om hvilke tiltak som har effekt vil kunne føre til en bedre utnyttelse av tiden lærere har til rådighet.

Den delen av tidlig innsats som er knyttet til forebygging av vansker er en oppgave for den ordinære opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012c). Gjennom å tilpasse undervisningen skal barrierer for læring fjernes slik at elevene ikke utvikler vansker. Samarbeid mellom allmennlærere og spesialpedagoger er en god måte å forebygge vansker på. Det er mange faktorer som påvirker i hvilken grad tidlig innsats lar seg gjennomføre på skolen. De praktiske faktorene knyttes i stor grad til ressurser og kompetanse, og det må være mulig å gjennomføre tiltakene innenfor de rammene som finnes på skolen (Befring, 2012).

2.2 Tilpasset opplæring

Et viktig prinsipp i skolen er prinsippet om tilpasset opplæring. I Opplæringslovens § 1-3 står det at "*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*" (1998). Det betyr at den enkelte elev skal møte en undervisning som på best mulig måte møter de forutsetningene han eller hun har for å lære. Tilpasset opplæring var opprinnelig et politisk begrep som for alvor kom med Stortingsmelding 30 - Kultur for læring (2004). Dette har ifølge Bachmann og Haug ført til at lærere opplever usikkerhet knyttet til hva det betyr, og hva det kan forventes at lærerne gjør av tilpassinger til den enkelte elev (2006).

I Stortingsmelding 16 (2006b) står det at tilpasset opplæring kjennetegnes av en variert bruk av læremidler, arbeidsmåter og organisering av undervisningen. Det er ingen fasit på hvordan dette arbeidet skal gjøres, det må tilpasses elevene og de læringsmålene som skal nås. Tilpasset opplæring er sentralt i arbeidet med å gi alle elever en best mulig utdanning. Det er likevel ikke tilstrekkelig med tilpasset opplæring for alle elever. De elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, tross tilpasset

opplæring, har rett på spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er nedfelt i § 5-1 i Opplæringsloven (1998). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan være vanskelig å se i noen tilfeller. Hausstätter (2012a) skriver at tilpasset opplæring handler om at det finnes flere måter å nå et mål på, men at spesialundervisning benyttes når eleven ikke klarer å nå de målene som er forventet.

2.3 Lesing på 1. trinn

Elevene på 1. trinn er alle i starten av leseutviklingen. Det er samtidig stor variasjon mellom hva de kan når de begynner på skolen, og alle utvikler seg i ulikt tempo gjennom det første skoleåret. Det er likevel mulig å si noe om hva en 1. trinns elev må lære for å sikre en god leseutvikling. I dette kapitlet presenteres de ulike faktorene som påvirker elevens leseutvikling og leseforståelse, med fokus på 1. trinns eleven.

The simple view (Gough & Tunmer, 1986) forklarer hva lesing er på en måte som har fått et solid fotfeste innenfor leseopplæring og leseforskning. Leseforståelse forklares som et produkt av avkodning og språkforståelse: Leseforståelse = avkodning * språkforståelse. Det er en enkel fremstilling av leseprosessen, men et godt utgangspunkt for å forstå hvilke faktorer som er sentrale i lesing.

Å avkode er den tekniske delen av ordlesing. Det finnes ulike strategier for ordavkodning, og det er mulig å bruke flere strategier samtidig. Hvilken strategi som brukes avhenger av hvilket ord som skal leses, og hvor i leseutviklingen leseren er. Nærmere beskrivelser av de ulike ordlesingsstrategiene blir gitt i avsnitt 2.3.1.1. Ordlesingsstrategiene utvikles i ulikt tempo, men de fleste elever går gjennom de ulike fasene i samme rekkefølge. Hva som kjennetegner de ulike fasene i utvikling av ordlesingsferdigheter blir nærmere forklart i avsnitt 2.3.1.2.

Språkforståelsen er i *The simple view* (Gough & Tunmer, 1986) den faktoren som påvirker leseforståelsen utenom avkodning. Å forstå språk innebærer forståelse for alle de tre dimensjonene som språket består av; innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Språkforståelsen blir nærmere beskrevet i avsnitt 2.3.2.

The simple view er en enkel fremstilling av lesing som ikke tar opp i seg alle faktorene som påvirker leseforståelsen. I følge Alexander (2003) spiller leserens kunnskap, strategier og interesse en viktig rolle i utviklingen av leseforståelse. Bråten (2007) har tilsvarende inndeling i sin artikkel og skriver om forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon og disse faktorenes betydning for leseforståelsen. Bråtens begreper vil bli brukt når dette blir nærmere beskrevet i avsnitt 2.3.3.

Leseflyt blir ofte omtalt som broen mellom avkoding og forståelse (Chard, Pikulski, & McDonagh, 2012). I begynneropplæringen er leseflyt først og fremst knyttet til i hvilken grad eleven har begynt å bruke den ortografiske strategien for ordlesing. Leseflytens betydning for leseforståelsen blir nærmere omtalt i avsnitt 2.3.5.

En innvending som har vært rettet mot leseformelen "*The simple view*" er at den ikke tar inn utviklingsperspektivet i lesing, og illustrerer derfor ikke når avkoding eller språkforståelse har størst påvirkningskraft på leseforståelsen (Paris & Hamilton, 2009). 80% av forskjellene i leseforståelse på 1. trinn kan forklares med elevenes avkodingsferdigheter (Moats, 2000). Dette skyldes at elevene er i en tidlig fase av leseutviklingen, hvor den fonologiske avkodingsstrategien er den mest brukte. I hvilken grad eleven klarer å avkode ord riktig vil derfor være avgjørende for om eleven forstår hva ordet betyr. I tillegg leser 1. trinns eleven i hovedsak tekster som er enkle å forstå. Etter hvert som avkodingsferdighetene utvikles vil denne faktorens betydning for leseforståelsen bli mindre, og språkforståelsen vil bety gradvis mer. Det vil derfor være viktigere for en 1. trinns elev å utvikle avkodingsferdighetene, for å øke leseforståelsen, enn for en mer erfaren leser. Lesing er en interaktiv prosess som er påvirket av både leser og tekst. I denne prosessen er det mange kognitive og lingvistiske prosesser i sving (Brudholm, 2011). Lesing er en interaksjon mellom alle de faktorene som blir presentert i dette kapitlet, og faktorene må alltid ses i sammenheng.

2.3.1 Avkoding

For å avkode ord må leseren bruke den fonologiske strategien, den ortografiske strategien eller en kombinasjon av disse. Når en bruker den fonologiske strategien omkodes grafem til fonem og dras sammen til ord i en fonologisk syntese. Benyttes den

ortografiske strategien, gjenkjennes ordet som et bilde fordi det er lagret som en ortografisk representasjon i langtidsminnet (Høien & Lundberg, 2012).

2.3.1.1 Avkodingsstrategier

Å utvikle elevenes avkodingsstrategier er en viktig jobb for 1. trinns læreren. Kunnskap om hvilke deler disse strategiene består av, vil derfor være viktig for å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte for alle elevene i klassen. For å kunne benytte den fonologiske avkodingsstrategien må leseren kode om hvert grafem i et ord til et fonem (Høien & Lundberg, 2012). Fonemene holdes i korttidsminnet før de dras sammen i en fonologisk syntese. Det forutsetter at leseren har en sikker kobling mellom grafem og fonem, og at eleven mestrer den fonologiske syntesen. Hvis leseren har vansker med disse ferdighetene, vil den fonologiske strategien være mangelfull og et dårlig grunnlag for å utvikle de ortografiske ordlesingsferdighetene. Hvis leseren avkoder ordet riktig vil den kunnskapen som er lagret i leserens langtidsminne for ord, leksikon, aktiveres. For hver gang ordet leses riktig vil den ortografiske identiteten til ordet styrkes, og leseren vil gradvis gå over til å benytte den ortografiske strategien (Høien & Lundberg, 2012).

Den ortografiske strategien benyttes når leseren gjenkjenner ordet fordi det er lest riktig mange ganger før. Ordets ortografiske identitet er da lagret i langtidsminnet for ord, leksikon. Leserens vil også ved bruk av den ortografiske strategien aktivere annen informasjon om ordet som er knyttet til ordets lydbilde og mening (Høien & Lundberg, 2012).

2.3.1.2 Utvikling av ordlesingsferdigheter

Kunnskap om utviklingsfasene i ordlesing er viktig for å kunne hjelpe eleven videre i leseprosessen. Ehri (2005) beskriver denne utviklingen og uttrykker at målet er at flest mulig ord blir *sight words* for leseren. Det betyr at ordene leses ved hjelp av den ortografiske strategien. På veien dit går elevene gjennom ulike faser i ulikt tempo. Nedenfor presenteres Ehri's (2005) faser i utvikling av ordlesingsferdighet.

Den før-alfabetiske fasen refererer til når leseren ikke har lært det alfabetiske prinsipp (Høyen & Lundberg, 2012). Leserens vil i denne fasen ikke støtte seg til grafem-fonem forbindelsen for å lese ordet. Ordet gjenkjennes kun ved hjelp av visuelle kjennetegn eller konteksten ordet opptrer i.

I neste fase, delvis alfabetisk fase, vil leseren bruke fonem-grafem koblinger for å gjenkjenne ord. Leserens trenger ikke å mestre alle fonem-grafem koblinger for å benytte denne strategien, det er nok å kunne noen. Selv med ufullstendig bokstavkunnskap er det mulig å gjenkjenne ord ortografisk. Dette er en ortografisk gjenkjenning som er kvalitativt forskjellig fra en ortografisk gjenkjenning som baserer seg på etablering av en representasjon for ordet i langtidsmindet.

I den full-alfabetiske fasen kan eleven alle grafem-fonem koblinger og bruker denne kunnskapen i ordavkodningen. Lesere som er på dette stadiet kan avkode nye ord korrekt. De utvikler samtidig de ortografiske ordlesingsferdighetene ved at han gradvis kjenner igjen morfologiske enheter i ord, som gradvis fører leseren over i neste fase.

I den konsolidert alfabetiske fasen utvikles evnen til å gjenkjenne større ortografiske enheter i ord videre. I denne fasen er leserens bruk av morfologiske enheter hovedstrategien for å gjenkjenne ord.

Når en har blitt en automatisk alfabetisk leser, leses ordene på bakgrunn av fullstendige representasjoner av ordet i langtidsmindet. Møter en ukjent ord i denne fasen, avkodes de lett ved bruk av passende strategier. Avkodningen er nå så effektiv at leseren kan fokusere fullt på å forstå teksten

2.3.2 Språkforståelse

De fleste mennesker lærer en form for språk i løpet av livet. Språk kan være blant annet muntlig språk, tegnspråk eller skriftspråk. En definisjon som rommer alle disse formene for språk er "*Språk er et sett av koder med potensial for mening*" (Wagner, Uppstad, & Strömquist, 2008, s. 26). I *The simple view* refererer språkforståelse til forståelse for det muntlige språket og denne faktorens påvirkning på leseforståelsen. Språk er et svært

komplekst system og ifølge Bloom og Lahey (1978) har det tre dimensjoner; innhold, form og bruk. Forståelse for innholdssiden av språket refererer til semantikken, forståelse av enkeltord og kombinasjoner av ord (Rygvold, 2012). Et godt utviklet ordforråd er sentralt i denne delen av språkforståelsen. Det er påvist en sterk sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse (Brudholm, 2011). Ordforråd utpeker seg dermed som en svært sentral faktor i språkforståelsens betydning for leseforståelsen. Språkets formside handler om fonologi, morfologi og syntaks. Kunnskap om språkets lydsystem, og om hvordan ord og setninger er bygget opp, vil ha betydning for å forstå meningskillende faktorer i språket (Lyster, 2010). Det innebærer at elevene tidlig må få kunnskap om hvilke fonem et ord består av, hvordan ordene bøyes og hvordan ordenes rekkefølge i setninger påvirker meningen. Brukssiden av språket refererer til den pragmatiske dimensjonen. Kunnskap om hva som er akseptabel språkbruk i ulike situasjoner, vil ha noe å si for forståelsen av hvorfor språket brukes ulikt i ulike situasjoner (Rygvold, 2012).

2.3.3 Andre faktorer som påvirker leseforståelsen

I tillegg til avkoding og språkforståelse er det andre faktorer som også påvirker leseforståelsen. Bråten (2007) skriver i sin artikkel om forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon, og om hvordan disse faktorene virker sammen med avkoding i utvikling av leseforståelse.

Å ha kunnskap om det en leser er den faktoren som påvirker leseforståelsen sterkest (Samuelstuen & Bråten, 2005). I sin modell for tekstbasert læring skiller Alexander (2003) mellom domene- og emnekunnskap. Domenekunnskap refererer til en bred kunnskap om et fagområde, mens emnekunnskap handler om en mer spesifikk kunnskap knyttet til bestemte tema innenfor et fagområde. Det betyr at to elever kan kunne mye om det samme fagområde, men at typen kunnskap kan komme til å variere mye. Et eksempel kan være at en kan kunne mye om verdenshistorien, mens en annen kan ha inngående kunnskap om den kalde krigen. Begge kan sies å ha mye historiekunnskap, men av ulik art. Uansett om en har domene- eller emnekunnskap, vil måten kunnskapen er organisert på ha størst betydning for om leseren klarer å utnytte den i møte med tekst (Bråten, 2007). For å forstå tekst på en måte som fører til dypere

og bedre forståelse må den kunnskapen leseren har om emnet fra før flettes sammen med den nye informasjonen som teksten gir (Kintsch, 1998). Gode lesere kobler den nye kunnskapen fra teksten sammen med det de kan om emnet fra før, og de oppdager når de ikke forstår og hva de ikke forstår (Roe, 2014). I tillegg bruker gode lesere en rekke andre forståelsesstrategier som hjelper dem med å nærme seg teksten på en hensiktsmessig måte.

Leseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007, s. 5).

Denne definisjonen får frem kompleksiteten i leserens bruk av forståelsesstrategier. Å bruke forståelsesstrategier er et valg leseren gjør i møte med tekst. Dette valget tas på bakgrunn av den kunnskap leseren har om hvilke strategier som er hensiktsmessige i møte med den aktuelle teksten. Mange lesere vil utvikle forståelsesstrategier uten spesifikk undervisning, men på bakgrunn av leseerfaring (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). For andre vil det være svært nyttig å tilegne seg kunnskap om et begrenset antall forståelsesstrategier og bruken av disse (Bråten, 2007). Undervisning i forståelsesstrategier vil kunne gi leseren tilgang til andre, og mer effektive, strategier enn de som er opparbeidet gjennom leseerfaring. Å være fleksibel er sentralt når en bruker forståelsesstrategier. De fleste tekster er komplekse, og vil kreve at leseren bruker flere strategier. Det er ikke nok å bare kunne velge rett strategi i møte med en tekst, men også å kunne endre strategi underveis i lesingen (Bråten, 2007).

Avkodingsferdigheter, språkforståelse, forkunnskaper og forståelsesstrategier er viktig for å forstå det en leser. Hva som gjør at vi leser, og i hvilken grad vi leser, handler om motivasjon. Motivasjon som faktor i utviklingen av gode leseferdigheter er kommet sterkt på banen de siste årene (Solheim, 2014). Ifølge Reeve (2012) handler motivasjon om den indre, subjektive grunnen til å gjøre noe, i dette tilfellet lesing. Vi kan dele motivasjonsbegrepet i indre og ytre motivasjon. I tillegg vil tro på egne ferdigheter, self-efficacy, være en viktig del av motivasjonsbegrepet (Guthrie & Humenick, 2004).

I tilknytning til lesing refererer ytre motivasjon til ønsket om å oppnå noe annet enn hva selve lesingen kan gi, for eksempel karakterer eller penger (Guthrie & Humenick, 2004). Denne formen for motivasjon kan fungere som en grunn til å lese, men vil ikke i det lange løp gi leseren den motivasjonen som er viktig for en god leseutvikling. Indre motivasjon handler om den egenverdien lesingen har, og at dette er grunn i seg selv til å lese (Guthrie & Humenick, 2004). I følge Ryan og Deci (2000) kan elever som i stor grad blir drevet av indre motivasjon sies å ha høy grad av selv-bestemmelse. Det betyr at menneskets behov for å bestemme selv, og å være kompetent, henger sammen med indre motivasjon. Ser eleven hensikten med egen lesing vil den indre motivasjonen bli styrket. Lesere med høy grad av selvbestemmelse leser mye og vet at gode leseferdigheter er viktig for fremtidig skolegang, jobb og ellers i livet (Solheim, 2014). Indre motivasjon er den viktigste form for motivasjon knyttet til lesing, og er nært knyttet til positive erfaringer med mestring av egen lesing (Lyster, 2012).

Tro på egne ferdigheter, self-efficacy, handler om i hvilken grad en har tro på egen mestring av den oppgaven en skal løse. Det er naturlig at mennesker unngår aktiviteter som en vet det er mulig at en ikke mestrer. Motsatt vil en med sikkerhet, og tro på seg selv, gå på oppgaver en vet en mestrer (Bandura, 1986; Guthrie & Humenick, 2004). Å unngå at elever opplever å ikke mestre lesingen er viktig for at de skal lese. Den viktigste kilden til tro på egne ferdigheter er ifølge Wormnes og Manger (2005) erfaringer fra tidligere lærings situasjoner. Hvis elever som strever med lesing får hjelp tidlig, vil dette redusere antall opplevelser av å ikke mestre. Bru (2008) poengterer at for elever som strever med å utvikle adekvate leseferdigheter vil det være nødvendig å opprettholde troen på at de vil lykkes. De må trene mer enn andre elever, og motivasjon og tro på egen suksess vil være avgjørende for å klare dette. Motivasjonens betydning for elevenes læring er en viktig grunn til at tidlig innsats har fått et så sterkt fokus (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

2.3.4 Leseflyt

Å lese med flyt blir ofte beskrevet som en måte å lese på hvor sikker ordavkoding, med en passende prosodi, er fremtredende (Fingeret, 2006). Denne formen for leseflyt er knyttet til høytlesing av tekst. God leseflyt kjennetegnes da av sikker ordavkoding, hvor

tonen i stemmen er med på å fremheve viktige ord og tegnsettingen i den skrevne teksten. Leseflyt blir også sett på som broen mellom avkodning og språkforståelse (Chard et al., 2012). Legger vi denne forståelsen til grunn vil god leseflyt være avhengig av gode ordavkodingsferdigheter som gjør at leseren ikke bruker energi på ordavkodningen, og kan utnytte språkforståelsen sin til å få en god forståelse for det en leser.

Tønnessen og Uppstad (2014a) påpeker at litteraturen om leseflyt i stor grad mangler fokus på å kunne tilpasse lesehastigheten etter hva formålet med lesingen er. Rask og effektiv lesing er ikke alltid det mest hensiktsmessige. De fremsetter en hypotese om at leseflyt handler om å kunne tenke seg gjennom teksten uten at skriftmediet er til hinder. Det er en hermeneutisk tilnærming til leseflyt, da det er nødvendig å ha fokus på helhet og del når en leser tekst. Innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel sentral (Gilje & Grimen, 2013). Den referer til vekslingen mellom fokus på helhet og del, og i denne sammenhengen handler det om å kunne fokusere både på tekst og enkeltord, og å kunne gjøre dette hensiktsmessig i egen lesing.

Elevenes lesehastighet har blitt sett på som et mål på god avkodingsferdighet og dermed også et mål på leseflyt (Kuhn & Rasinski, 2011). I dag er det enighet om at leseforståelsen kan være god tross lav lesehastighet. Det er likevel ikke uviktig å ha fokus på lesehastighet og leseflyt i begynneropplæringen, da dette kan være en indikator på utviklingen av ortografiske ordlesingsferdigheter for de yngste elevene. Samtidig er det ikke hensiktsmessig å ha fokus på å avpasse lesehastighet, til den teksten som leses, for elever på 1. trinn. Det fokuset bør komme på et senere tidspunkt når elevenes avkodingsferdigheter er på et nivå som gjør at de har forutsetninger for å gjøre denne tilpasningen.

2.3.5 Leseforståelse på 1. trinn

Avkodning, språkforståelse, forkunnskap, forståelsesstrategier, motivasjon og leseflyt påvirker leseforståelsen helt fra 1. trinn. Ved å være bevisst på disse faktorenes betydning for elevenes leseforståelse, kan lærerne gi elevene gode forutsetninger for å utvikle god leseforståelse.

Å utvikle elevenes avkodingsferdigheter har størst fokus på 1. trinn. Elevene har nettopp begynt på skolen og avkodingsferdighetene er i en tidlig utviklingsfase. Den fonologiske avkodingsstrategien er hovedstrategien for de fleste elevene. Å sikre at elevene utvikler automatiserte assosiasjoner mellom grafem og fonem, og gode synteseferdigheter, vil gi elevene et godt grunnlag for å ta i bruk den fonologiske avkodingsstrategien. Gode avkodingsferdigheter er viktig fordi svake avkodingsferdigheter vil føre til at en stor del av leserens kognitive kapasitet går til å avkode ordene, og det vil være lite kapasitet igjen til å forstå det en leser (Snowling, 2013). Elevene må gradvis ta i bruk den ortografisk avkodingsstrategien. Noen elever trenger å bli gjort oppmerksom på at de kan benytte den ortografiske avkodingsstrategien da de selv ikke oppdager at de kan avkode ord ved å gjenkjenne dem. Arbeid med leseflyt på 1. trinn kommer også inn her, i overgangen mellom den fonologiske og den ortografiske strategien. Økende leseflyt er en indikator på at elevene gradvis tar i bruk den ortografiske avkodingsstrategien. Samtidig er lesing en meningsskapende aktivitet, og må ikke reduseres til en teknisk ferdighet i begynneropplæringen. Det betyr at lesing må oppleves som meningsfylt også for den ferske leseren. Avkodingsferdigheter gir elevene tilgang til tekstens innhold, men er ikke tilstrekkelig for god leseforståelse (Paris & Hamilton, 2009).

Språkforståelsens betydning for leseforståelsen er sentral. Kunnskap om språkets innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978) er tre dimensjoner i språket som elevene på 1. trinn må få tilgang til helt i starten av lese- og skriveutviklingen. Gjennom arbeid med blant annet ordforråd, skriftspråklig bevissthet og fonemisk bevissthet vil elevene tilegne seg ferdigheter som er viktige for å utvikle språkforståelsen (Lyster, 2012). Dette arbeidet gjøres i stor grad som en integrert del av leseopplæringen og da ved bruk av tekst. At lærerne i tillegg utnytter den muligheten elevenes talespråk representerer, som en måte å forstå språkets ulike dimensjoner på, vil være en god tilnærming i dette arbeidet.

Forkunnskaper er den faktoren som påvirker leseforståelsen sterkest (Samuelstuen & Bråten, 2005). For elever på 1. trinn er ikke tekstene så krevende med tanke på innhold, og leseforståelsen er i størst grad knyttet til avkodingsferdighetene. Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen vil få større betydning jo høyere opp i klassene elevene kommer (Andreassen, 2014). Ifølge Kunnskapsløftet skal elevene etter 2. trinn kunne

"lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm" og "bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Undervisningen i alle skolefag bør derfor ha fokus på å gi elevene fagkunnskaper og fagspesifikt ordforråd slik at de får et best mulig grunnlag for senere leseforståelse og læring i fagene.

Elever på 1. trinn trenger å lære enkle forståelsesstrategier. De må tidlig lære at ord skal bety noe. Mange ferske lesere avkoder ord uten å stille spørsmål ved egen forståelse av ordets mening, eller den setningen ordet står i. Vi vet at å overvåke forståelsen av egen lesing kjennetegner gode lesere, og det tydeliggjør hvor viktig det er å fokusere på dette fra et tidlig tidspunkt i leseopplæringen (Roe, 2014). De fleste tekster som brukes i begynneropplæringen presenteres med en illustrasjon eller en overskrift som kan hjelpe eleven med å aktivere forkunnskap, og det kan fungere som støtte til forståelsen i den tidlige leseutviklingen. Å gi elevene tilgang til forståelsesstrategier som de kan bruke i egen lesing vil også være svært nyttig. De har som eldre elever behov for å lære strategier for leseforståelse, ikke bare få kontrollert leseforståelsen med spørsmål knyttet til teksten (Andreassen, 2014).

Motivasjon for lesing hos 1. trinnselever er i stor grad knyttet til deres tro på egne ferdigheter. På 1. trinn er læringskurven bratt, og de fleste vil knekke den alfabetiske koden og oppleve at de mestrer å lese ord og enkle setninger (Lundetræ & Walgermo, 2014). For å opprettholde elevens tro på egne ferdigheter må undervisningen tilpasses elevenes leseferdigheter. Lærere må i tillegg verdsette elevenes lesing, og legge til rette for motiverende og inspirerende leseopplevelser. Valg av tekster til elevenes egen lesing på 1. trinn vil nødvendigvis ha fokus på å utvikle elevenes avkodingsferdigheter, men vanskegraden på tekstene som brukes må også vurderes ut fra form og innhold (Lundetræ & Walgermo, 2014). Gode og inspirerende høytlesingstekster vil også bidra til en motiverende leseopplæring.

2.4 Lese- og skrivevansker

Tidlig innsats i denne oppgaven er knyttet til forebygging av lese- og skrivevansker. Vansker med lesing og skriving kan ha ulike årsaker, og vanskene kan gjøre seg gjeldene

i ulike deler av lese- og skriveprosessen (Lyster, 2012). De vanligste formene for lese- og skrivevansker er vansker med ordavkodning og vansker med leseforståelse (Hulme & Snowling, 2009). Innenfor denne grove inndelingen er det mange nyanser.

I begynneropplæringen er vansker med avkodning den mest fremtredende lesevansken (Pressley, 2006a). Vansker med avkodning vil føre til at eleven leser mye feil, og både den fonologiske- og den ortografiske avkodingsstrategien vil være mangelfull. Mangelfull avkodingsferdighet opptar mye kognitiv kapasitet, og kan være til hinder for leseforståelsen (Snowling, 2013). Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske hvor hovedkjennetegnet er vansker med ordavkodning (Snowling, 2013). Det er stor enighet om at dysleksi skyldes en grunnleggende fonologisk vanske som får følger for avkodingsferdighetene. Samtidig er dysleksi en kompleks diagnose som er knyttet til flere risikofaktorer, både genetiske og miljømessige (Hulme & Snowling, 2009). Avkodingsvansker hos personer med dysleksi påvirker videre utviklingen av staveferdighet og leseflyt og gjør at leseren har færre kognitive ressurser tilgjengelig til forståelse av teksten som leses (Snowling, 2013). Det er derfor forventet at personer med dysleksi har bedre lytteforståelse enn leseforståelse. Dette skyldes at lytteforståelsen kun er avhengig av språkforståelse, ikke avkodingsferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). Det er mulig å utvikle funksjonelle avkodingsferdigheter selv om en har dysleksi, men grunnvansken er resistent og vil ikke forsvinne selv om avkodingsferdighetene blir funksjonelle.

Noen har vansker med å forstå den en leser tross gode avkodingsferdigheter (Hulme & Snowling, 2009). Ifølge Gough og Tunmer (1986) er det språkforståelsen som påvirker leseforståelsen sammen med avkodingsferdighetene. Språkforståelse avhenger av ordforståelse, semantisk- og pragmatisk forståelse (Bloom & Lahey, 1978; Hulme & Snowling, 2009). Ordforståelse og semantisk forståelse, med hovedvekt på forståelse for de grammatiske strukturene, er det mest avgjørende for leseforståelsen (Hulme & Snowling, 2009). Flerspråklige barn kan ha et dårlig vokabular på andrespråket som hindrer god leseforståelse (Wagner & Walgermo, 2014). Det er derfor grunn til å være ekstra bevisst på hva som ligger til grunn for disse barnas leseforståelsesvansker. Når språkvanskene som ligger til grunn for leseforståelsesvanskene er dyptgående, vil de i de fleste tilfeller overlappe med vanskene til barn med spesifikke språkvansker (Hulme & Snowling, 2009).

2.5 Tidlig identifisering av risikoelever

For å kunne identifisere elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker er det avgjørende å vite hva som er forventet utvikling i de ulike fasene av opplæringen (Hulme & Snowling, 2009). I tillegg er det avgjørende å ha kunnskap om hva som er tidlige tegn på lese- og skrivevansker og hvorfor tidlig identifisering og tidlige tiltak er så viktig.

2.5.1 Hvorfor er tidlig identifisering viktig?

Arv og miljø er to faktorer som påvirker alle menneskers utvikling. I forhold til lese- og skrivevansker vet vi at begge faktorer spiller en rolle, og at de påvirker hverandre (Befring, 2012). Noen barn er genetisk disponert for å utvikle lese- og skrivevansker, men vokser opp i et miljø som i stor grad stimulerer barnets språk og skriftspråklige ferdigheter. Selv om den genetiske disposisjonen betyr mye er det miljøpåvirkningen som har størst kraft (Stangeland & Færevaag, 2014). Dette forteller oss at det er mulig å gjøre en endring som vil ha en positiv effekt på barnets leseutvikling. Miljøet kan endres, det kan ikke genene. Å påvirke barnets genetiske disposisjon kalles epigenetikk (Befring, 2012). Epigenetikk referer til de endringene i genmaterialet som ikke overføres til neste generasjon. Det betyr at miljøet kan påvirke et barn så mye at eventuelle genetiske svakheter ikke får utvikle seg. Samtidig kan et dårlig miljø trigge svakheter i genmaterialet som i andre miljø ville forblitt latente. Stanovich (2000) bruker begrepet *Matteuseffekten* om den skjevutviklingen som skjer når en har vansker med å lære seg å lese. Elever som får en god start i sin leseutvikling vil tilegne seg leseferdigheter som fører til at de vil lese mer enn de som strever, og de vil derfor utvikle leseferdighetene raskere. Elevenes ulike forutsetninger for å utvikle gode leseferdigheter vil føre til økende forskjeller mellom de som strever, og de som lærer å lese uten vansker.

De fleste elever begynner på skolen med sterk tro på egne ferdigheter, de tror at de kan mestre alt som ligger foran dem (Pressley, 2006b). Til forskjell fra eldre elever vil ikke 1. trinns eleven knytte eventuelle vansker med å lære og lese til egne evner (ibid). Det fører til at 1. trinns eleven vil opprettholde tro på egne ferdigheter til tross for manglende mestringsopplevelser i egen lesing. Troen på at egne evner ikke har noe med manglende

mestring å gjøre, avtar etter hvert som eleven blir eldre (Pressley, 2006b; Wigfield & Eccles, 2002). En studie gjennomført av Morgan, Fuchs, Compton, Cordray, og Fuchs (2008) fant likevel at elever som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker henger etter sine klassekamerater når det gjelder motivasjon for lesing allerede når de begynner på skolen. Dette er viktig å legge merke til når vi vet hvor viktig motivasjon for lesing er for leseutvikling og leseforståelse (Bråten, 2007). Tidlige forskjeller i leseferdighet predikerer senere forskjeller i motivasjon for lesing (Morgan & Fuchs, 2007). Det synliggjør at leseferdighet og motivasjon for lesing virker på hverandre. Å ha fokus på å utvikle de tekniske leseferdighetene, for å øke lesemotivasjonen, er derfor ikke nok for disse elevene. Det er nødvendig at det er fokus på motivasjon for lesing helt fra første skoledag (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000). Ved å bevisstgjøre elevene på deres faglige fremgang, vil elevene forhåpentligvis se at de har påvirkningskraft på egen læring og motivasjonen vil bli styrket. Det er viktig fordi forklaringen vi gir til egne handlinger og holdninger vil påvirke lesemotivasjonen (Wormnes & Manger, 2005).

Årsaken til manglende mestringsopplevelser kan plasseres på indre og ytre faktorer (Wormnes & Manger, 2005). Plasseres årsaken til egen mestring, eller manglende mestring, på ytre faktorer vil eleven oppleve at han har liten eller ingen kontroll på årsaken til utfallet. Flaks, og at oppgaven er for vanskelig, er da vanlige forklaringer. Selv om en skulle oppleve mestring, men plasserer grunnen på flaks, vil en ikke ha et bevisst forhold til hvorfor en lykkes. Det samme gjelder hvis manglende mestring oppleves og skyldes uflaks. De fleste elever på 1. trinn opplever i stor grad at årsaken til manglende mestring skyldes uflaks, og vil fortsette med like stor iver. Gradvis vil elevene plassere grunnen til mestring på egne evner, som er en indre faktor (Wormnes & Manger, 2005). Det vil føre til at motivasjonen gradvis forsvinner, og det vil bidra til en negativ spiral som kan være vanskelig å komme ut av.

2.5.2 Hva sier forskning at predikerer lese- og skrivevansker?

For å kunne identifisere elever som står i fare for å utvikle vansker på et tidlig tidspunkt, er kunnskap om hva som predikerer lese- og skrivevansker av avgjørende betydning. Studier som har fulgt barn over tid har gitt oss viktig kunnskap på dette området.

Scarborough (1990) var tidlig ute med sin longitudinelle studie. Studien undersøkte språklige indikatorer i førskolealder hos barn som ved 8 års alder hadde dysleksi. I denne studien fant de at barna allerede som 2,5 åringer snakket i kortere setninger, med svakere syntaktisk kompleksitet og hadde mer unøyaktig uttale enn de som ikke hadde lesevaner når de var 8 år. Når barna i denne studien var 3 år hadde de dårligere reseptivt vokabular enn de som ikke utviklet lesevaner. Studien viste også at bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og ekspressivt språk var de beste predikatorene når barna var 5 år.

Torppa, Lyytinen, Erskine, Eklund, og Lyytinen (2010) undersøkte barn fra familier med dysleksi og sammenlignet dem med en kontrollgruppe fra familier uten dysleksi. De fant at barn som utviklet lesevaner snakket i kortere setninger når de var 1,5 år og 2,5 år og i tillegg hadde de dårligere vokabular når de var 2,5 år, enn sine jevnaldrende. Etter hvert som barna blir eldre er det andre faktorer som predikerer lesevaner. RAN og bokstavkunnskap var de beste predikatorene i Torppa et al. (2010) sin studie.

Furnes og Samuelsson (2010) undersøkte i sin studie hva som predikerte lesevaner og stavevaner og fant i sin studie at fonologisk bevissthet var den beste predikatoren på leseferdighet etter de første årene på skolen. RAN var også en sterk predikator, og er en bedre predikator på lengre sikt.

Ifølge Puolakanaho et al. (2007) er bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, RAN og arv, målt i førskolealder, de sterkeste predikatorene på lesevaner når elevene har gått to år på skole. I denne studien ble og ekspressivt vokabular målt når elevene var i førskolealder, men det predikerte ikke lesevaner etter to år på skolen.

Når elevene er unge er vansker med avkoding og leseforståelse tett vevd sammen, og det er vanskelig å skille den ene vansken fra den andre (Storch & Whitehurst, 2002). Etter hvert som elevene blir eldre er vokabular i førskolealder en sterk predikator for leseforståelsen (Aukrust, 2006). I *The simple view* (Gough & Tunmer, 1986) er det lytteforståelsen som sammen med avkodingsferdigheter er de faktorene som påvirker leseforståelsen. Selv om vi vet at det er andre faktorer som og påvirker leseforståelsen

(Bråten, 2007) er vokabular en viktig del av lytteforståelsen og vil bety stadig mer for leseforståelsen.

I den longitudinelle studien "Ut med språket" (Helland, 2012) brukte forskerne et spørreskjema for å identifisere elever som var i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker når de var 5 år. Spørreskjemaene ble besvart av barnas foreldre og førskolelæreren i barnehagen. Gjennom dette spørreskjemaet fikk forskerne informasjon om barnets genetiske disposisjon for å utvikle lesevansker, om barnets språkutvikling, motoriske utvikling, barnets helse og om barnet er henvisst til eller er vurdert henvisst til det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (Helland, 2012, s. 26). Etter at en risikogruppe og en kontrollgruppe ble identifisert ble disse barna fulgt til de var 12 år. Resultatene viser at spørreskjemaet var en god måte å identifisere risikoelever på.

I *På sporet* prosjektet er tester som måler RAN, fonologisk bevissthet (framlydsanalyse og fonologisk syntese) og bokstavkunnskap brukt sammen med informasjon om kjente lesevansker i nær familie. (Lundetræ et al., in preparation). Disse områdene har vist seg å være gode prediktorer på avkodingsvansker og dysleksi. De elevene som scoret under persentil 30 på minst tre av fem tester ble identifisert som risikoelever.

2.5.3 Kartlegging av tidlige tegn på lese- og skrivevansker

Elever som ved hjelp av forskningsbaserte kartleggingsverktøy blir identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker scorer lavt på områder som predikerer vansker. Den informasjonen læreren får fra identifiseringen er nyttig, men det er likevel behov for en mer nyansert tilnærming til elevenes ferdigheter. Alle elever har ulike styrker og svakheter selv om de er identifisert med samme kartleggingsverktøy. I følge Tunmer og Nicholson (2011) må læreren ta utgangspunkt i hvilke lese- eller leserelaterte ferdigheter den enkelte eleven har, og la det være grunnlaget for den undervisningen som blir gitt.

Birkedal (2014) finner at lærere i stor grad baserer seg på egne observasjoner i identifiseringen av elever de mener kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn. Svarene fra lærerne viser også at de i stor grad viser til faktorer som er

knyttet til læring generelt som grunnlag for sin identifisering. Det er mulig å observere symptomer på vansker med RAN, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, men det er vanskelig å få et nøyaktig bilde av disse faktorene ved kun å observere i vanlige undervisningssituasjoner. Et verktøy som kan hjelpe lærerne i dette arbeidet kan derfor være nyttig og nødvendig.

Lærere har potensielt tilgang til mye informasjon om elevene sine i oppstarten av 1. trinn. TRAS (Espenakk et al., 2011), eller en annen form for kartleggingsmaterieell, følger som regel barnet fra barnehagen til skolen. Barnehagens observasjoner er en viktig kilde til informasjon om elevenes språk- og skriftspråklige utvikling, og kan gi læreren verdifull informasjon. Stortingsmelding 16 (2006b) påpeker at sammenheng mellom utdanningsinstitusjonene er viktig for alle elever, men spesielt for de som står i fare for å utvikle vansker. I tillegg er foreldre en viktig informasjonskilde som læreren bør bruke godt. Mange foreldre er opptatt av sosial fungering og trivsel når barnet begynner på skolen, det er derfor viktig at læreren sørger for at det blir fokusert på faktorer som har betydning for elevens leseutvikling i de første møtene. Å ha tilgang til nyttig informasjon fra barnehage og foreldre er ikke nok, lærerne må bruke den tilgjengelige informasjonen for at den skal ha verdi. I hvilken grad dette blir gjort vet vi lite om, og det er naturlig at det vil variere mye.

Det er nyttig å bruke kartleggende lesesamtaler som tilnærming til å få en oversikt over elevenes leseferdigheter (Skjelbred, 2012). I slike økter kan læreren blant annet ha fokus på å legge merke til hva elevene mestrer, eventuelle feillesinger, ordforståelse og leseforståelse. I tillegg er det en sosial situasjon som gir rom for samtaler og rundt tekst og forståelse av tekst (Skjelbred, 2012). Sammen med informasjon fra et forskningsbasert kartleggingsverktøy, og informasjon fra barnehage og foreldre, vil slike samtaler gi læreren et godt grunnlag for å gi elevene en god og tilpasset leseopplæring.

2.5.4 Tidlig identifisering og lærernes forventninger til elevene

Ved å identifisere elever som kan komme til å utvikle lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt, har en anledning til å sette i verk tiltak som vil gi disse elevene bedre muligheter for å utvikle gode leseferdigheter. Det er imidlertid en mulighet for at tidlig

identifisering av elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker kan virke mot sin hensikt. Ifølge Allington (2011) har elever som strever med lesing best av å ikke få en merkelapp på seg. Det begrunner han med at klasseromsundervisning av høy kvalitet vil være god undervisning for disse elevene. Det bør være fokuset heller enn å finne ut hva disse elevene skal ha i stedet for klasseromsundervisning. I følge Stanovich (2000) blir elever som strever med å lære å lese behandlet på en ufordelaktig måte av læreren. I slutten av 1. trinn vil disse elevene møte mindre tekst enn sine klassekamerater. Dette gjøres for å tilpasse lesemengden til elevens lesenivå, men er en misforstått tilpasning. At læreren har høye forventninger til elevene, og setter mål som elevene kan nå, er viktig for elevenes læring (Lyster, 2012). Det er derfor urovekkende at lærerens forventninger vil falle dersom eleven begynner å henge etter i leseutviklingen slik Spear-Swerling og Sternberg beskriver (1994).

En undersøkelse gjort av Hornstra, Denessen, Bakker, Voeten, og van den Bergh (2010) undersøkte læreres holdninger til elever med dysleksi. Lærerne jobbet på 2.-6. trinn i vanlige klasser, og deres holdninger ble målt med både implisitte og eksplisitte mål. Gjennom oppgaver hvor lærerne først fikk opp ordet "dysleksi" på skjermen, for så å koble nye ord enten som positive eller negative mot det første ordet, målte forskerne lærernes implisitte holdninger til dysleksi. I tillegg svarte lærerne på spørsmål om deres holdninger til elever med dysleksi på et spørreskjema for å måle deres eksplisitte holdninger. Forskerne fant ingen sammenheng mellom lærernes eksplisitte rapporteringer og elevenes faglige resultater. Målingene av lærernes implisitte holdninger korrelerte derimot med elevenes resultater. Lærerne i denne undersøkelsen rapporterer selv at de ikke har negative holdninger, eller lavere forventninger til elever med dysleksi. Resultatene viser likevel at de har noen negative assosiasjoner til ordet dysleksi, og at dette viser seg i disse elevenes resultater på skolen. Ifølge Spear-Swerling og Sternberg (1994) vil læreres forventninger og holdninger ikke være en like sterk faktor som det som læreren faktisk gjør i klasserommet. Det er samtidig vanskelig å se for seg at de to faktorene opptrer helt uavhengig av hverandre.

2.6 Tidlige tiltak og god begynneropplæring

De fleste elever vil lære å lese uavhengig av hvilken metode som blir brukt i leseopplæringen (Tunmer & Nicholson, 2011). For andre vil den leseopplæringen de møter på skolen være avgjørende for i hvilken grad de lykkes med lesingen (Lundetræ & Walgermo, 2014). Begynneropplæring av god kvalitet er god undervisning også for de elevene som står i fare for å utvikle vansker (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011). I tillegg til begynneropplæring av god kvalitet er tiltak overfor elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker er viktig del av tidlig innsats. Jo tidligere tiltakene blir iverksatt, jo raskere er det mulig å snu en negativ utvikling (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Det er viktig at tiltakene er av høy kvalitet og at de gjennomføres av personer med kompetanse på de vanskene elevene har (Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.6.1 Hovedretninger innenfor begynneropplæring i lesing og skriving

De ulike måtene å drive leseundervisning på kan grovt deles i to hovedretninger, *whole language* og *phonics*. (Tønnessen & Uppstad, 2014b). *Whole language* tradisjonen kjennetegnes ved at elevene skal lære å lese ordbilder for så å koble disse til mening. Denne tradisjonen var på mange måter en reaksjon på den *phonics*-tradisjonen som mange mente la for stor vekt på lesing av meningsløse stavelser, og hvor det gikk for lang tid før elevene kom i gang med lesing av meningsfull tekst (Tønnessen & Uppstad, 2014b). *Phonics*-tradisjonen har hovedsakelig fokus på språklyder, fonem, og hvordan elevene gradvis skal lære å lese ved hjelp av fonemene. Denne retningen har også et sterkt fokus på fonemisk bevissthet (National Reading Panel, 2000; Tønnessen & Uppstad, 2014b). Det er stor enighet om at en leseundervisning som har et sterkt fonologisk fokus vil være den beste, spesielt for de elevene som strever (National Reading Panel, 2000; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Dette innebærer spesielt fokus på fonemisk bevissthet som blant annet innebærer å kunne identifisere alle fonem i et ord og å kunne dra sammen oppleste lyder til ord og å kunne trekke enkeltlyder fra ord for å finne nye ord (Morrow, Tracey, & Renner, 2011; National Reading Panel, 2000).

Balansert undervisning er en tredje tilnærming til leseundervisningen. Denne tilnærmingen bruker elementer både fra *phonics* og *whole language* tradisjonen. Pressley (2006b) har frontet denne måten å drive leseundervisning på og har støtte i blant annet rapporten fra National Reading Panel (2000). Pressley baserer anbefalingen om en balansert tilnærming på undersøkelsen av hva spesielt dyktige lærere vektlegger i sin undervisning (Pressley, 2006b). Denne tilnærmingen ble valgt for å komme i tett kontakt med praksisfeltet, og dermed få kunnskap om sammenfallende faktorer disse lærerne rapporterte om egen undervisning. Undersøkelsen viste at lærerne vektla sterkt å utvikle et litterært miljø. De hadde et rikholdig utvalg av litteratur til elevene, og elevenes tekster ble verdsatt i form av presentasjon på vegg eller ved at de ble lest opp for klassen. Lærerne rapporterte at de jobbet med meningsfylte lese- og skriveoppgaver hver dag. Det var viktig at trening på delferdigheter ble satt inn i en meningsfylt kontekst, og de brukte minimalt med oppgaveark eller ferdige arbeidsbøker. Det var viktig for disse lærerne å ha god oversikt over den enkelte elevens utvikling, og ut fra de observasjonene de gjorde tilpasset de undervisningen til den enkelte elev. De brukte ofte tid med enkeltelever, og underviste eleven i akkurat det den trengte. I tillegg vektla lærerne modellering av ulike ferdigheter og leseforståelsesstrategier, og de formidlet et positivt syn på lesing til elevene sine.

Det er mange måter å drive god undervisning på, men å jakte på den beste undervisningsmetoden er ifølge Tunmer og Nicholson (2011) et blindspor. En konkret undervisningsmetode vil ikke være bedre enn det læreren gjør den til. Lærernes kunnskap om hvilke faktorer som gjør at en metode fungerer, vil derfor være det viktigste (Tønnessen & Uppstad, 2015).

2.6.2 Viktige faktorer i begynneropplæringen for risikoelevne

De faktorene som påvirker utviklingen av god leseforståelse beskrives i kapittel 2.3.5, med fokus på 1. trinns-eleven. Disse faktorene vil ha stor betydning for risikoelevne. Andre faktorer som er spesielt viktige for risikoelevne blir presentert her, i tillegg til hvordan læreren kan fungere som støtte i elevenes læring og betydningen av skole-hjem samarbeid.

I begynneropplæring i lesing og skriving er det stor variasjon i metodebruk og svært ulik progresjon i bokstavinnlæringen. I følge Lundetræ og Walgermo (2014) er det vanligst å innføre en bokstav i uken, og å fullføre bokstavinnlæringen i løpet av 1. klasse. Det er en praksis som bygger på tradisjon heller enn forskning om hva som har best effekt (Lundetræ & Walgermo, 2014). Kompetansemålene i Kunnskapsløftet (2006a) er styrende for undervisningen i skolen. Målene er organisert i bolker, og for de yngste elevene skal de første målene være nådd etter 2. klasse. Det inviterer i seg selv til en progresjonsfrihet innenfor de første to skoleårene. Forskning viser at raskere bokstavinnlæring kan føre til økt læring fordi det gir elevene raskere tilgang til å kunne bruke bokstavene til å lese og skrive, i tillegg til at det gir bedre mulighet for flere repetisjoner for de elevene som trenger det (Jones, Clark, & Reutzell, 2012). De elevene som har behov for repetisjon i bokstavinnlæringen er ofte de elevene som har svake leserelaterte kunnskaper ved skolestart. For mange handler det om at de har dårlig fonologisk bevissthet.

Å være fonologisk bevisst betyr at du vet at ord er satt sammen av lyder og at lydene kan endre og manipuleres (Carlo & Bengochea, 2011). Det betyr at elever med dårlig fonologisk bevissthet har svake kunnskaper om språkets formside og vil kunne ha vansker med rim, syntese og analyse (Stangeland & Færevaa, 2014). Det er nødvendig med et visst nivå av fonologisk bevissthet for å kunne lære å lese, men å lære å lese vil i seg selv kunne føre til at denne bevisstheten økes (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). At læreren er bevisst på å inkludere arbeid med fonologisk bevissthet i bokstavinnlæringen er derfor svært viktig.

God oversikt over den enkelte elevs faglige utvikling var sentralt for lærerne i Pressleys undersøkelse (Pressley, 2006b). De begrunnet det med at det ga dem et godt grunnlag for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Korte økter med fokus på det elevene trenger å lære ble fremhevet som en viktig del av dette arbeidet (Pressley, 2006b). Læreren fungerer da som støtte i elevenes læringsprosesser og kan gi eleven det stillaset eleven trenger for å lære (Bruner, 1986). Tanken om stillasbygging rundt lærings situasjoner kommer fra Vygotskij og begrepet *den nærmeste utviklingszone* (Vygotskij, 2001). Det betyr at elevenes potensielle utvikling ligger i spennet mellom hva han kan fra før og hva han kan klare med litt hjelp (Skaftun, 2014). At læreren klarer å

være tilstede og støtte elevenes læring akkurat når elevene trenger litt hjelp for å komme videre, blir da helt sentralt. Pressley (2006b) fremhever at de spesielt dyktige lærerne var fokuserte i undervisningssituasjonen og lar seg ikke distrahere av at andre voksne kommer inn i klasserommet. Dette fokuset kobler Pressley til lærernes forståelse for at de må være tilstede i elevenes læringsprosesser for å kunne gi dem det stillaset de trenger. Eksplisitt undervisning trekkes frem som viktig for elever som strever med å lære seg å lese (Allington, 2011). Ifølge Allington (2011) blir denne eksplisitte undervisningen gitt utenfor klasserommet. Gjennom tilpasset opplæring og høy kvalitet på klasseromsundervisningen kan kontaktlærer gi alle elevene en god start på begynneropplæringen i lesing og skriving. Elever som får hjelp utenfor klasserommet vil tilbringe 80-85% av skoledagen inne i klasserommet. Dette betyr at klasserommet er den viktigste læringsarenaen for alle elevene (ibid.). Eventuell ekstra hjelp utenfor klasserommet må derfor støtte opp om den undervisningen som skjer i klasserommet, og ikke være den eneste arenaen hvor eleven får tilpasset opplæring.

Undervisningen elevene får på skolen er av avgjørende betydning for elevenes læring. I tillegg er foreldrenes involvering en viktig faktor. Engasjerte foreldre påvirker alle elevens læring i en positiv retning (Paratore & Edwards, 2011). På bakgrunn av forskning på området foreldresamarbeid og foreldreinvolvering peker Paratore og Edwards (2011) på tre områder som er viktige for å lykkes i dette arbeidet. Det må utvikles gode relasjoner mellom lærer og foreldre, og disse relasjonene må bygges ved at lærere og foreldre utveksler informasjon som i sum gir begge parter en bedre forståelse for elevens skolehverdag. Lærere bør jobbe for å gi foreldre en forståelse for hverdagen på skolen og i klasserommet. På denne måten vil foreldre forstå hverdagen til barna sine bedre og ha en bedre forutsetning for å følge opp. Til slutt må læreren være tydelig på hva det forventes at foreldrene gjør hjemme. Ved å forklare hvordan lekser skal gjøres, og følges opp på en best mulig måte, blir foreldrene rustet til dette arbeidet.

2.6.3 Hva virker for de som strever?

Når elever på 1. trinn er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, eller ikke tilegner seg tilfredsstillende ferdigheter, må tiltak iverksettes (Spear-Swerling

& Sternberg, 1994). Tidlige tiltak ses på som forebyggende tiltak mot en mulig vanske i denne studien. Det betyr at tiltakene bør fokusere på de ferdighetene som har størst betydning for å komme i gang med lesingen, ifølge Lundetræ og Walgermo (2014) er bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet de mest sentrale ferdighetene.

Å tilegne seg sikker bokstavkunnskap, som blant annet innebærer en automatisert grafem-fonem-assosiasjon, vil være det mest utfordrende i forbindelse med innlæringen av bokstaver (McGuinness, 2004). For de elevene som kommer raskt i gang med lesingen vil som regel koblingen mellom grafem og fonem sitte etter kun få repetisjoner. For de elevene som strever kreves det mange flere repetisjoner. Det er nok å ha automatisert noen få koblinger for å forstå det alfabetiske prinsipp, men en må raskt kunne koble alle grafem og fonem for å kunne lese ord og setninger (Høien & Lundberg, 2012). Gjennom mange repetisjoner av grafem-fonem assosiasjoner er det større sjanse for at disse koblingene blir automatiserte.

Undervisning som er fonemisk eksplisitt og intensiv har den sterkeste påvirkningen på leseutviklingen for elever som står i fare for å utvikle lesevansker (Torgesen, 2002). Fonemisk bevissthet innebærer mestring av en rekke ferdigheter. Eleven må kunne høre hvilke lyder ord består av, og kunne dele ordene opp i enkeltlyder. Å sette sammen lyder til ord og å legge til eller trekke fra lyder i ord for å lage nye ord er og en del av å være fonemisk bevisst (Morrow et al., 2011; National Reading Panel, 2000). En sikker bokstavkunnskap vil hjelpe elevene med å utvikle den fonemiske bevisstheten. For å kunne legge merke til hvilke fonem et ord består av, er det viktig å kunne skille fonemene fra hverandre. Ved å bli bevisst på at ord er satt sammen av fonem, vil oppmerksomheten forhåpentligvis rettes mot hva som skiller fonemene fra hverandre. Sikker bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet vil derfor virke positivt på hverandre.

Tiltak som skal gjennomføres i tillegg til undervisningen i klassen kan organiseres på ulike måter. En-til-en undervisning med lærer som er utdannet innenfor området lese- og skrivevansker er ifølge Slavin et al. (2011) gullstandarden, men det er også mulig å gjennomføre slike tiltak i små grupper. Hovedfokuset, i tillegg til at undervisningen vektlegger de viktigste ferdighetene for disse elevene, må være at undervisningen er strukturert og intensiv (Vellutino, Scanlon, & Jaccard, 2003).

Høien og Lundberg (2012) fremhever syv områder som har vist seg å ha effekt for elever med dysleksi. Selv om dette handler om hva som har effekt for elever med dysleksi er flere av punktene gjenkjennbare for det forebyggende arbeidet som må gjøres på 1. trinn. For det første er det nødvendig med en grundig kartlegging som grunnlag for den undervisningen som skal gis. Det er avgjørende at eleven blir identifisert på et tidlig tidspunkt, det samme er tidlige tiltak. Elever med dysleksi profitterer på fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk tilnærming, overlæring og automatisering av ferdigheter. Disse elevene profitterer som andre elever også på mestring og godt læringsmiljø.

2.7 Læreres forutsetninger for å lykkes med tidlig innsats

Å lykkes med tidlig innsats forutsetter i tillegg til å ha identifisert de som trenger hjelp, og å vite hvilke tiltak som skal sette inn, at tiltakene er mulige å gjennomføre (Befring, 2012). Det er flere faktorer som muliggjør eller hindrer arbeidet med tidlig innsats. Lærernes kompetanse om begynneropplæring i lesing og skriving, og om lese- og skrivevansker, vil bety mye sammen med hvordan det tenkes på skolen omkring tidlig innsats, tilpasset opplæring, spesialundervisning og fordeling av ressurser. Utdanningen lærerstudentene får er derfor sentral for at de skal bli rustet til å løse de utfordringene de vil møte i dette arbeidet. En gjennomgang av hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene vektla grunnleggende leseopplæring og lese- og skrivevansker etter ny rammeplan i 1980, viste store forskjeller (Dahle & Gabrielsen, 2001). Dette ga grunn til bekymring den gang, og det er grunn til å tro at det fremdeles er store forskjeller mellom utdanningsinstitusjonene (Gabrielsen, 2014). De siste årene har det vært et økt fokus på videreutdanning av lærere for å øke kvaliteten på undervisningen i skolen. Lesing 1 og Lesing 2 har vært to viktige bidrag i videreutdanningssatsingen, *Kompetanse for kvalitet*, som har gitt mange lærere oppdatert og ny kunnskap om lesing (Gabrielsen & Gabrielsen, 2013).

En teoretisk forankring av undervisningen vil gi lærere et godt grunnlag for god undervisning og teori vil kunne fungere som et godt refleksjonsgrunnlag mellom kollegaer. Ertsås og Irgens (2012) beskriver Weningers gradering av teori og knytter dette til læreres teoretiske forankring i yrkesutøvelsen. *Teori av første grad (T1)* er ikke

uttalt, men kommer til uttrykk gjennom praksis. *Teori av andre grad (T2)* er den teorien som lærere kan beskrive eller forklare muntlig. Denne type teori vil ikke alltid være bevisst hos den som bruker den, men brukes som begrunnelse for den praksis vedkommende har. *Teori av tredje grad (T3)* er den teorien som kan brukes som refleksjonsgrunnlag om egen praksis. Ifølge Ertsås og Irgens (2012) benytter lærere i liten grad T3 som er en mer overordnet teori, og som ikke er fundert i lærernes første- eller andrehåndserfaringer. De peker i den forbindelse på at utdanningsinstitusjonene har et stort ansvar når det gjelder formidling av denne type tenking omkring gradering og anvendelse av teori for lærere. De som foreleser for lærerstudenter må være bevisst på egen anvendelse av teori, og hvordan dette formidles til studentene. Å lære studentene å reflektere over egen praksis, i lys av teori, vil gi dem et bedre grunnlag for å anvende teori aktivt når de kommer ut i skolen.

Ifølge Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2008) vil undervisning som baserer seg på oppdatert kunnskap og forskning om hva som har effekt, være god undervisning. Undersøkelser viser at lærere har dårligere tilgang til kunnskapsressurser enn andre yrkesgrupper, og lærere mener i større grad enn andre at de kan utføre jobben sin på en god måte uten denne oppdaterte kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Rektor har ansvar for å oppdatere lærerne på relevant og ny forskning, og skoler som får til dette har i større grad enn andre en kunnskapsbasert praksis. I tillegg er rektor ansvarlig for fordeling av ressursene innad på skolen. De økonomiske ressursene på skolen er i stor grad bundet opp i lønnsmidler, og lærerne er dermed den viktigste ressursen. Hvordan fordelingen blir innad på skolen er det rektor som hovedsakelig bestemmer. Han har derfor mulighet til å sette av større ressurser til for eksempel begynneropplæringen hvis det er et satsingsområde på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Hausstätter (2012b) skriver at et vidt normalitetsbegrep i norsk skole gjør at grensene for når tiltak bør iverksettes er vanskelig å se. Oppfatningen av i hvilken grad tidlig innsats hører inn under allmennpedagogikken eller spesialpedagogikken vil kunne ha noe å si for hvordan det arbeides med tidlig innsats i skolen. I Opplæringsloven (1998) omtales tidlig innsats og tilpasset opplæring i § 1-3. Her blir tidlig innsats knyttet sammen med tilpasset opplæring gjennom at det skal være større lærertetthet, og ekstra

fokus på elever som strever med lesing og regning på 1.-4. trinn. Legges opplæringsloven til grunn, knyttes tidlig innsats sammen med tilpasset opplæring og allmennpedagogikken, ikke spesialundervisning.

Den måten det tenkes på omkring spesialundervisning i Norge kan føre til at tiltak ikke iverksettes på et tidlig tidspunkt. Spesialundervisning blir sett på som et drastisk virkemiddel som iverksettes når eleven ikke klarer å nå trinnets mål og er kanskje en siste utvei når alt annet er prøvd. Vi opererer ikke med en pedagogisk definisjon av retten til spesialundervisning i Norge (Hausstätter, 2012b). Spesialundervisning i skolen reguleres av kapittel 5 i Opplæringslova (1998) og er dermed en juridisk regulert rettighet. Elever som har vansker blir utredet av PPT og det må skrives en sakkyndig vurdering som tilrår at eleven får spesialundervisning. Denne prosessen er tidkrevende, og kan føre til at elever må vente lenge på at tiltak blir satt i verk. Ses tidlig innsats kun som tidlig indentifisering, og tidlig oppmelding til PPT, har det liten effekt. Det kan tenkes at ved at retten til spesialundervisning er slik den er i Norge, legitimeres holdningen om at det kan være lurt å vente og se. Blir søknaden til PPT avvist er ikke vanskene alvorlige nok. Det kan føre til at en venter og ser om søknaden blir godkjent på et senere tidspunkt, når utviklingen gått i feil retning lenge (Hausstätter, 2012b).

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2012c) er det avgjørende at det tenkes helhetlig rundt tidlig innsats for å sikre et fruktbart samspill mellom de to pedagogiske retningene. Det betyr at tidlig innsats ikke må ses på som et allmenn- eller spesialpedagogisk anliggende, men at et samarbeid vil gi de beste resultatene. Andelen elever som mottar spesialundervisning øker jevnt fra 1. til 10. trinn i Norge, mens det er motsatt i for eksempel Finland der tidlige tiltak er en naturlig del av skoletilbudet (Hausstätter, 2012b). Å iverksette tidlige tiltak bør bli en naturlig del av den undervisningen skolene gir de yngste elevene, men det krever at måten det tenkes på om tidlig innsats må reformeres. Dette skiftet i både tankesett, og hvordan ressursene fordeles, er en stor utfordring. Elever som går på mellom- og ungdomstrinn, og har en lovfestet rett til spesialundervisning, vil ha dette selv om andelen spesialundervisning økes på de laveste trinnene. Dette vil føre til en økt ressursbruk en periode, men det vil forhåpentligvis føre til lavere andel spesialundervisning på sikt (Hausstätter, 2012b).

3 Metode

I dette kapittelet vil forskningsprosessen bli beskrevet. For å gi leseren en mulighet til å vurdere studiens kvalitet beskriver jeg hva som ligger til grunn for valg av metode, hvordan datainnsamlingen ble forberedt og gjennomført, og hvordan arbeidet med koding, analyse og drøfting av resultater ble gjort.

De lærerne som er blitt intervjuet i denne studien arbeider på skoler som deltar i *På sporet* prosjektet. De har fått identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn, men får ikke oppfølging i form av tiltak slik andre skoler i prosjektet får. Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærerne opplever å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, og hva de vektlegger i undervisningen av disse spesifikke elevene.

3.1 Valg av metode

Å komme tett på informantene, og å la dem få formidle sine erfaringer, var viktig. Derfor ble det tidlig i prosessen klart at en kvalitativ tilnærming ville være hensiktsmessig. Kvalitative metoder kjennetegnes blant annet ved at det er tett kontakt mellom de som studeres og forskeren (Thagaard, 2013).

Silverman (2006, s. 19) deler kvalitativ metode i fire ulike fremgangsmåter: intervju, observasjon, tekstanalyse og analyse av bilde- og lydopptak. Valg av fremgangsmåte innenfor den kvalitative forskningen må styres av studiens mål. Observasjon og intervju ble vurdert som fremgangsmåter i denne studien, og intervju ble valgt som metode på grunn av ønsket om å komme tett på informantene og deres opplevelser. Hvis observasjon hadde blitt benyttet enten som eneste datainnsamlingsmetode, eller sammen med intervju, hadde det gitt studien bedre tilgang til hva som faktisk ble gjort i klasserommet. Gjennom deltagende observasjon, hvor forskeren deltar delvis i den situasjonen som observeres (Thagaard, 2013), ville det vært mulig å observere den praksisen som lærerne rapporterte om i intervjuet. De opplevelser og erfaringer mennesker knytter til en spesiell situasjon vil derimot vanskelig la seg observere. Målet

med denne studien var heller ikke å undersøke en eventuell forskjell mellom opplevelse og praksis og intervju var derfor en hensiktsmessig metode, studiens mål tatt i betraktning (Postholm, 2010).

Analysearbeidet i denne studien er gjort ved bruk av kategorisering og koding (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). I vekslingen mellom koding og kategorisering har fokus på materialets deler, og den helheten de er en del av, vært viktig.

3.1.1 Fokusgruppeintervju

I denne studien ble fokusgruppeintervju valgt som intervjuform. Fokusgruppeintervju skiller seg fra det mer vanlige forskningsintervjuet ved at det har flere deltakere. Det er en interaksjon og diskusjon mellom gruppedeltakerne og intervjuet har et klart emnefokus (Halkier, 2002). Den som leder intervjuet kalles en moderator, og har rollen som tilrettelegger. I denne sammenheng betyr det å sørge for at diskusjonen i gruppa kommer inn på de temaene som er sentrale i studien (ibid.).

Denne type intervju egner seg til eksplorerende studier hvor det er ønskelig at deltakerne skal diskutere, og hvor det ikke er et mål at deltakerne skal komme til enighet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Å få kjennskap til lærernes opplevelser og deres erfaringer om den situasjonen de var i, var sentralt i denne studien. Fokusgruppeintervju er en velegnet og god metode til denne type studier. Dette fordi interaksjonen mellom deltakerne gjør at det er enklere å uttrykke følelser og overbevisninger som ikke hadde kommet frem hvis de var alene (Kvale et al., 2009). Samtidig kan det være en utfordring at deltakerne med de sterkeste synspunktene tar mest plass i et fokusgruppeintervju. Det er derfor viktig at moderatoren legger forholdene til rette for at alle deltar i diskusjonen (Thagaard, 2013).

Et fokusgruppeintervju er en intervjuform som krever mye av moderatoren. Det er mange involverte og moderatoren skal lede diskusjonen i gruppen uten å legge for mange føringer for diskusjonen. Det betyr at moderatoren må ha et dobbeltblikk, både fokus på det som blir sagt og de prosessene som er i sving mellom deltakerne (Halkier,

2002). Hvilke utsagn som skal gripes fatt i, og hvordan diskusjonen skal ledes videre på best mulig måte, er en utfordring for moderatoren. Å ha en god intervjuguide vil være viktig i dette arbeidet. I fokusgruppeintervju er det anbefalt å benytte en intervjuguide med få spørsmål som får i gang diskusjonen i gruppen (Krueger & Casey, 2015). En slik intervjuguide vil være semi-strukturert da det er viktig at det er åpning for oppfølgingsspørsmål, og at moderator tar tak i det som deltakerne sier og ber dem utdype eller forklare nærmere.

En fokusgruppe består vanligvis av mellom fem og ti personer (Krueger & Casey, 2015). Det er mulig å ha færre enn fem og flere enn ti deltakere i en fokusgruppe, og litteraturen omtaler at dette er gjort med hell, ifølge Halkier (2002). Morgan (1997) skriver at mellom tre og fem fokusgrupper vil være tilstrekkelig for å få frem mangfoldet i meninger og erfaringer, da en etter så mange intervjuer sjeldent vil få frem nye perspektiv.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Forforståelse

For å kunne forstå, er det en forutsetning at en har en forforståelse (Gilje & Grimen, 2013). Det betyr at en aldri møter en situasjon uten å ha med seg en viss mengde erfaringer som vil prege ens oppfatning av, og forståelse for, situasjonen. Som forsker er det viktig å være bevisst på sin forforståelse knyttet til det tema som forskes på, og ha et bevisst forhold til hvorfor en oppfatter ulike situasjoner slik en gjør. For tett kontakt mellom forsker og forskningsfeltet vil kunne påvirke forskningsprosessen negativt da det kan være vanskeligere å se situasjoner med den nødvendige avstanden.

Forforståelsen kan samtidig føre til at forskeren møter forskningsfeltet med et bedre utgangspunkt med tanke på å forstå situasjonen til de det skal forskes på. I følge Gilje og Grimen (2013, s. 148) er det tre komponenter som sterkest påvirker forforståelsen: språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle, personlige erfaringer. I denne studien vil språk og begreper, og individuelle, personlige erfaringer spille en rolle. Disse

formene for forforståelse kan ikke unngås, og ofte kan de være en ressurs for forskeren mer enn et problem.

Språket er av stor betydning både i gjennomføringen av et intervju, men også når en i etterkant skal analysere teksten. Hvordan språket blir brukt i både spørsmål og svar har stor betydning, fordi det er ved hjelp av språk at deltakere i et intervju uttrykker seg. Lærere har et språk som er knyttet til profesjonen deres. Det er nødvendig å ha innsikt i dette språket for å få forståelse for alle nyansene i det som blir sagt. I tillegg vil det være en styrke i utarbeidelsen av intervjuguiden, da en har en bedre forutsetning for å formulere spørsmål som får tak i det som er interessant for studien. Individuelle og personlige erfaringer vil ha betydning for samtalen og språket som brukes, men også for hvordan en i etterkant analyserer teksten og arbeider med funn fra intervjuene. Målet i kvalitative studier er å få tak på de opplevelser og erfaringer som deltakerne har. Forskerens forforståelse vil ha betydning for hva det forskes på og hvordan datagrunnlaget analyseres, men denne forforståelsen kan bidra positivt til forskningsprosessen, da en har en bedre forutsetning for å forstå situasjonen til de det forskes på (Johannessen et al., 2010).

Jeg har arbeidet som lærer på første trinn tre år og har også resten av arbeidserfaringen min fra småskolen, totalt ni år. I tillegg har jeg det siste året arbeidet på 1. trinn på en skole som er med i *På Sporet* prosjektet, men som har en annen rolle enn de skolene som er fokus i denne studien. Hvordan forforståelsen min vil påvirke denne studien har vært i mine tanker gjennom hele prosessen. Forforståelsen er en forutsetning for forståelsen og vil være med på å styre retningen på de undersøkelsen som blir gjort (Gilje & Grimen, 2013). Min erfaring som lærer på 1. trinn, og kjennskap til *På Sporet* prosjektet, har derfor vært med på å bestemme retningen for studien og de valgene jeg har gjort underveis. Gjennom masterstudiet har jeg fått kunnskap til å utfordre min egen praksis, samtidig som jeg har fått bekreftet at mye av det jeg har gjort i klasserommet har vært riktig i følge teori og god undervisningspraksis. Å utvikle en teoretisk tyngde har gitt meg faglig trygghet, og en økt evne til å betrakte egen og andres praksis med et teoretisk forskerblikk. Som fersk og uerfaren forsker er det ikke gitt at forskerblikket er så utviklet, og en god teoretisk forankring har derfor vært svært nyttig i denne prosessen. Min forforståelse har opplevdes som en styrke for gjennomføringen av studien. Spesielt i

planlegging og gjennomføring av intervjuene var det nyttig å ha med seg erfaringen som lærer. Samtidig har den ført til at jeg har gått flere runder i spesielt analysene for å se tekstene med den nødvendige avstanden. Som lærer er jeg ikke bare interessert i lærernes opplevelser og erfaringer, men også hvordan den kunnskapen denne studien frembringer kan bidra tilbake til utdanningsfeltet og elevenes læring.

3.2.2 Utvalg

Å velge informanter til en kvalitativ studie gjøres på bakgrunn av en vurdering om hvem som kan bidra til å belyse det studien skal undersøke (Johannessen et al., 2010). Det betyr at forskeren har et klart mål med utvelgelsen av informanter, det blir gjort en strategisk utvelgelse (ibid). Informantene må ha kvaliteter eller kjennetegn som gjør at de kan bidra med informasjon til studien, da kvalitative studier ønsker å få mest mulig kunnskap om det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2010).

Utvalget i denne studien er lærerteamene på 1. trinn på fire skoler som deltar i *På Sporet* prosjektet. *På sporet* er en grupperandomisert kontrollert studie, det er derfor tilfeldig hvilke skoler i *På sporet* som har akkurat disse betingelsene for sin deltagelse i prosjektet (Lundetræ et al., in preparation). I alt er det 19 lærere som har deltatt i fokusgruppeintervjuene. De fire skolene som er fokus i denne studien har samme rolle i prosjektet. De kjennetegnes ved at de har fått identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn. I tillegg har de fått føringer for organisering av undervisningen fire timer i uken. Skolene har noe felles som gjør dem interessante for studien, men kan samtidig bidra med ulike meninger og perspektiver på temaet. Informantenes opplevelse av sin rolle i forskningsprosjektet, var utgangspunktet for denne studien, og det er derfor ikke mulig å bruke andre informanter enn de som er brukt for å belyse oppgavens problemstilling. Lærernes opplevelse og erfaringer er likevel ikke så spesifikke at de blir uinteressante for utdanningsfeltet. Et av målene i *På sporet* prosjektet er å utvikle et kartleggingsverktøy som kan hjelpe lærerne med å identifisere risikoelever på et tidlig tidspunkt. Lærernes opplevelser og erfaringer kan bidra med nyttig informasjon når en senere skal vurdere om kartleggingsverktøyet skal distribueres med oppfølging i form av tiltak. Mange

lærere kan i fremtiden havne i samme situasjon som lærerne i denne studien, og deres opplevelser og erfaringer var derfor interessante.

Det ble ikke hentet inn informasjon om utdanning, arbeidserfaring eller annen bakgrunnsinformasjon om deltakerne. Grunnen til det var at det var gruppenes opplevelse av deltagelse i forskningsprosjektet som var av interesse i denne studien, uavhengig av deres bakgrunn. Mangfoldet av erfaringer og opplevelser blant deltakerne er et kjennetegn på et fokusgruppeintervju (Kvale et al., 2009). Det er derfor ikke utenkelig at informasjon om deltakerne ville gitt nyttig informasjon om hvordan for eksempel utdanningsnivå påvirket opplevelsen, og hva de vektla i undervisningen. På grunn av at utvalget er begrenset ville ikke en eventuell skjevfordeling av for eksempel kjønn eller utdanningsnivå være mulig å ta hensyn til i utvalget. Denne faktoren må derfor vurderes i presentasjon og drøfting av funn.

3.2.2.1 Etablering av kontakt med utvalg

Den første kontakten med skolene ble gjort av prosjektleder i *På sporet*. Videre var det jeg som avtalte tid og sendte informasjon til skolene i forkant av intervjuene. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble sendt skolene god tid i forveien slik at de hadde mulighet for å lese gjennom det før det ble signert på intervjudagen. Skolene har selv foreslått tidspunkt for intervjuet, og det har i alle tilfeller vært mulig å gjennomføre intervjuet på det foreslåtte tidspunktet.

3.2.3 Utvikling av intervjuguide

Det er ulike måter å bygge opp et intervju på. Et intervju kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Johannessen et al., 2010, s. 137). Det strukturerte intervjuet har fastlagte spørsmål og svaralternativer, mens det ustrukturerte intervjuet kun har et gitt tema som forskeren tilpasser spørsmålene ut fra i intervjuet. I det semistrukturerte intervjuet benyttes en intervjuguide med spørsmål, men det er rom for å endre rekkefølge og å komme med oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene lages ut fra de forskningsspørsmålene studien søker å finne svar på (Johannessen et al., 2010).

Når en skal utvikle intervjuguide til et fokusgruppeintervju, er det viktig å ta hensyn til den sosiale interaksjonen som finner sted i et slikt intervju (Krueger & Casey, 2015). Målet er at spørsmålene skal danne grunnlaget for en diskusjon og at deltakerne skal følge opp hverandres innspill heller enn å svare til moderator. Det krever at spørsmålene er åpne nok til at det blir rom for diskusjon, samtidig som de må være spesifikke nok til at diskusjonen kommer inn på de temaene som er studiens fokus.

Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene i utarbeidelsen av intervjuguiden, og startet med å notere ned stikkord til hvert forskningsspørsmål. Etter hvert formulerte jeg spørsmål som jeg bearbeidet videre for å få dem åpne, men spesifikke nok. Jeg hadde fem hovedspørsmål og flere underspørsmål knyttet til hvert hovedspørsmål. I denne prosessen fikk jeg innspill fra prosjektledelsen i *På sporet*, samt fra en kollega. Det ble ikke gjennomført et pilotintervju i forkant av intervjuene. Betingelsene for deltagelse i fokusgruppeintervjuene var så spesifikke at det var vanskelig å få noen andre enn de aktuelle informantene til å svare på spørsmålene og sette seg inn i deres situasjon. Innspillene fra forskergruppen og kollegaen min i forkant, var derfor av stor verdi. I tråd med anbefalinger fra Krueger og Casey (2015) transkriberte jeg hvert intervju før jeg gjennomførte det neste. Dette gjorde at jeg for hvert intervju endret formuleringene i noen av spørsmålene noe ut fra de observasjoner jeg gjorde når jeg hørte gjennom lydopptaket. Samtidig utviklet alle intervjuene seg ulikt og det var behov for ulike typer formuleringer på bakgrunn av det som kom frem underveis. Det første intervjuet fulgte progresjonen i intervjuguiden i større grad enn de tre siste. Grunnen var at jeg var tryggere på gjennomføringen etter første intervju. Jeg klarte å lede diskusjonen i gruppa inn på de områdene som spørsmålene i intervjuguiden omhandlet uten å følge rekkefølgen slavisk.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på den skolen lærerne jobber på. Det var den enkleste og beste løsningen da alle fokusgruppene besto av deltakere som jobbet på samme trinn på samme skole. Hadde intervjuene blitt gjennomført på et sted utenfor skolen, ville det sannsynligvis ført til at det hadde blitt vanskeligere å samle alle lærerne. Hvor intervjuet blir gjennomført vil alltid ha betydning for datainnsamlingen og må derfor tenkes

gjennom på forhånd, samt tas i betraktning når dataene analyseres (Krueger & Casey, 2015).

Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervju i denne studien. Tre av intervjuene varte rett i underkant av en time, mens det siste varte i en time og femten minutter. Det var ulikt antall deltakere i de fire intervjuene. Skolestørrelse og organiseringsform på skolene påvirket antall involverte i prosjektet. Gruppene besto av henholdsvis syv, seks, fire og to deltakere, 19 lærere totalt. Det intervjuet som kun hadde to deltakere var naturlig nok preget av andre samtalevilkår enn de andre, og oppfyller derfor ikke alle kriteriene for et fokusgruppeintervju. Det ble likevel vurdert at deres erfaringer var så viktige for å belyse studiens mål, at de ikke ble utelatt fra studien. I tre av intervjuene var det deltakere som av ulike grunner ikke hadde anledning til å delta. Det var totalt fire lærere som ikke deltok i intervjuene.

Alle de fire fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med lydopptaker. I søknaden til NSD ble det søkt om å bruke film i tillegg for at jeg skulle klare å skille deltakerne fra hverandre i transkripsjonsarbeidet. Film ble benyttet, i tillegg til lydopptak, i det første intervjuet. Etter transkribering av dette intervjuet ble det klart for meg at dette ikke ble et problem likevel. Derfor bestemte jeg meg for å ikke filme de siste intervjuene. Grunnen til det var, i tillegg til at det ikke var behov for filmen i transkriberingsarbeidet, at jeg fikk spørsmål fra deltakerne i det første intervjuet om grunnen til filmingen. De ga inntrykk av at de ikke var så begeistret for dette, på tross av at jeg forklarte hva filmen skulle brukes til.

Intervjuene startet med at jeg fortalte om studien min og hva målet med undersøkelsen var. Jeg satte også min studie inn i den konteksten som *På Sporet* prosjektet er, og lot deltakerne få en forståelse for hvilken rolle de og deres erfaringer hadde for prosjektet som helhet. Jeg la særlig vekt på at alle deres erfaringer var viktige, både positive og negative. Tre av fire intervju fikk en rolig og ganske lik start, mens det fjerde intervjuet fikk en litt urolig start, da ikke alle deltakere var på plass til avtalt tid. Dette førte til at intervjuet begynte før alle var på plass og informasjonen måtte gjentas underveis etter som alle deltagerne kom til slutt.

En utfordring i fokusgruppeintervjuer er at noen deltakere kommer med langt flere innspill enn andre (Thagaard, 2013). I gjennomføringen av intervjuene var ikke dette et stort problem da alle deltok, men selvfølgelig i varierende grad. Derfor rettet jeg noen oppfølgingsspørsmål direkte til deltakere som ikke hadde sagt så mye underveis, og jeg spurte disse spesifikt om de hadde kommentarer til det de andre hadde sagt. Det førte til at disse deltakerne kom med innspill som sannsynligvis ikke ville kommet hvis ikke de hadde fått den konkrete henvendelsen. Deltakerne i fokusgruppene kjente hverandre fra før da de er kollegaer på samme trinn. Jeg opplevde at de var trygge på hverandre og de var ikke redde for å uttrykke uenighet med kollegaene sine. Å få frem mangfoldet av meninger er svært sentralt i et fokusgruppeintervju, da er trygghet en viktig faktor.

Forforståelsen min gjorde at det var lett for meg og identifisere meg med deltakerne i studien, og det var en trygghet i forberedelsene til intervjuet. Det er en fordel å kunne mye om intervjutemaet og hvilke metodiske grep som kan gjøres underveis i intervjuet for at kvaliteten skal bli så god som mulig (Kvale et al., 2009). Samtidig var jeg klar over at jeg med min forforståelse ville kunne oppfatte ting annerledes enn om jeg ikke hadde hatt den bakgrunnen. Jeg var bevisst på å ikke si for mye om min bakgrunn, da jeg var redd for at den informasjonen ville påvirke samtalen rundt temaene i fokusgruppeintervjuet. Det kom likevel frem i tre av fire intervju, men da i slutfasen av intervjuet. Slutfasen i alle intervjuene var preget av spørsmål fra deltakerne om *På sporet* prosjektet, og dreide seg ikke om temaet i denne studien. Deltakerne så meg som en representant fra prosjektet, og benyttet anledningen til å få svar på spørsmål.

Å samle inn kvalitative data er en prosess som er preget av åpenhet og den krever fleksibilitet (Johannessen et al., 2010). Underveis i det første intervjuet opplevde jeg at diskusjonen tok en litt annen retning enn det jeg hadde tenkt på forhånd. Jeg var forberedt på det, men det var likevel utfordrende da det skjedde. Fordelen med å gjennomføre flere intervju var at jeg til de neste var forberedt på at det kunne skje, og var bedre rustet til å lede gruppen gjennom intervjuet.

3.2.5 Transkribering av intervjuene

Ved å transkribere intervjuene gjøres talespråket om til skriftspråk. Dette er ikke en helt ukomplisert overgang da tale og skriftspråk er to ulike måter å uttrykke språk på (Kvale et al., 2009). En tekst tar ikke opp i seg alle elementene som påvirker kommunikasjonen i intervjuet, som kroppsspråk eller ironi. Teksten må derfor ikke ses på som en direkte gjengivelse av intervjuet, men et godt hjelpemiddel i arbeidet med å analysere og bearbeide datamaterialet.

Hvert enkelt intervju ble transkribert i sin helhet før det neste ble gjennomført. Spørsmål fra deltakerne om praktiske ting knyttet til deres deltakelse i forskningsprosjektet, ble utelatt fra transkripsjonene. Den fortløpende transkriberingen ble gjort fordi det hever kvaliteten på intervjuene (Krueger & Casey, 2015). Forskeren får på denne måten mulighet til å forbedre de kommende intervjuene på bakgrunn av de refleksjoner og begynnende analyser som gjøres når transkriberingen gjennomføres (Postholm, 2010). I tillegg ble observasjoner og tanker diskutert med veileder mellom intervjuene. Det var svært nyttig å snakke med en annen som var involvert i studien og som fulgte prosessen. I følge Postholm (2010) vil slike samtaler bidra positivt i den analyseprosessen som foregår underveis i datainnsamlingen.

Alle deltakerne fikk en kode i transkripsjonene som skilte dem fra hverandre. Denne koden var ikke koblet til navn, og ble bare brukt i transkripsjonene. Jeg antok at det ville være nyttig å se på innspill fra en person i sammenheng med det vedkommende sa tidligere i samtalen (Krueger & Casey, 2015). Det viste seg likevel at jeg ikke fikk bruk for å koble utsagn fra samme person, da utsagnene kunne stå alene, eller i den konteksten det fremkom i. Konvensjonen ble utviklet før transkriberingen, men ble redigert noe underveis i transkriberingen av det første intervjuet. Jeg gikk da tilbake og oppdaterte det som allerede var transkribert for å sikre at det ble brukt samme konvensjon på alle intervjuene. Jeg har hørt gjennom intervjuene og forbedret transkripsjonene tre ganger per intervju.

Flere av sitatene som blir presentert i kapittel er blitt forkortet. Kvale et al. (2009) omtaler dette som meningsfortetting. I hovedsak er deler av lærernes utsagn slettet,

ordlyden i setninger og uttalelser er ikke endret. På denne måten kommer meningen i utsagnene tydeligere frem.

3.2.6 Analyse, tolking og drøfting

Å analysere data er ikke en isolert del av forskningsprosessen. Ifølge Postholm (2010) starter analysen i det forskeren møter forskningsfeltet og fortsetter helt til arbeidet er avsluttet. Kvalitative data gir ikke mening i seg selv, de må fortolkes (Johannessen et al., 2010). Ved å kode og kategorisere datamaterialet er det lettere tilgjengelig for fortolking. Det er viktig å ha fokus på både del og helhet samtidig. Dette for å klare å presentere materialet på en måte som ikke har for mye fokus på små deler uten sammenhengen det er fremkommet i (Gilje & Grimen, 2013; Kvale et al., 2009). Beskrivelser av hvordan jeg har kategorisert og kodet intervjutranskripsjonene blir presentert sammen med refleksjoner om prosessen.

Analysen av intervjutranskripsjonene er gjort med fokus på meningsinnholdet (Johannessen et al., 2010). Det fremkommer mange utsagn i et fokusgruppeintervju, og gjennom å sortere relevante tekstdeler, etter ulike kriterier, vil det være mulig å få en oversikt over innholdet i datamaterialet. Ifølge Malterud (2003) er det hensiktsmessig å dele analyse med fokus på meningsinnhold inn i fire deler; helhetsinntrykk, koder og kategorier, kondensering og sammenfatning. Ved å lese intervjuteksten i sin helhet får forskeren et bilde av hele datamaterialet før det fokuseres på mindre deler. Denne gjennomlesingen må ha som mål å få en overordnet oversikt over datamaterialet. Neste fase vil være å finne frem til de meningsbærende enhetene i datamaterialet. Tekstdeler kodes ved bruk av kodeord (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). Tekstdeler som omhandler samme tema kan da samles, og på denne måten blir det tydeligere hvordan datamaterialet kan belyse problemstillingen. Koder kan samles i kategorier som kan være induktive eller deduktive. Induktive kategorier oppstår som en konsekvens av det som fremkommer i datamaterialet, mens deduktive kategorier er satt på forhånd i form av problemstilling eller forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2010). Koding og kategorisering av datamaterialet gjøres for å gi forskeren en oversikt som vil lette arbeidet med tolking og senere drøfting av funn. Det er derfor viktig at koding og kategorisering ikke reduserer datamaterialet til løsrevne tekstdeler som ikke ses i

sammenheng med den konteksten de fremkom i. Når kodene er sortert i kategorier vil det bli tydelig at noen av kodene henger mer sammen enn andre, og det er da hensiktsmessig å sortere koder i mer overordnede koder eller kategorier. Denne fasen kalles for kondensering (Johannessen et al., 2010). Før analysearbeidet starter er det viktig å se over det kodede og kategoriserte materialet for å sikre at det representerer det inntrykket forskeren hadde ved første gjennomlesing. I denne fasen, som kalles sammenfatning, ses delene som er plukket ut i koding og kategorisering igjen i lys av helheten. Veksling mellom de ulike delene av forskningsprosessen kan ses på som en hermeneutisk sirkel (Gilje & Grimen, 2013). Den hermeneutiske sirkel referer til den gjensidige påvirkning som er mellom data, forforståelse og den konteksten som det fortolkes i. Forskeren veksler konstant mellom del og helhet i forskningsprosessen, og på den måten påvirker endringer i en del av forskningsprosessen alle de andre delene.

Det var jeg som både gjennomførte intervjuene og transkriberte intervjuene. Derfor hadde jeg en god oversikt over helheten i datamaterialet. Arbeidet med å analysere intervjuetekstene var preget av stadig veksling mellom å utvikle kategorier, og å kode mindre deler av teksten. Jeg begynte med å gå gjennom teksten for å sortere relevante tekstdeler inn i fire hovedkategorier, knyttet til forskningsspørsmålene. Det ble tidlig i dette arbeidet klart at det var nødvendig å endre noen av forskningsspørsmålene da det kom frem ting i datamaterialet som var av interesse for studien, men som ikke falt inn under noen av de opprinnelige forskningsspørsmålene. To ble slått sammen til ett, og et nytt forskningsspørsmål ble laget på bakgrunn av arbeidet med transkripsjonene (se Tabell 1). På denne måten har det som kom frem i intervjuene vært med på å utvikle studien i en retning som jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Samtidig som jeg sorterte tekst til hvert forskningsspørsmål laget jeg koder som sorterte inn under forskningsspørsmålene. Teksten ble så kodet, og i denne prosessen måtte kodene utvikles ytterligere. Tekstdeler ble flyttet mellom ulike koder underveis i dette arbeidet, og koder ble slettet etter nøyere sortering og gjennomlesing etter hvert som jeg arbeidet meg dypere inn i materialet.

Underveis i arbeidet med tolking og analyse ble det nødvendig å justere kodene og kategoriene ytterligere. Transkripsjonsteksten og lydfilene ble jevnlig brukt som støtte i dette arbeidet, da det var nyttig å se enkeltutsagn i den sammenhengen de fremkom i for

å sikre at helheten ble tatt vare på. For lærere som forsker i kjent landskap vil teoretisk forankring være viktig for å kunne se datamaterialet, og forskningsprosessen, med den nødvendige distansen (Postholm, 2010). Teorikapittelet ble brukt som rettesnor og refleksjonsgrunnlag når jeg var i tvil om hvordan tekstdeler skulle kodes eller kategoriseres.

Tabell 1: Oversikt over forskningsspørsmål, kategorier og koder

Opprinnelige forskningsspørsmål	Endelige forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
Hvordan opplever lærerne å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	Betydning for lærerne	Hjelp "Enig i identifisering/interesse for identifiseringsgrunnlaget
		Betydning for elevene	Identifiseringens betydning for elevene Forventninger til elevene Foreldresamarbeid
Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	Hva legger lærerne til grunn for at de opplever å være rustet?	Erfaring som grunnlag Utdanning som grunnlag
		Hva opplever de at er utfordrende i dette arbeidet?	Hindringer/forutsetninger Ønsker faglig påfyll
	Hva opplever lærerne at kjennetegner elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?	Faktorer knyttet til lesing og leserelaterte ferdigheter	Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet
		Faktorer knyttet til andre områder	Ikke selvdrevet, oppmerksomhet og konsentrasjon
Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene?	Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene, og hvordan begrunnes de valgene som er gjort?	Hva vektlegges spesielt for <i>På sporet</i> elevene?	Bokstavkunnskap, fonologisk syntese og fonologisk bevissthet Scaffolding/stillas Differensiering/tilpassing Ekstra hjelp utenom stasjonsundervisning
Hvordan begrunner lærerne de valgene de gjør i undervisningen av disse elevene?			

Mot slutten av kodingsprosessen ble det klart at noen koder hang mer sammen enn andre, og det ble utarbeidet kategorier som flere koder sorterte under. Kategoriene ble justert etter hvert som dette arbeidet skred frem. Det var en tidkrevende og utfordrende prosess fordi endring av en kode eller kategori fikk konsekvenser for andre koder og kategorier. Dette arbeidet fortsatte gjennom hele skriveprosessen.

Kvalitative data må fortolkes for å gi mening (Johannessen et al., 2010). Sitat fra intervjueteksten blir derfor presentert med en beskrivelse av den konteksten de fremkom i. På den måten får leseren en forutsetning for å vurdere utsagnets relevans for studien. De sitatene som blir presentert i kapittel 4 er valgt ut fordi de på en god måte representerer funnene innenfor de ulike kodene og kategoriene. Funn i datamaterialet blir drøftet i lys av relevant teori og på den måten settes funnene inn i en teoretisk kontekst. Å kode og kategorisere teksten fører til at tekstdeler blir tatt ut av den sammenhengen de fremkom i, derfor vil jeg avslutte presentasjonen av funn, analyse og drøfting med oppsummerende refleksjoner som setter funn i datamaterialet i sammenheng. På den måten blir det mulig å se hvordan studiens funn og teoretiske grunnlag sammen gir ny kunnskap.

3.3 Studiens kvalitet

For å kunne vurdere en studies kvalitet må det redegjøres for studiens reliabilitet og validitet (Johannessen et al., 2010). Tradisjonelt sett betyr reliabilitet i hvilken grad en annen forsker kunne gjennomført samme undersøkelse med samme resultat, og validitet om i hvilken grad metoden som er valgt er egnet til studien (Kvale et al., 2009). Enkelte forskere ønsker å gå bort fra disse begrepene når det gjelder den kvalitative forskningen fordi de i stor grad er knyttet til den kvantitative forskningen. Corbin og Strauss (2008) skriver for eksempel at *kredibilitet* er et begrep som er passende når det handler om kvalitative studiers kvalitet. Johannessen et al. (2010) benytter Guba og Lincoln sine begrep og skriver om kvalitative studiers pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (begrepsvaliditet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet). Disse begrepene vil bli brukt her i den videre redegjørelsen for studiens kvalitet.

I hvilken grad dataene er pålitelige henger tett sammen med hvordan de er samlet inn. I kvalitative studier er ikke tilnærmingene strengt strukturerte og forskeren bruker seg selv som måleinstrument (Johannessen et al., 2010). Det er derfor ikke hensiktsmessig å knytte påliteligheten til måleinstrumentene. Gjennom å redegjøre for forskningsprosessen, og de valg og avveielser som er gjort underveis, vil påliteligheten styrkes (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013).

De fremgangsmåtene som er blitt benyttet i denne studien vil påvirke de resultatene som fremkommer. Troverdigheten til resultatene handler om i hvilken grad de gjenspeiler den virkeligheten en studerer (Johannessen et al., 2010). Det betyr igjen at denne delen av studiens kvalitet knyttes til i hvilken grad de tolkinger som forskeren har gjort er gyldige (Thagaard, 2013). Å la leseren få innblikk i det datamaterialet som legges til grunn for resultatene, vil gi leseren et grunnlag for å vurdere gyldigheten i de tolkinger som er gjort (Johannessen et al., 2010).

Spørsmålet om de resultatene som fremkommer i en studie er gyldige for andre lignende fenomener, handler om resultatenes overførbarhet (Johannessen et al., 2010). I denne studien undersøkes erfaringer og opplevelser lærere har som deltakere i et forskningsprosjekt. Det er en spesiell situasjon som kun disse lærerne har vært i. Det er derfor ikke mulig å overføre deres opplevelse av situasjonen til andre lærere som ikke har samme erfaringsbakgrunn. Det er derimot grunn til å tro at om flere lærere ble satt i samme situasjon ville deres opplevelser og erfaringer i stor grad sammenfalle med det som fremkommer i denne studien. Denne antakelsen begrunnes med at lærerne i alle fire intervjuene i stor grad fortalte om sammenfallende opplevelser og erfaringer. I tillegg styrte deltakerne retningen i intervjuene i større grad enn i mer strukturerte intervjuer, og moderatorens rolle vil derfor være av mindre betydning. Temaet for intervjuene var nært knyttet til lærernes egen opplevelser og erfaringer, og de fikk relativt stor frihet når de formidlet dette i intervjusituasjonen.

Kvalitativ forskning vil være påvirket av forskerens perspektiv. Det er likevel viktig at det som fremkommer i studien er et resultat av nettopp studien, ikke forskerens opplevelse av det som studeres (Johannessen et al., 2010). Studiens bekreftbarhet er derfor knyttet til at forskeren beskriver valg som er gjort underveis og er selvkritisk i

disse beskrivelsene (ibid.). Gjennom detaljerte beskrivelser og refleksjoner omkring alle fasene av datainnsamlingen er det redegjort for prosessen som er gjort underveis og leseren har mulighet til å vurdere forskerens fremgangsmåter.

3.4 Ethiske refleksjoner

"Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre" (Johannessen et al., 2010, s. 89).

Når en gjennomfører et forskningsprosjekt må en ta en rekke avgjørelser som kan komme til å påvirke andre mennesker. Selv om en ønsker sterkt å gjennomføre forskningsprosjektet som planlagt, må en ta hensyn til de menneskene som involveres i prosjektet. I tillegg knyttes forskningsetikken også til spørsmål om blant annet kildehenvisning og rapportering av resultater. I dette kapittelet vil de etiske refleksjonen rundt deltakerne i studien være i fokus.

Den første kontakten angående intervjuene ble gjort av prosjektleder i forskningsprosjektet. Hun tok kontakt med ledelsen på de aktuelle skolene for å informere om studien. Videre var det jeg som hadde kontakten med skolene. På grunn av lærernes spesielle rolle i forskningsprosjektet var det relativt få potensielle deltagere, og jeg var avhengig av at flest mulig ville delta. Det var derfor viktig for meg at deltakerne ikke opplevde at de måtte delta i intervjuet. Prinsippet om fritt og informert samtykke (Kalleberg & De Nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006) står sentralt i forskningsetikken og betyr at deltakerne skal si ja til å delta i studien uten at de føler noen form for press. De ble derfor informert om dette både muntlig og skriftlig.

Intervjuene hadde fokus på deltakerne som lærere og yrkesutøvere. Gjennom deltagelse i *På sporet* hadde lærerne fått tilgang til informasjon om risikoelever i sin klasse. Denne informasjonen var gitt dem som deltakere i prosjektet, men de fikk ingen oppfølging i form av tiltak. Det var derfor en mulighet for at lærerne opplevde dette som en vanskelig innsikt og opplevde at intervjuet var en type kontroll av deres håndtering av den informasjonen de hadde fått. For mange vil det være tett kobling mellom den personen de er som lærer og privatpersonen. Det var derfor viktig for meg og ikke stille for mange

kritiske spørsmål, men å la lærernes opplevelser og erfaringer stå i fokus. Hadde lærerne opplevd at det ble stilt spørsmål ved deres praksis ville de mest sannsynlig ikke vært villige til å dele sine erfaringer med meg. Det var heller ikke målet med studien.

På grunn av at det var planlagt å filme intervjuene ville det bli samlet inn personidentifiserende opplysninger. Prosjektet ble derfor meldt til NSD og fikk godkjenning under forutsetning av at en feil i informasjonsbrevet til lærerne ble rettet opp. Det ble ellers ikke samlet inn andre opplysninger om deltakerne i intervjuene.

4 Resultat og drøfting

Gjennom fokusgruppeintervjuene ble studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål belyst. I dette kapitlet presenteres funn i datamaterialet, samt tolking og drøfting av funn i lys av teori presentert i kapittel 2. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål er:

Hvordan opplever lærere å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn, og hva vektlegger de i undervisningen av disse elevene?

- Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Hva opplever lærerne at kjennetegner elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
- Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene, og hvordan begrunnes de valgene som er gjort?

Lærerne som er blitt intervjuet jobber på skoler som er en del av *På sporet* prosjektet. Gjennom deltakelse i prosjektet har de forpliktet seg til noen praktiske og organisatoriske forhold som har påvirket hvordan de har drevet deler av undervisningen dette skoleåret. Klassene skulle gjennomføre stasjonsundervisning 4 * 45 minutter per uke. De skulle samle risikoelevne, som var identifisert av *På sporet*, på en gruppe i stasjonsundervisningen, og en lærer skulle følge denne gruppen. I tillegg skulle de ha gjennomgått alle bokstavene innen utgangen av april. I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble de organisatoriske rammene et tema som stadig kom opp. For å forstå lærernes situasjon er det derfor nødvendig å presentere hvordan lærerne opplevde disse rammene, og hvordan de mener det har påvirket undervisningen gjennom dette skoleåret.

4.1 Praktiske og organisatoriske rammer for undervisningen

Å gjennomføre stasjonsundervisning var ikke noe nytt for noen av lærerteamene. På tre av fire skoler var derimot omfanget av stasjonsundervisningen større enn det de var vant til. Lærerne opplevde at dette var den største utfordringen knyttet til gjennomføring av stasjonsundervisningen.

Ja, men ikke i så stor grad som nå. Da har det gjerne vært sånn at du kanskje har hatt stasjonsundervisning en gang i uka. Og kanskje litt blanding av norsk og matte. Altså flere fag inn. Sånn at det er så rendyrket stasjonsundervisning i norsk. Og at det fylte så mange av norsktimene. Det var uvant.

I tillegg pekte mange av lærerne på at de var forpliktet til å la en lærer følge gruppen med risikoelever i stasjonsundervisningen. På to av fire skoler var de to kontaktlærere i hver klasse i alle timer, og klassene var store. Den ene læreren måtte da følge gruppen, mens den andre læreren underviste resten av klassen. Dette var vanskelig, da de opplevde at for stor del av ressursene ble knyttet til den ene gruppen, og at for mange av de andre elevene ikke fikk den oppfølgingen de trengte.

Vi fikk vel beskjed om at vi skulle ha stasjonsundervisning med de. Og det opplevdes gjerne litt mer utfordrende. (...) Hvordan vi skulle gjøre det? Pluss at en voksen skulle følge og. Sant? Det låser oss jo litt.

Til tross for forpliktelsen de hadde gjort til *På sporet* valgte noen av lærerne å gjøre tilpasninger som de mente var til det beste for elevene. Noen hadde vært i kontakt med prosjektledelsen, og sammen var de blitt enige om å gjennomføre 2 * 90 minutter med stasjonsundervisning i stedet for 4 * 45 minutter. Andre hadde valgt å ikke ha risikoelevne på samme gruppe, men at læreren var sammen med disse elevene på de stasjonene hvor elevene skulle gjøre lese- og skriveoppgaver.

(...) Jeg tenker sånn at i utgangspunktet så fikk vi vel beskjed om at helst stasjoner fire ganger i uken, en time. Hver gang. Det tenkte vi, det får vi ikke til. Så derfor fikk vi lov og kjøre bolker på to timer og det gjør vi to ganger.

Vi gjorde litt endringer. Vi hadde fem i vår klasse. Og der var det litt sosialt. Og vi så jo at når en voksen skulle hjelpe alle så klarer du jo ikke hjelpe alle fem. Så vi måtte fordele de. Fordelte en på de forskjellige gruppene. Så passet vi på når de var på skrivestasjon eller lesestasjon at det var en voksen som kunne sitte med dem og hjelpe dem.

Progresjonen i bokstavinnlæringen var ulik på disse fire skolene. Noen var ferdige når intervjuet ble gjennomført, i begynnelsen av mars, mens andre hadde planlagt å være ferdige innen utgangen av april. For de skolene der den pålagte progresjonen ikke avvek mye fra tidligere års praksis, kom det ikke opp som et tema. På to av skolene var progresjonen nå raskere enn det som var gjort tidligere år.

(...) Progresjonen i bokstavinnlæringen. Har dere endret noe på det dette året i forhold til hvordan dere har gjort før eller?

Vi har gått mye raskere frem. Vi var jo ferdig med alle bokstavene inkludert x, y, z sist uke. Hadde bokstavfest på fredag som var.

Da har dere hatt to i uka da gjerne? Eller?

Noen uker har vi hatt to. Noen med ei og noen med to.

På den ene skolen kom det frem at noen av lærerne opplevde at den raske progresjonen i bokstavinnlæringen hadde ført til en mindre variert undervisning.

Dere har jo forandret til oss dette med at bokstavene kom hver andre uke. Så har vi jo nå hver uke. (...) Når vi gjør det sånn da. Så blir det jo kjedeligere undervisning. Kjøre på med bokstaver hver uke. (...) Vi hadde jo mye mer space i undervisningen ellers. Og mye mer grundigere på hver bokstav.

Rammene for deler av undervisningen er blitt endret i ulik grad på skolene, og det vil påvirke lærernes opplevelse av situasjonen. I tillegg vil det å være deltagere i et forskningsprosjekt i seg selv kunne påvirke de refleksjonene og opplevelsene lærerne har.

4.2 Hvordan beskriver lærerne opplevelsen av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

Lærerne som er blitt intervjuet i denne studien har vært i en situasjon som ingen har vært i tidligere. Deres opplevelse av situasjonen var derfor svært interessant. Lærernes opplevelser kan deles i to deler. Den første delen handler om identifiseringens betydning for lærerne og hvordan de tenkte om den informasjonen de fikk. Den andre delen handler om identifiseringens betydning for elevene.

4.2.1 Har identifiseringen vært til hjelp for lærerne?

Alle utsagnene som er knyttet til lærernes opplevelse av å få identifisert risikoelever peker i samme retning. De forteller om ulike erfaringer og opplevelser av situasjonen, men er samstemte i at det var en positiv opplevelse og en god hjelp. Testingen av elevene ble gjort i løpet av elevenes 3., 4. og 5. skoleuke og lærerne fikk navnet på risikoelevne før høstferien. I starten av 1. trinn er det mange nye elever å bli kjent med, og det tar tid å få oversikt over hvor alle elevene er i leseutviklingen. Det var stor enighet blant lærerne om at det som var mest nyttig med identifiseringen, var at den kom på et så tidlig tidspunkt.

(...) Nå får vi de jo ferdig kartlagt. Vær så god. Her er de. Sant. Når du starter med en 1. klasse så har du mange du skal forholde deg til og lære og kjenne. Og det tar kanskje lenger tid før du har mulighet til å oppdage de liksom. Sant. Så sånn sett så får vi det jo på et fat.

Jeg synes det var veldig bra at vi fikk liksom noen navn. (...) Vi hadde så vidt begynt med bokstavene, (...). Da vet du ikke helt hvem som er, hvordan de klarer seg. Om de er flinke, eller. Og du så jo etter hvert at okay, det stemmer dette her. (...) Så det var veldig greit å få vite det helt i starten så vi var obs og fikk følge dem.

Lærerne opplevde at identifiseringen var til god hjelp, men peker samtidig på at det handler om at de selv ikke har hatt muligheten til å oppdage hvilke elever som strever. Flere sa at de ville ha funnet elevene, men på et senere tidspunkt.

Vi finner dem selv! Vi har rutiner, såpass gode rutiner, såpass god kompetanse på hva vi ser etter og hvor fort vi går inn med tiltak. Det føler jeg at det hadde vi og greid. Sant?

Ifølge Birkedal (2014) er det middels korrelasjon mellom lærernes og *På sporets* identifiseringer av risikoelever. De gjør sammenfallende identifiseringer, men både lærerne og *På sporet* gjør unike identifiseringer. Lærerne i Birkedals studie (2014), og lærerne i denne studien, fikk kartlagt og identifisert elevene på samme tidspunkt. Vi vet ikke om korrelasjonen mellom lærernes og kartleggingsverktøyets identifiseringer i Birkedals studie ville blitt styrket dersom det var blitt gjort på et senere tidspunkt. Lærernes utsagn i denne studien kan tyde på at lærerne tror det selv. Vi vet ikke hvilke av risikoelevne som vil utvikle lese- og skrivevansker. Det er derfor ikke mulig å si noe om hvorvidt lærerne identifiseringer, eller identifiseringene fra *På sporets* kartleggingsverktøy, er den beste måten å identifisere risikoelever på. I Husvegs studie (2014) svarer 75% av lærerne at de oppdager hvilke elever som strever med lesing i tidsrommet oktober - desember på 1. trinn. Identifiseringen ble gjort før oktober og resultatene fra Husvegs studie er dermed i overensstemmelse med funn i denne studien. Lærerne sier at de ville oppdaget elevene selv, men på et senere tidspunkt.

I dag må skolene og lærerne kartlegge elevene basert på den kunnskap og de verktøy de har tilgjengelig hvis de ønsker å gjøre dette tidlig på 1. trinn. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing tas i april/mai og er første obligatoriske kartleggingsprøve etter at elevene har begynt på skolen. Hensikten med denne kartleggingsprøven er å avdekke hvem som strever med lesingen, og å gi lærerne et grunnlag for å sette i verk tiltak. Det er likevel gått nesten et helt år før lærerne kan bruke dette verktøyet og mye verdifull undervisningstid er gått tapt. Gapet mellom de som kommer godt i gang, og de som strever med lesingen, øker raskt (Stanovich, 2000). Den sterke motivasjonen og uforbeholdne troen på egne ferdigheter som kjennetegner elevene på 1. trinn, og som er så viktig for læringen, avtar raskt. Innen slutten av 1. trinn kan mange elever ha opplevd at de ikke mestrer lesingen (Pressley, 2006b; Wigfield & Eccles, 2002). Når vi i tillegg vet at elever i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker har mindre tro på egne ferdigheter enn sine klassekamerater allerede når de begynner på skolen (Morgan et al., 2008), understreker det at risikoelevne ikke har noe tid å miste. Tidlig innsats fremholdes som en viktig faktor for å fortsatt forbedre norske elevers leseferdigheter

(Kunnskapsdepartementet, 2013). Lærernes uttalelser tyder på at de ser behovet for et verktøy som kan hjelpe dem med dette arbeidet ved å identifisere risikoelevne på et tidligere tidspunkt enn det de har i dag.

4.2.2 Lærernes tanker omkring hvem som ble identifisert, og deres interesse for identifiseringsgrunnlaget

I alle intervjuene ble det snakket om hvorvidt lærerne ble overrasket over identifiseringen, eller om de hadde forutsett hvem det var. Til tross for at de gir uttrykk for at identifiseringen ble gjort på et så tidlig tidspunkt at de ikke hadde hatt mulighet til å finne elevene selv, hadde de tanker om hvilke elever de trodde ville være risikoelever.

Den ene hadde vi sett på forhånd, og så fikk vi ett navn til, å ja! Den og ja? Den hadde vi ikke sett hvis vi ikke hadde fått beskjeden hos dere. Ihvertfall ikke med en gang.

(...) Jeg har to elever i min gruppe. (...) Det stemmer litt. Det stemmer veldig godt med at de trenger litt ekstra. Men jeg har ei til som på en måte ikke kom med som jeg ser og strever.

Som deltakere i *På sporet* var de klar over at de kom til å få identifisert risikoelever, og det kan i seg selv være en grunn til at de har tenkt mye på dette i forkant. De refleksjonen lærerne gjør rundt dette er likevel interessante og nyttige for å forstå hvordan lærere tenker om den informasjonen et kartleggingsverktøy kan gi dem, og hvordan de har forholdt seg til den informasjonen de har fått.

Ja, og vi var jo litt overrasket at det ikke var flere fra vår klasse som...

For meg var det ingen overraskelse. Nei. Det var heller det at det var kanskje litt få. Ut i fra det jeg hadde observert på forhånd.

Noen lærere peker på at de hadde forventet at det var flere som ble identifisert. Hva som ligger til grunn for disse vurderingene vet vi ikke. Det er likevel et interessant funn som viser at lærerne raskt gjør seg opp en mening om hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Lærerne i Birkedals studie legger i stor grad faktorer som

påvirker læring generelt til grunn for sine identifiseringer av risikoelever (2014). De oppgir blant annet at elevene oppleves ukonsentrerte, urolige og umodne. Disse faktorene kan påvirke i hvilken grad elevene får en god start på leseopplæringen, men er ikke knyttet til prediksjon av avkodingsvansker som er identifiseringsgrunnlaget i *På sporet*. Når lærere skal bli kjent med mange nye elever vil det første inntrykket læreren får bety mye for hvordan læreren tenker om elevens læring og eventuelle utfordringer. Etter hvert som elev og lærer blir bedre kjent vil dette bildet nyanseres, og elevenes styrker og svakheter vil bli tydeligere for læreren.

(...) Og meg og deg ble jo veldig overrasket over noen av de jentene som ble tatt med der. Og kanskje noen som kom med masse papirer som ikke ble tatt med. Så viste det seg jo at de som ikke ble tatt med lærte greit å lese. Og at kanskje noen av de vi trodde var så oppegående var så. De var kvikke i blikket men ikke så kvikke inni. At vi lot oss lure.

Mange av lærerne var interesserte i grunnlaget for identifiseringen av elevene. De ga uttrykk for at hvis de hadde fått tilgang til mer informasjon, kunne de brukt det i arbeidet med elevene. Den ene skolen hadde fått mer informasjon om identifiseringsgrunnlaget enn de andre tre skolene. Spørsmålene deres skilte seg likevel ikke ut fra det lærerne på de andre skolene lurte på. Det kan se ut som at selv om lærerne var blitt gjort kjent med hva som ble testet, førte ikke det til at de brukte den informasjonen som grunnlag for undervisningen som ble gitt risikoelevne.

Jeg har fått informasjon om at *** har vært her ute hos dere.

Ja, hun har jo vært og fortalt mer etterpå.

Litt har vi fått vite om.

Ja, så i følge henne så hadde dere fått litt mer enn mange av de andre da.

Hun fortalte jo litt om type oppgaver. Hun fortalte jo litt om hvilke typer oppgaver de hadde hatt på dette nettbrettet når de. Eh. Ja.

(...) Og det har vi nok savnet. Og få vite hva er det dere har kartlagt ut i fra. (...) For noen elever har jeg tenkt liksom. Hva gjør du her egentlig? Fordi at ting går veldig greit. (...) Hvis vi hadde hatt en dialog, og nå tenker jeg jo ut i fra vårt behov, og ikke fra forskningssynspunktet liksom. Men fra vårt behov. Så hadde det vært veldig greit å vite hva

kartla de. Og der og regner jeg med at noen lå i grenseland til å være med i gruppa. Andre var helt opplagte. Det hadde vært litt greit.

Lesing er en kompleks ferdighet som er påvirket av mange ulike faktorer (Brudholm, 2011). Avkoding, språkforståelse, forkunnskaper, forståelsesstrategier og motivasjon for lesing spiller en viktig rolle i elevenes leseutvikling (Bloom & Lahey, 1978; Bråten, 2007; Høien & Lundberg, 2012). Risikoelevne er identifisert på bakgrunn av svake resultater på tester som måler faktorer som predikerer avkodingsvansker. For at lærerne skal kunne iverksette tiltak som baserer seg på kunnskapsgrunnlaget for testene må de vite hva de ulike testene måler, og hvordan det påvirker elevenes lesing. Dette forutsetter at de har et teoretisk kunnskapsgrunnlag som fungerer som grunnlag for de valgene de gjør i undervisningen, og som refleksjonsgrunnlag (Ertsås & Irgens, 2012). Mangler lærerne denne kunnskapen kan de likevel sette i verk tiltak, men tiltakene vil da basere seg på lærernes kompetanse og erfaringsgrunnlag. Når noen lærere, på tross av at de har fått detaljert informasjon, opplevde at de ikke vet nok om identifiseringsgrunnlaget, kan det tyde på de ikke kan nok om hvordan disse faktorene kan påvirke elevenes leseutvikling.

4.2.3 Identifiseringens betydning for risikoelevne

Å få tak i hva lærerne opplevde at identifiseringen hadde hatt av betydning for elevene, var interessant. Senere i intervjuet ble de spurt om hva de hadde vektlagt i undervisningen av risikoelevne. På dette tidspunktet kom derimot lærernes tanker om betydningen av det som var blitt gjort, tydelig frem.

Så de har fått mer lærerstøtte enn det de gjerne ville gjort hvis ikke?

Ja. For de to jeg har. De er veldig stille. Rolige elever. Som ellers ikke gjør så fryktelig mye av seg. Så på en måte.

Kunne ha forsvunnet i mengden.

At de får den oppfølgingen de trenger, at de blir sett.

(...) Det er klart, vi har vært mye mer obs på de da. Og passet på at du har fått lest med de og sørget for god oppfølging hjemme og. Så jeg tror nok at de har hatt veldig utbytte av det.

En viktig del av tidlig innsats er å avdekke hvilke elever som har vansker, eller som kan komme til å utvikle vansker (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b; Kunnskapsdepartementet, 2011). Lærerne peker i hovedsak på at identifiseringen har gitt dem mulighet til å se risikoelevne på et tidlig tidspunkt. Det er ingen lærere som eksplisitt sier at identifiseringen har ført til at elevene har bedre leseferdigheter enn de ville hatt uten å bli identifisert. Det betyr ikke at de ikke mener det, men de ser i hovedsak identifiseringen som en hjelp til læreren for å kunne gi bedre tilpasset opplæring. Å komme tidlig i gang med tiltak vil ha påvirkning på elevenes senere leseferdighet (Vellutino et al., 2008). Lærernes utsagn tyder på at de ser at identifiseringen gir dem mulighet til dette. Det er også verdt å legge merke til at utsagn knyttet til lærernes opplevelse av å få identifisert elever, og identifiseringens betydning for elevene, sammenfaller i stor grad. Lærerne ser identifiseringen som en hjelp i sitt arbeid med god undervisning og tilpasset opplæring, enten det ses fra deres eller elevenes perspektiv.

4.2.4 Lærernes forventninger til risikoelevne

Det er viktig for elevenes læring at læreren har høye forventninger til dem (Lyster, 2012). Ifølge Spear-Swerling og Sternberg (1994) vil læreres forventninger til elevene falle i det elevene opplever vansker med å lære å lese. At lærerne i denne studien har fått vite hvilke elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker kunne potensielt føre til at lærerne senker forventningene til elevene. Allington (2011) skriver at elever som strever med lesing og skriving ikke har godt av å få en merkelapp på seg, den vil ikke gi elevene det de trenger. De profitterer derimot på god og strukturert undervisning som gir dem mulighet til å tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter. Ingen av lærerne sier at de har senket forventningene til elevene på bakgrunn av identifiseringen. Når spørsmålet blir stilt i de ulike intervjuene tar det litt tid før de svarer. Det kan tyde på at dette ikke er noe de har reflektert over på forhånd.

Har dere reflektert noe over det at det at du vet at de kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker at det kan føre til at du senker forventningene til hva de kan klare å oppnå?

Nei, det føler jeg ikke.

Nei.

Nei, jeg tror heller ikke det.

En annen lærer knytter dette spørsmålet til hvordan de jobber i klassen, og hvordan denne praksisen viser at de ikke senker forventningene.

Jeg tenker vi har ikke laget egne oppgaver til den gruppa. Som liksom er mindre vanskelig eller. Vi har gitt de samme utfordringene som de andre.

En annen forteller at hun blir ekstra glad hvis en av risikoelevne mestrer noe som læreren tenker er en vanskelig oppgave, og hun fikk mange anerkjennende nikk fra kollegaene sine når hun sa dette.

Altså, jeg tenker vi blir iallefall veldig positivt overrasket hvis en elev glimter til... oi! Også du som er på. Hæ? Hun klarte å lydere fire stavelser. (...) Hun var jo i den bekymrings. Du blir iallefall veldig, yes! De henger med!

Når Hornstra et al. (2010) undersøkte læreres implisitte og eksplisitte holdninger til dysleksi fant de at til tross for at lærerne ikke opplevde at de senket forventningene til elevene med dysleksi, viste de implisitte målene det motsatte. Selv om lærerne i denne studien opplever at de ikke senker forventningene kan det likevel være tilfelle. Senkede forventninger kan komme til uttrykk på mange måter og dette utsagnet kan være et eksempel på dette.

"Altså, jeg tenker vi blir iallefall veldig positivt overrasket hvis en elev glimter til... oi!"

Lærerne hadde i liten grad reflektert over denne problematikken, noe som kan bety at de ikke har et bevisst forhold til hva identifiseringen kan gjøre med deres forventninger til risikoelevne. Det ble ikke hentet inn informasjon om lærernes bakgrunn og

undervisningspraksis, men det kom frem at mange hadde undervist på 1. trinn tidligere. De vet derfor at det vil være stor variasjon i hva elevene kan, og hvilke forutsetninger de har for å lære og lese. Lærerne tenker at identifiseringen først og fremst er en god hjelp til å finne elevene som kan komme til å streve på et tidlig tidspunkt. Det kan tenkes at lærerne forventer at det skal være ulike forutsetninger i klassen, og at de derfor ikke har reflektert hva identifiseringen har gjort med deres forventninger. En lærer setter ord på det på denne måten:

Det er mer det at vi jobber med å få de opp på samme nivå. At vi jobber for å få de opp. Løfte de opp sammen med de andre. Løfte de opp. For hvis vi får løftet de opp så tidlig. Så vil det ikke være noe problem. Det er om å gjøre å få de opp forttest mulig.

Det som er kommet frem om lærernes forventninger er i utgangspunktet positive funn. Forventninger kan likevel komme til uttrykk på ulike måter. Lærerne i denne studien opplever at de ikke har senket forventningene til risikoelevne som følge av identifiseringen. Samtidig kan det være vanskelig å se grensen mellom velmente tilpassinger og senkede forventninger. Stanovich (2000) skriver at den tilpassingen mange lærere gjør ved å redusere lesemengden til elever som strever, er et uttrykk for senkede forventninger. Han kaller den skjevutviklingen som skjer når slike mekanismer slår inn for *Matteuseffekten*. De elevene som raskt kommer i gang med lesingen vil dra fra de som strever, og forskjellene vil bare øke. Spear-Swerling og Sternberg (1994) skriver at det viktigste er hva læreren faktisk gjør i klasserommet, ikke hvilke forventninger han har. Klarer lærerne å stille høye krav tross lave forventninger er det av størst betydning.

Ja, for det gjør jo vi vet du. Vi kjører samme opplegg. Eller nesten da. For jeg må si at vi må jo se an gruppa. Jeg må jo legge ned. For mine som er så svake.

Tilpasset opplæring handler om at det er flere veier til målet heller enn at målene skal endres (Hausstätter, 2012a; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Elever som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker har behov for en mer intensiv og eksplisitt undervisning for å tilegne seg gode leseferdigheter (Allington, 2011; Høien & Lundberg, 2012; Torgesen, 2002). En undervisning tilpasset

enkeltelevens behov vil være den beste løsningen, dette gjelder også for risikoelevne (Tunmer & Nicholson, 2011).

4.2.5 Foreldresamarbeid

Noen av lærerne fremholdt samarbeidet med foreldrene som et viktig poeng i identifiseringens betydning for elevene. Lærerne hadde informert foreldrene om at deres barn var identifisert som risikoelev i *På sporet*. Ved at foreldrene fikk denne beskjeden hadde noen av lærerne opplevd at foreldre fulgte opp skolearbeidet på en god måte.

(...) Vi har hatt veldig godt samarbeid med foreldrene, sant. Vi jobber slik, kan dere følge opp det hjemme? Så har de gjort sin del hjemme, så får du de der små dryppene hele tiden.

De har skikkelig tatt tak de to familiene hos oss, og gjør sitt aller beste med lekser. (...) Vi ser at de jobber. Ja, det er ikke tull. Sånn at det hadde nok litt å si for de å høre at din unge trenger litt ekstra. For å henge med i bokstavninlæringen. Det betydde kanskje litt mer at det var noen andre og som sa det. Her har vi faktisk sjekka ut litt.

Gjennom god kommunikasjon med foreldrene har lærerne oppnådd at foreldre vet hva de skal gjøre, og de følger opp elevene på en god måte. Engasjerte foreldre har stor betydning for elevenes læring (Paratore & Edwards, 2011), og med støtte fra identifiseringen i *På sporet* kan det se ut som om noen av lærerne har lykket med å involvere foreldrene på en god måte.

4.2.6 Oppsummering

Lærerne var positive til å få identifisert risikoelevne. Hovedgrunnen er at identifiseringen ble gjort på et tidlig tidspunkt, før de hadde hatt mulighet til å oppdage dem selv. De fleste hadde gjort seg opp en del tanker om hvilke elever de trodde kom til å bli identifisert, og hadde forutsett noen av elevene. Det var likevel noen elever de trodde kom til å bli identifisert, som ikke ble det og noen hadde de ikke forutsett. De

fleste lærerne var veldig interesserte i grunnlaget for identifiseringen. Den skolen som hadde fått mer informasjon enn de andre tre så likevel ikke ut til å ha gjort nytte av den informasjonen i arbeidet med elevene. Lærerne knytter identifiseringens betydning for elevene til deres mulighet til å se dem tidlig, og på den måten ha mulighet til å følge utviklingen deres nærmere. De opplever ikke å ha senket forventningene til risikoelevne, men ser identifiseringen som en mulighet til å løfte elevene på et tidligere tidspunkt enn de hadde hatt mulighet til uten. Noen av lærerne snakker om den positive effekten identifiseringen har hatt på foreldresamarbeidet. Den konkrete identifiseringen har ført til at foreldre har engasjert seg elevenes læring på en god måte.

4.3 Opplever lærerne at de er rustet til å sette i verk tiltak hvis de får identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

I hvilken grad lærerne opplever å være rustet til å iverksette tiltak vil påvirke hvordan de har løst den situasjonen de har havnet i som deltakere i *På sporet*. Lærernes utsagn knytter seg til hva de legger til grunn for deres opplevelse av å være rustet, og hva de opplever som utfordrende i dette arbeidet.

4.3.1 Hva opplever lærerne at rustet dem til arbeidet med tidlige tiltak?

Tidlige tiltak, er sammen med tidlig identifisering og muligheter for gjennomføring, en viktig faktor i tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2012b). Identifiseringen er grunnlaget for tiltakene, og lærerne i denne studien har fått hjelp til denne første og viktige delen. Det har ført til at de er i en situasjon hvor tiltak er neste steg i arbeidet med tidlig innsats. Lærerne opplever å være rustet til denne jobben, og utdanning og erfaring er de faktorene de legger til grunn. Erfaring peker seg ut som den mest betydningsfulle faktoren. To av lærerne på den ene skolen har tatt videreutdanning i lesing gjennom *Kompetanse for kvalitet* (Gabrielsen & Gabrielsen, 2013) og fremhever det som viktig for at de opplever å være rustet til arbeidet med risikoelevne.

**** gikk på lesing 1 & 2 tidligere. Og jeg gikk lesing 1 i fjor. Og lesing 2 nå. Du har hatt første klasse en del ganger. Og det samme med deg ***, har du ikke det?*

Ellers er alle utsagn knyttet til at lærerne gjennom erfaring har opparbeidet seg kunnskap som de bruker i dette arbeidet.

Jeg tror vi vet hva vi skal gjøre. Nå er vi vel erfarne lærere alle sammen holdt jeg på å si. Sant? Vi vet hva vi skal gjøre.

Jeg har stort sett vært i 1. og 2. klasse siden jeg begynte for noen år siden. Så vi har kanskje mer erfaring enn mange andre kanskje.

Jeg føler jo at når jeg sitter med nesten 20 års erfaring og har jobbet bare med 6-åringene. I nesten 20 år. Så føler jeg at jeg har ganske mye erfaring. (...) Jeg tok leksologi for mange, mange, mange år siden. Og det har jo forandret seg teoretisk. Som bare det. Og det ser jeg jo. Men jeg føler meg kompetent, det gjør jeg

Å begrunne opplevelsen av å være rustet med erfaring kan knyttes til Weningers beskrivelse av *teori av første grad* (Ertsås & Irgens, 2012). Lærerne forteller om hvor mange års erfaring de har, og at det er grunnen til at de er rustet. Den manglende forankringen i teori av høyere grad er ikke uventet, da det er grunn til å tro at lærere i liten grad benytter slik teori i sin yrkesutøvelse (Ertsås & Irgens, 2012). Det betyr ikke at læreres utdanning ikke ligger til grunn for deres praksis, men deres teoretiske kunnskap er lite tilstede i deres bevissthet. I tillegg viser undersøkelser at lærere i Norge har dårligere tilgang til oppdaterte kunnskapsressurser, og at de i større grad enn andre opplever at de kan gjøre en god jobb uten oppdatert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skoler som lykkes med å jevnlig oppdatere lærernes kunnskap vil i større grad enn andre drive en kunnskapsbasert, og dermed bedre, undervisning.

Det som kommer frem om læreres opplevelse av å være rustet, ser ut til å være knyttet til den ordinære undervisningen i klassen. Selv om spørsmålet var rettet mot deres arbeid med risikoelevne ser det ut som om de likevel svarer ut fra en generell opplevelse av å være rustet til jobben sin, ikke til å iverksette tiltak overfor risikoelevne spesielt. Dette er interessant når lærerne forteller at de mangler kompetanse på hvilke tiltak som vil være effektive og gode for risikoelevne.

4.3.2 Hvilke utfordringer ser lærerne i arbeidet med tidlige tiltak?

4.3.2.1 Utfordringer knyttet til kompetanse

Stortingsmelding 31 - *Kvalitet i skolen* (2008) fremhever at tiltak overfor elever som strever må være av høy kvalitet og at de må gjennomføres av lærere med kompetanse på den vansken eleven har. Lærerne uttaler at de har behov for mer spesifikk kunnskap om hvilke tiltak som vil være de beste i arbeidet med risikoelevne.

Jeg kunne tenkt meg og visst litt mer hva jeg kunne ha gjort, om noen har noen ideer. For nå er det så mye nytt som skjer. Og det er ikke alt det jeg kan. Som jeg har lyst å lære. Så jeg kunne tenkt meg og lært mye mer.

For vi har jo sett at det ligger fra Lesesenteret hvordan bør du jobbe i 1. klasse. Og fulgt en del av det. Så er det dysleksikurs. Så du har jo samlet deg opp en viss kompetanse. Men om det er den som er mest aktuell og reell og bruke. Det er du ikke alltid helt sikker på. Derfor sitter vi og diskuterer på trinnet. Er det lurt og gjør? Eller er det heller lurt å gjør noe annet?

Lærerne opplever å ikke ha tilstrekkelig kunnskap når det gjelder tiltak overfor elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. De er bevisste på at de har behov for en mer spesifikk kunnskap enn den de har fått gjennom utdanningen, og det er et positivt signal. Lærerne ønsker å lære mer, og dermed utvikle egen praksis. En lærer formidler sine tanker rundt hva hun lærte om lese- og skrivevansker gjennom utdanningen på denne måten:

Det er egentlig ganske utrolig at det ikke er mer, jeg vet ikke hvordan det er på lærerutdanningen nå. Men det er ikke så mange år siden jeg var nyutdanna, 2007 tror jeg. Det er helt utrolig, lærer ingenting om dysleksi. Altså. Det syns jeg er helt merkelig. Det er jo så mange (...). Alltid en i en klasse som har det. At du da ikke får undervisning om det.

Det har vært store ulikheter mellom hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene har vektlagt grunnleggende leseopplæring og lese- og skrivevansker i lærerutdanningene

(Dahle & Gabrielsen, 2001), og det er grunn til å tro at det fremdeles er store forskjeller (Gabrielsen, 2014). Det fører til at lærerne har varierende kunnskap om leseopplæring og lese- og skrivevansker, og at lærerne i ulik grad er rustet til arbeidet med tidlige tiltak. Ifølge Ertsås og Irgens (2012) bør lærerutdanningsinstitusjonene bli mer bevisste på hvordan de underviser studentene med tanke på anvendelse av teori. Det vil føre til at studentene blir bedre rustet til å møte praksisfeltet. 71% av lærerne i Husvegs undersøkelse (2014) svarer at å finne gode tiltak er utfordrende i arbeidet med tidlig innsats. Dette fører til at en stor andel av elevene møter lærere som er usikre på hvordan de kan hjelpe dem på best mulig måte. For elever i risikozonen for lese- og skrivevansker er leseopplæringen de møter på skolen avgjørende for hvorvidt de klarer å tilegne seg tilfredsstillende leseferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2014). Læreres kunnskapsnivå vil derfor kunne påvirke disse elevene spesielt. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing er utviklet for å finne elever som strever slik at lærerne kan sette i verk tiltak (Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). Allerup et al. (2009) fant at kun en tredjedel av lærerne som hadde gjennomført kartleggingsprøven på 2. trinn i 2008, mente at skolens bruk av kartleggingsresultatene hadde ført til økt læring hos de elevene som scoret svakt på denne kartleggingsprøven. Resultatene til Allerup et al. (2009) og Husveg (2014) er i samsvar med det lærerne i denne studien uttrykker. Å iverksette gode tiltak er utfordrende.

Bjørnsrud og Nilsen (2012c) skriver at tidlig innsats som forbyggende tiltak i stor grad er en oppgave for den ordinære opplæringen. Samtidig er et samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger viktig for å sikre et best mulig utgangspunkt for arbeidet med tidlig innsats. Den spesifikke kunnskapen om hva som skaper barrierer for læring, som spesialpedagogene har, vil være til nytte for allmennpedagogene i arbeidet med tidlige tiltak i klassen. Ifølge resultater fra PIRLS har norske lærere i mindre grad enn andre hjelp av spesialpedagog i klasserommet (Gabrielsen & Lundetræ, 2013). Det forteller at det kan være et uforløst potensiale knyttet til bruk av spesialpedagoger i klassene. En lærer oppsummerer de største utfordringene hun ser i arbeidet med tidlig innsats på denne måten, og leder oss over på neste utfordring lærerne peker på i arbeidet med tidlig innsats.

Men det med tidlig innsats. (...) Akkurat som det handler ikke bare om ressurser. Det handler om å vite hva du skal gjøre og. Men det handler ikke bare om å vite hva du skal gjøre, men du må ha ressursene og.

4.3.2.2 utfordringer knyttet til ressurser

Særlig høy lærertetthet på 1.-4. trinn er et av virkemidlene i arbeidet med tidlig innsats, og det er nedfelt i Opplæringslovens § 1-3 (1998). På skolene lærerne i denne studien jobber på var det to kontaktlærere i hver klasse på to av fire skoler. Det var en kontaktlærer i hver klasse på de andre to skolene, men de hadde timer med assistent eller annen lærer i ulik grad i løpet av uken. De aller fleste klassene hadde godt over 20 elever, og utfordringer knyttet til lærertetthet, elevtall, uro og atferd ble nevnt som en utfordring av flere lærere.

Tidlig innsats i opplæringsloven. Økt lærertetthet 1.-4. Det er det som blir nevnt.

Det er jo en saga blott føler jo vi da

Nå er jo vi bare en pedagog. Per 25 elever. Sånn i det vanlige. Så da er det og det at de som trenger det ekstra. Må du helst ha noen ekstra ressurser eller. Vi er ikke blekkspruter vet du.

Det er mye som kan la seg gjennomføre på papiret. Men ikke når to ikke kommer inn fordi at de glemmer seg. Og to har kranglet og du må ordne opp med det i forkant sant. Så det er liksom. Det er en del sånn hindringsfaktorer underveis.

Lærerne trekker her frem faktorer som påvirker i hvilken grad de klarer å gjennomføre den undervisningen de har planlagt. De setter på den måten fokus på faktorer som påvirker lærerens hverdag og undervisningen av elevene, men som ikke knytter seg til vansker med elementer i tidlig innsats. I tillegg trekker flere lærere frem at de opplever en forventning om at de skal få til tidlig innsats gjennom bedre organisering av undervisningen.

Og det snakkes jo fint om tidlig innsats, men det skal helst ikke følges av ressurser. For du skal bare organisere det.

Lærerne gir uttrykk for at de ikke rekker over alle arbeidsoppgavene sine i den travle hverdagen, og at burde gjort mer enn de får tid til. De peker spesielt på at å gi elevene tilpasset opplæring, i form av ulike tilnærminger til læringsmålene, er utfordrende.

Og det og ha muligheten til å gjøre det du gjerne skulle ha gjort. Som du egentlig vet du skulle ha gjort.

Det er det du gjerne ikke har kapasitet til hvis du har (...) hele klassen. Så har du ikke på en måte kapasitet til å tenke ut de unike tingene som akkurat passer for de. (...) Sant. For da må du ta det som passer for flest.

Pressley (2006b) fant at spesielt dyktige lærere lyktes i å ha god oversikt over hver elevs faglige utvikling. Gjennom korte og intensive økter ga lærerne enkeltelever, eller små grupper, tilpasset undervisning og klarte på den måten å få alle elevene til å følge fellesundervisningen som ellers foregikk i klassen. Store klasser, eller mange elever med utfordringer knyttet til uro og atferd, kan være til hinder for at læreren kan klare å følge opp elevene på denne måten. En lærer forteller om sin klasse, som hun beskriver som spesielt rolig, på denne måten:

Og det og så av og til hvis de jobber. Ser at de jobber stilt og rolig. Så kan du ta ut og ta en og en i sofaen og bare ta to minutter. Ett minutt. Liksom ta bokstavene. Og gå tilbake (...). Det skal jo sies at jeg har en fantastisk kjekke klasse i år altså. Jeg har ikke vært borti en sånn klasse før. Det er helt spesielt.

Så da har du litt mulighet til slike ting?

Du har mulighet til slike ting ja.

Husveg (2014) finner at 98% av lærerne i hennes undersøkelse opplever at tid til hver enkelt elev er en utfordring i arbeidet med tidlig innsats. Læreren i sitatet over forteller om hva hun får tid til når klassen ikke krever mye oppfølging med tanke på uro eller atferd. Det fører til at hun lykkes i å følge opp elevenes individuelle behov på en bedre

måte. På en av skolene kom diskusjonen inn på PPTs rolle i arbeidet med tidlig innsats og elever med lese- og skrivevansker.

Men jeg tenker. Jeg har jobbet med dyslektikere på 5. trinn og. Og en del av de så vi jo allerede i 1. klasse. Du kjenner de jo igjen. Okay. Her er det en av de. Men jeg ser jo at sånn som PPT er jo veldig forsiktige med å sette den diagnosen. Nå har vi to stykker på 3. trinn som vi er ganske sikre på at er dyslektikere. Men det skal på en måte ikke klakkes enda. Skal jo vente til 5. eller 6. trinn før du gjør noe mer med det.

Det er i mot det de sier selv om tidlig innsats.

Jo, men de setter ikke diagnosen før då, men du må jo gjøre alle tiltakene allikevel.

Hvis en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen kan han henvises til PPT for utredning av vanskene. Hvis de finner grunnlag for at eleven trenger spesialundervisning utarbeider de en sakkyndig vurdering som beskriver vanskene, anbefalte tiltak og omfang av tiltak. Hvis skillet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogisk hjelp går ved om eleven har fått rett til spesialundervisning gjennom PPT, med bakgrunn i § 5-1 i Opplæringsloven (1998) er det vanskelig å få til tidlig innsats. Ingen av lærerne forteller at det er praksisen på skolen, sitatet over er heller et uttrykk for at de opplever at de ikke får hjelp til gode tiltak tidlig. Hvis PPTs kompetanse hadde blitt brukt til forebygging i større grad enn i dag hadde lærerne kanskje fått den hjelpen de opplever at de trenger. Skiftet fra sen til tidlig innsats vil kreve en omstilling hos PPT i tillegg til i skolen, og ekstra ressurser en periode, men det vil forhåpentligvis føre til en redusert bruk av spesialundervisning på sikt (Hausstätter, 2012b).

4.3.3 Oppsummering

Lærerne opplever selv å være rustet til å sette i verk tidlige tiltak overfor risikoelevne og begrunner dette i stor grad med erfaring. Det er likevel grunn til å tro at denne opplevelsen er knyttet til undervisningen i klassen heller enn spesifikke tiltak overfor risikoelevne. Gjennom utdanningen har alle lærerne i større eller mindre grad lært om begynneropplæring i lesing og skriving og lese- og skrivevansker. Denne opplæringen er, og har vært, svært varierende. Det er derfor ikke overraskende at mange av lærerne opplever at de mangler kompetanse på tidlige tiltak overfor risikoelevne. Flere av

lærerne snakket om manglende ressurser, i form av lærertetthet, som en hindring i arbeidet med tidlig innsats. I tillegg blir uro og utfordrende atferd i klassene dratt frem som en hindring i arbeidet med tidlig innsats. PPTs rolle, og grenseoppgangen mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk ble diskutert på den ene skolen, og det var tydelig at det var et ønske om å få kompetansen fra PPT til skolene på et tidligere tidspunkt.

4.4 Hva opplever lærerne at kjennetegner elevene som er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

I alle fire intervjuene snakket lærerne om hva de opplevde som risikoelevens utfordringer. Det var interessant å samle disse utsagnene for å se om lærerne beskrev sammenfallende faktorer. Lærernes utsagn kan deles i to deler. De fortalte om risikoelevens vansker med å automatisere grafem-fonem assosiasjoner og vansker med fonologisk bevissthet. De opplevde også at elevene hadde vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon og at de manglet indre driv.

4.4.1 Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet

Risikoelevene i *På sporet* er identifisert på bakgrunn av svake resultater på minst tre av fem tester som måler RAN, framlydsanalyse, fonologisk syntese og bokstavkunnskap, samt om de har nære familiemedlemmer med lesevansker. Av de fire første faktorene er det bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet som kommer tydeligst frem når elevene skal lære å lese fordi de er lettest å observere. Lærerne peker på disse to faktorene når de forteller om hva risikoelevene har vansker med knyttet til å lære å lese.

Men saken er, at det hadde vi kanskje ikke funnet ut før vi hadde lært noen lyder. Og merket at noen. Åja, du kan ikke ukens bokstav ennå. Åja, du har glemt ut den vi hadde forrige uke. Det tar litt tid før vi finner ut det selvfølgelig.

Det er jo det at han har glemt lyder. (...) Og dette å hente opp lyder når han skal skrive ord og sånn (...) F.eks. hvis han skal skrive mor. (...) For det første og huske på at det var mor

han skulle skrive. Og så er det da i neste omgang lydene, ikke sant. M, og så hva kommer etter det ikke sant. Og så er det liksom det og hente opp det. (...) Så han sliter med det hele tiden liksom.

Mange av de klarer det når du kommer med en og en bokstav. Men hvis de skal lese så viser de at det er ikke overlært. Så det er jo der de er.

Bokstavkunnskap handler blant annet om å etablere en sikker kobling mellom grafem og fonem, og det er ofte det mest utfordrende for elever som strever med å lære bokstavene (McGuinness, 2004). Lærerne forteller at risikoelevne i større grad enn andre elever har vansker med å etablere denne koblingen. Elever på 1. trinn benytter i stor grad den fonologiske avkodingsstrategien. For å mestre denne strategien fullt ut må eleven mestre alle grafem-fonem koblingene (Høien & Lundberg, 2012). Den fonologiske avkodingsstrategien er hovedstrategien når eleven er i den full-alfabetiske fasen (Ehri, 2005). Fra denne fasen i leseutviklingen går leseren gradvis over til å gjenkjenne deler av ord, og hele ord, på bakgrunn av at ordene er lest riktig flere ganger. Den fonologiske strategien danner på den måten grunnlaget for at leseren kan nå den automatiserte alfabetiske fasen, den siste fasen i Ehri's beskrivelse av fasene i utvikling av ordlesingsferdigheter. I denne fasen gjenkjennes ordene på bakgrunn av en ortografisk representasjon i langtidsminnet (Ehri, 2005).

I Norge er det vanligst å bruke hele 1. klasse på å gjennomgå bokstavene. Denne praksisen er et resultat av tradisjon heller enn forskning på hva som fører til at elevene lærer mest (Jones et al., 2012). Ved å gjennomgå for eksempel to bokstaver hver uke vil elevene raskere kunne bruke flere bokstaver når de leser og skriver. I tillegg blir det mer tid til å repetere bokstavene for de elevene som trenger det (ibid.). Noen av lærerne kom inn på dette i intervjuene og snakker om sine erfaringer med raskere progresjon i bokstavinnlæringen på denne måten:

Nei, alle kan v-en selv om vi ikke har lært den. Eller. De som er litt utenfor her. De kan kanskje ha litt problemer med det.

For meg så tenker jeg at. Eh. Det er tosidig. De lærer ikke fortere å lese.

Nei. Okay?

Det tror jeg ikke. Men det virker som de altså. Raskere skriver. Og det har jo noe med at de får et større spekter av bokstaver å ha som de forstår. Når de ikke lærte noen ting. Kunne noe når de begynte. Så tar det litt lenger tid. (...) Men det er ikke mye forskjell.

Lærerne er litt usikre på i hvilken grad raskere bokstavprogresjon har ført til at elevene er kommet bedre i gang med lesing og skriving. Utsagnene viser likevel at noen av lærerne ser at elevene kommer raskere i gang med skriving, og at elever som strever med bokstavinnlæringen ikke kan andre bokstaver enn de som er gjennomgått i klassen. Raskere bokstavprogresjon er en del av de organisatoriske rammene som de har forpliktet seg til gjennom deltakelse i *På sporet* og det kan påvirke hvordan de ser på denne endringen. Det er ikke noe de selv har innført fordi de har tro på at det vil gi elevene en bedre start på leseopplæringen.

I tillegg til bokstavkunnskap snakker flere av lærerne om risikoelevens vansker med fonologisk bevissthet (Carlo & Bengochea, 2011; Stangeland & Færevaa, 2014). Lærerne forteller hvordan vansker med fonologisk bevissthet kommer til uttrykk på ulike måter hos risikoelevne. Det første sitatet nedenfor kom når lærerne fikk vite om hva som var blitt kartlagt, og hvordan det var blitt gjort.

Bokstavkunnskap. Så var det framlydsanalyse. Og så en synteseoppgave.

Synteseoppgave. Hva?

Sette sammen lyder. Trekke sammen.

Ja, da fikk de opplest. Det var en stemme på den iPaden som sa s o l så var det bilder av fire forskjellige ting. Så skulle de velge den.

Ja, det var sikkert vanskelig for dem ja. Mine hvertfall.

To andre lærere fortalte om det de opplevde at risikoelevne hadde vansker med, på denne måten.

Det med framlydsanalyse, det og lytte ut siste lyd i et ord. Det og er vanskelig.

Ja, det er kjempevanskelig.

Det er generelt å lytte seg gjennom ordene. Nå har vi jo begynt med sånne øveord hver uke. Og da får du veldig terpet på de tre ordene hver uke. Hvilken bokstav som er først i midten og sist og.

Men det kjenner jo jeg litt på. For jeg tenker når du fokuserer så mye på bokstavkunnskap. Og de ennå ikke har valgt seg over til lydsiden, men de er fremdeles på innholdssiden så tenker jeg. Å, det blir så stort sprang her mellom hvor de faktisk er og hvor vi vil ha dem hen. Og det å på en måte tette det gapet som du snakker om. (...) For vi er så veldig opptatt av bokstavinnlæring og lydinnlæring og de enkleste ordene, så begynner de å lese setninger. Og hva er et ord, hva er en setning, et punktum. Altså. Det blir så veldig teknisk så fort.

Det er nødvendig med en viss fonologisk bevissthet for å lære å lese. Samtidig vil leseopplæringen utvikle elevenes fonologiske bevissthet (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Å utvikle elevenes fonologiske bevissthet kan derfor gjøres som en integrert del av leseopplæringen. Gjennom å lære bokstavenes lyder og begynne å bruke dem i egen lesing, staving og skriving vil elevene oppdage at språket har en formside, ikke bare en innholdsside.

Ifølge Lundetræ og Walgermo (2014) bør det fokuseres på bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i arbeidet med elever som strever med å komme i gang med lesingen. Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er ferdigheter som kan trenes opp gjennom god og målrettet undervisning. Ved å peke på bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet som områder som er utfordrende for risikoelevne, er lærernes observasjoner i samsvar med flere av de faktorene som predikerer vansker med avkodning og dysleksi (Furnes & Samuelsson, 2010; Puolakanaho et al., 2007; Torppa et al., 2010). Lærerne trekker frem disse to områdene til tross for at de hadde lite kunnskap om identifiseringsgrunnlaget i *På sporet*. Dette tyder på at de klarer å observere deler av det elevene har vansker med, og at de vet hvordan vanskene til elevene som strever med lesing kan komme til uttrykk på 1. trinn.

4.4.2 Vansker med å være fokusert i læringssituasjoner

Lærerne forteller at flere av risikoelevne har vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon. I tillegg opplever lærerne at de er spesielt avhengige av å ha en voksen tett på seg for å få gjort oppgaver i klasserommet.

Det er jo konsentrasjonen da. For hvis ikke du er der på, så sitter de og kikker ut i lufta. Så du må være på dem hele tiden.

Kommer ikke i gang heller.

Ikke la de få slappe av, for da har de vandra inn i drømmeverden.

Og det føler dere er en felles faktor for alle?

Ja!

Lærerne beskriver risikoelevne som lite selvdrevne, og at det er vanskelig å få dem til å komme i gang med oppgaver. De forteller også at flere av elevene har vansker med konsentrasjonen.

Men er det den lærertettheten og at de har noen på seg så mye som er den største forskjellen, føler du?

Ja. Jeg føler det er den største forskjellen. Fordi at nå får de ikke tid til å gjøre helt andre ting, eller falle bort eller sitte og snakke sammen og sånne ting. Nå er jeg på dem, hele veien. (...) Og der tror jeg fordelene er for de unge som er på mi gruppe iallfall. Det er sånne som mister fort konsentrasjonen.

I hvilken grad risikoelevne har vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet vet vi ikke. Birkedal (2014) fant at lærere blant annet la elevens vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet til grunn for at de var bekymret for deres leseutvikling. Det er mulig å tenke seg at også lærerne i denne studien kobler elevenes konsentrasjonsvansker til at de er identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det kan være vanskelig å skille konsentrasjonsvansker fra manglende tro på egne mestring. Vi vet at elever bygger tro på egne ferdigheter gjennom erfaringer fra tidligere læringssituasjoner (Wormnes & Manger, 2005). Beskrivelsene lærerne kommer med kan tyde på at risikoelevne allerede har en opplevelse av at de ikke mestrer oppgavene,

og at de derfor har vansker med å gå i gang. Samtidig vet vi at risikoelevne har svake ferdigheter på områder som predikerer vansker med lesing og skriving. De vil derfor kunne ha større vansker enn andre elever med å komme i gang med lesing, og å løse leserelaterte oppgaver. I det ene intervjuet spurte jeg om de kunne tenke seg at det var en sammenheng mellom risikoelevnes vansker med å være med i felleslesing og at de ikke mestrer det.

Jeg ser at hvis jeg har lesearket på tavlen og vi skal gå gjennom det. Så er det de to som ikke følger med. (...) De klarer ikke å være med resten av klassen. (...)

Eller de tenker at det er vanskelig, eller at la de andre lese for meg. Nei, jeg vet ikke hva de tenker, men det er veldig vanskelig og få de med i felles lesing

(...) Sikkert sånn som du sier, at de mestrer gjerne ikke helt den biten

Det er kun i dette sitatet at elevens vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon blir koblet til elevenes mestring av situasjonen og oppgaven. Elever på 1. trinn har i stor grad tro på egne ferdigheter og egen mestring (Pressley, 2006b). Tro på egen mestring av en oppgave vil føre til at en går i gang med sikkerhet og trygghet (Bandura, 1986; Guthrie & Humenick, 2004). Noen studier viser likevel at elever som strever med å komme i gang med lesingen har lavere tro på egne ferdigheter enn sine klassekamerater, allerede ved skolestart (Morgan et al., 2008). Tidlige forskjeller i leseferdighet predikerer senere motivasjon for lesing (Morgan & Fuchs, 2007). Derfor er det viktig å jobbe både med elevenes motivasjon for lesing og deres leseferdighet (Baker et al., 2000). Tro på egne ferdigheter er i stor grad knyttet til indre motivasjon for lesing som er den viktigste formen for motivasjon knyttet til lesing (Reeve, 2012). Indre motivasjon for lesing vil føre til at en leser fordi lesingen har en verdi i seg selv, ikke fordi du er ytre motivert av for eksempel et ønske om å oppnå gode karakterer (Guthrie & Humenick, 2004).

Enten risikoelevnes vansker med å komme i gang med oppgaver skyldes manglende tro på egen ferdigheter, svake leserelaterte ferdigheter, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker eller en kombinasjon av disse, er det viktig at elevene opplever mestring så raskt som mulig. Disse utfordringene vil også føre til at elevene får mindre *time on task*, og det vil forsterke *Matteuseffekten* (Stanovich, 2000). Elevene vil etter

hvert som de blir eldre forklare grunnen til manglende mestring med egne evner, og det er vanskelig å snu (Pressley, 2006b; Wigfield & Eccles, 2002; Wormnes & Manger, 2005). Lærerne knytter ikke elevenes vansker med å komme i gang med oppgaver til manglende tro på egne ferdigheter. Det kan føre til at de ikke er oppmerksomme nok på hva disse elevene trenger for å styrke troen på egen mestring i lesing.

4.4.3 Oppsummering

Lærerne fortalte om sammenfallende opplevelser av hva som kjennetegner risikoelevne. Svak bokstavkunnskap og dårlig fonologisk bevissthet kom opp i alle intervjuene. I tillegg beskrev flere lærere at risikoelevne hadde vansker med å komme i gang med oppgaver, og at de opplevdes ukonsentrerte. Elevenes vansker med å automatisere grafem-fonem assosiasjonene, og at de har svak fonologisk bevissthet er ikke overraskende. Det er to av faktorene i identifiseringsgrunnlaget og lærernes vurderinger er dermed også på linje med forskningen. Lærerne knytter elevenes vansker med å komme i gang med oppgaver til vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Det er mulig at dette like godt kan handle om at de ikke har tro på egne ferdigheter, og at de allerede har opplevd å ikke mestre lese- og skriveoppgaver. Sammen med svak bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet kan det gjøre begynneropplæringen utfordrende for disse elevene.

4.5 Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene, og hvordan begrunnes de valgene som er gjort?

Tiltakene er en sentral og viktig del av tidlig innsats. Lærerne har fått en unik mulighet til å sette i verk tiltak overfor risikoelevne og de har løst dette på ulike måter. Lærerne snakker om hvordan de har fungert som støtte i elevenes læring, hvordan de har differensiert og tilpasset undervisningen og hva de har gjort overfor risikoelevne utenom stasjonsundervisningen.

4.5.1 Læreren som støtte i elevenes læring

Som deltakere i *På sporet* har skolene forpliktet seg til å ha en lærer sammen med risikoelevne i gjennomføringen av stasjonsundervisningen. Dette gjøres for at det skal være mulig å måle en eventuell effekt av intervensjonen, og ikke den lærertettheten intervensjonsskolene har. Lærerne viser til den økte lærertettheten, og hvordan det gir dem en bedre mulighet til å følge opp elevene, når de forteller hva de har vektlagt i undervisningen av risikoelevne.

Inne hos meg har jeg bare gitt de ekstra støtte. At jeg er der som en ekstra voksen som er der på plass og som kan hjelpe de. Altså. Som veileder de på hvordan de skal gjøre oppgavene. Og tenke etter.

Bare at de har fått en voksen som følger de hele veien. Som er pedagog og som kan faktisk hjelpe de. Og det får jo ikke de andre. Og dermed får de jo mye mer. Og får en ekstra tenker jeg.

Å ha tid nok til hver elev er den faktoren flest lærere peker på som utfordrende i arbeidet med tidlig innsats i Husvegs undersøkelse (2014). Lærertettheten er økt noen timer i uken for risikoelevne, og lærerne fremhever dette som en viktig for elevenes læringsutbytte. I stasjonsundervisningen er det ingen av elevene som får et annet undervisningsopplegg enn resten av klassen. Noen gjør små tilpassinger til enkeltelever, men i stor grad benyttes de samme oppgavene til risikoelevne som til resten av klassen.

Jeg tenker så lenge det er gode oppgaver. Som de har hatt. Og så lenge du ser at de mestrer det med hjelp. Javel, da får de det stillaset de trenger med det. Mens han ene som ikke klarte det. Han måtte ha noe annet. Sant. Men klarer det nå. Selv om det er kanskje med en del hjelp. (...) Så lenge det er innen mestringsområdet da. Sant. Så da trenger du ikke å finne opp nye ting bare fordi de skal gjøre nye ting.

Lærerne opplever at de ved å være tett på risikoelevne klarer å følge dem opp på en god måte. Normalt sett ville de ikke hatt en så tett oppfølging av enkeltelever i

klasserommet. Pressley (2006b) fant at spesielt dyktige lærere klarte å være tilstede i elevenes læringsprosesser over tid, og de var fokuserte i dette arbeidet. På den måten hadde de mulighet til å gi elevene den støtten de trengte akkurat når de trengte det. Gjennom den økte lærertettheten har lærerne i denne studien fått økt mulighet til å være tett på elevene, og har dermed bedre mulighet til å følge dem opp.

For det er jo noe med det. Å strekke de til grensen av sin utviklingssone. (...) Selv om de kanskje ikke hadde klart så mye på egenhånd så når de har hjelp kan de strekke seg litt lengre. Og da kommer de litt lenger og.

Den nærmeste utviklingssone refererer til det spennet som er mellom det elevene kan fra før og det de kan klare med hjelp (Vygotskij, 2001). Gjennom å fungere som støttende stillas i elevenes læring kan læreren veilede og støtte elevenes faglige utvikling (Bruner, 1986). Risikoelevne arbeidet i stor grad med de samme oppgavene som resten av klassen, så den ekstra læreren utgjorde den største forskjellen fra den undervisningen de andre elevene i klassen fikk. Lærerne opplever at de gjennom å være tett på elevene fungerer som den hjelpen elevene trenger for å mestre de samme oppgavene som resten av klassen. Å ta utgangspunkt i elevenes ferdigheter er et godt grunnlag for en god undervisning (Tunmer & Nicholson, 2011). For at læreren skal kunne gi risikoelevne den støtten de trenger, er det nødvendig at de har kunnskap om hva disse elevene trenger spesielt. God kunnskap om hvilke prinsipper som ligger til grunn for god undervisning er avgjørende (Tønnessen & Uppstad, 2015). Lærernes tette oppfølging må basere seg på kunnskap om hva som har effekt på disse elevenes læring for å fungere på best mulig måte.

4.5.2 Differensiering og tilpassing

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp for opplæringen elevene får i skolen. Gjennom variert organisering, ulike arbeidsmåter og bruk av ulike læremidler skal flest mulig av elevene nå kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006b; Opplæringslova, 1998). Lærerne tilpasser noen av oppgavene til risikoelevne i stasjonsundervisningen, men de tilpassningene som blir gjort er i størst grad knyttet til

læreren. Det betyr at oppgavene i utgangspunktet er like, men at læreren endrer eller presiserer deler av oppgavene for risikoelevne underveis.

(...) Vi prøver jo å differensiere litt innad i den gruppen iallfall. Vi har jo litt forskjellige typer puslespill, men. Jeg vet ikke jeg. (...). Jeg føler vel at vi kanskje, av og til føler jeg at de muligens jobber veldig mye i det samme hefte. Ja, vi er en vanlig lærer på de, men de får ikke så veldig differensiert altså.

Jeg tenker at jeg gjør det som jeg ser virker på de aller fleste, og så gjør jeg gjerne litt mer overfor de, altså, i håp om at. Det er jo gjerne repetisjon, repetisjon, repetisjon de trenger. Og flere knagger. (...) Så til flere knagger, så er det lettere å henge det på.

For noen elever vil undervisningen de møter på skolen være avgjørende for hvordan leseferdighetene deres utvikles (Lundetræ & Walgermo, 2014). For risikoelevne er det viktig at undervisningen har fokus på sikker bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2014). Denne læreren snakker om hvordan hun tenker omkring undervisningen av risikoelevne, men også om resten av klassen.

Selv om du har en del ting som du kan trekke ut av hatten, så er jo hver unge unik. De lærer jo på sin egen måte. Så du må hele veien være litt sånn der. Hvordan skal jeg få lagt frem dette her nå? Slik at han faktisk husker dette. Hvordan skal jeg presentere det? Hva skal jeg gjøre for å få. At dette skal sitte hos han. Eller hun. For alltid. (...) Og det er jo det som er spennende. (...)

Denne måten å tenke på er et godt utgangspunkt for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Å ha fokus på hvordan alle elevene skal nå kunnskapsmålene er ifølge Hausstätter det tidlige innsats handler om (2012a). Tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen, også risikoelevne. Samtidig er disse elevene identifisert som å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, og lærerne har fått en unik mulighet til tidlige tiltak knyttet til denne problematikken.

Det er et skille mellom tilpasset opplæring og tidlig innsats og det kan se ut som om det som er blitt gjort overfor risikoelevne har mer preg av tilpasset opplæring enn tidlig

innsats. For å sikre en best mulig utvikling for disse elevene er det nødvendig å iverksette spesifikke tiltak som fokuserer på det vi vet at disse elevene trenger for å sikre en best mulig leseutvikling. Elevene er identifisert på bakgrunn av svake resultater på tester som måler faktorer som predikerer avkodingsvansker (Lundetræ et al., in preparation). Tiltakene bør derfor ha fokus på disse områdene. Samtidig er det viktig at også elever som strever med lesingen får undervisning som fokuserer på språkforståelse, forkunnskaper, forståelsesstrategier og motivasjon for lesing (Bloom & Lahey, 1978; Bråten, 2007; Høien & Lundberg, 2012). Sammen med avkodning vil disse faktorene ha betydning for elevenes leseutvikling og leseforståelse. En undervisning som kun fokuserer på elevenes avkodingsferdigheter vil ikke gi elevene de forutsetningene som er nødvendige for å utvikle god leseforståelse når elevene blir eldre.

4.5.3 Hva ble gjort utenom stasjonsundervisningen?

Stasjonsundervisningen ble gjennomført fire timer i uken. Det betyr at det var flere timer igjen i løpet av uken. Noen av lærerne fortalte om hvordan de i disse timene har fulgt opp risikoelevne.

Vi har tatt dem ut litt ekstra. Dem svake. Jobbet litt alene, og litt som gruppe. Med bokstaver som vi ser dem sliter mer med enn andre.

Hatt litt sånn spes.ped undervisning eller sånn. Gå gjennom ting i klasserommet og så tatt ut i smågrupper etterpå.

Og det og så av og til hvis de jobber. Ser at de jobber stilt og rolig. Enten det er i norsk eller matte eller RLE eller hva fag det er. (...) Så kan du ta ut og ta en og en i sofaen og bare ta to minutter. Ett minutt. Liksom. Ta bokstavene. Og gå tilbake. Eller ha flip-over tavlen fremme og at etter hvert som. Hver sin gang skriver en bokstav på tavlen.

Disse lærerne forteller om at de øver ekstra på grafem-fonem assosiasjonene og ser på dette som viktig for risikoelevne. Dette er nyttig, og kan føre til at de etablerer en bedre assosiasjon mellom bokstav og lyd (McGuinness, 2004). Det er likevel få av lærerne som forteller om slike tiltak, og tiltakene bærer ikke preg av en tydelig systematikk. Lærerne benytter anledninger som dukker opp til å gi risikoelevne en ekstra repetisjon av

bokstavene og andre ting de ser at de trenger. Tiltak overfor elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker må være intensive og strukturerte for å ha best mulig effekt (Torgesen, 2002; Vellutino et al., 2003). Det er positivt at noen av lærerne utnytter de mulighetene de får, men det ville hatt bedre effekt på elevenes læring om de hadde gjort samme type tiltak med en mer systematisk tilnærming.

4.5.4 Oppsummering

Økt lærertetthet er den største forskjellen fra den undervisningen lærerne normalt ville gitt risikoelevne. Gjennom å være tett på elevene opplever lærerne at de klarer å være støttende stillas for elevenes læring. Det fører til at de ikke tilpasser undervisningen i form av andre oppgavetyper eller tilnærminger. Noen lærere sier likevel at de gjerne skulle hatt tid til å gjøre mer av dette, men at de likevel opplever at elevene har godt utbytte av undervisningen på grunn av den økte lærertettheten. Noen av lærerne følger opp risikoelevne også utenom stasjonsundervisningen. Disse tiltakene har fokus på de områdene som er spesielt utfordrende for risikoelevne, men bærer ikke preg av tydelig systematikk og intensivitet.

5 Avslutning

5.1 Oppsummerende refleksjoner

Tidlig innsats er et sentralt utdanningspolitisk område, og det er stor enighet om at det er veien å gå for å hjelpe elever som strever med lesing og skriving. Lærere må ha kompetanse knyttet til å identifisere hvilke elever som kan komme til å utvikle vansker, og hvilke tiltak som vil ha effekt, for at de skal ha forutsetninger for å lykkes i dette arbeidet. Politikerne sørger for midler til økt lærertetthet for de yngste elevene, og legger på den måten til rette for at det skal kunne ansettes nok lærere. I denne studien har lærerne i tillegg til økt lærertetthet fått hjelp til å identifisere hvilke elever som kan komme til å utvikle lese- og skrivevansker, men har det vært nok?

Studien har et todelt fokus. Den ene delen har lærernes opplevelser av den situasjonen de har vært i som hovedfokus. På ulike måter uttrykker lærerne hva de har opplevd som positivt, og hva som har vært mer utfordrende. Den andre delen har fokus på hva lærernes tiltak og oppfølging av risikoelevne. Lærernes opplevelser var i seg selv interessante, men har i tillegg ført til en bedre forståelse for lærernes oppfølging av risikoelevne. I tillegg spiller de organisatoriske rammene skolene er pålagt, en rolle. Inndelingen som er gjort i presentasjonen av resultatene er på mange måter kunstig da alle utsagnene fremkom i en kontekst som det er vanskelig å gjengi i en skriftlig rapport. Avslutningsvis vil jeg prøve å se de ulike delene i sammenheng for å skape et mer helhetlig og realistisk bilde av studiens funn.

Resultatene viser at ingen av lærerne har iverksatt systematiske tiltak overfor risikoelevne. Det betyr at de ikke har fulgt opp identifiseringen med jevnlig og planlagte økter med trening på de ferdighetene som risikoelevne har vansker med. De har gitt elevene tilpasset opplæring, hovedsakelig i form av økt lærertetthet i stasjonsundervisningen, og opplever at de på den måten har klart å følge opp risikoelevne. Økt lærertetthet, som er en del av de organisatoriske rammene de har forpliktet seg til som deltakere i *På Sporet*, er derfor av stor betydning for den oppfølgingen risikoelevne har fått. Lærerne har vært tett på elevene, og har fungert som stillas for elevenes læring. Flere lærere peker på at de opplevde det som

problematisk at så mye ressurser ble bundet opp til risikoelevne. Det er derfor grunn til å tro at de ikke ville latt en lærer følge gruppen på samme måte om ikke *På sporet* hadde lagt de føringene for organiseringen.

Hva som lå til grunn for hva lærerne vektla i undervisningen av risikoelevne var i utgangspunktet et eget forskningsspørsmål. Etter at intervjuene var gjennomført ble det klart at det i liten grad var teoretiske eller forskningsbaserte begrunnelser som lå til grunn for lærernes arbeid med risikoelevne. De beskrivelsene lærerne hadde om hva som kjennetegnet risikoelevne var et bedre grunnlag for å forstå hvorfor de hadde løst situasjonen slik de hadde gjort. Lærerne beskriver at risikoelevne har vansker med oppmerksomhet, konsentrasjon og å komme i gang med oppgaver. Sett fra lærernes perspektiv vil det da være et godt tiltak med økt lærertetthet, da det vil hjelpe elevene til å jobbe fokusert. Lærernes opplevelse av risikoelevne som ukonsentrerte og uoppmerksomme kan også henge sammen med at elevene har lav motivasjon eller liten tro på egne ferdigheter. I tillegg til vansker med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet kan liten tro på at de kommer til å mestre oppgavene de får resultere i at de trekker seg unna lese og skriveaktiviteter, og dermed får mindre trening. Risikoelevne trenger en intensiv og eksplisitt undervisning som har fokus på de ferdighetene de trenger for å komme i gang med lesingen. For risikoelevne i *På sporet* handler det om ferdigheter knyttet til avkoding. Samtidig er det viktig å ha fokus på de andre faktorene som påvirker leseutviklingen og leseforståelsen helt fra starten av.

Å sette i verk tiltak for ferske 1. klassinger kan være en uvant tanke, og det er derfor mulig å forstå hvordan lærerne har tenkt. De ser på identifiseringen som en mulighet til å følge opp elevene fra et tidlig tidspunkt. Lærerne opplever å være rustet til å følge opp risikoelevne. De iverksetter likevel ikke spesifikke tiltak overfor elevene. Opplevelsen av å være rustet står dermed i kontrast til hvordan lærerne har utnyttet den informasjonen de har fått gjennom identifiseringen. Det er mulig å se for seg at de opplever å være rustet til å gjennomføre den undervisningen som de faktisk gjør i klasserommet. De ser likevel behovet for en mer spesifikk kunnskap om tidlige tiltak knyttet til kunnskapsgrunnet for identifiseringen, og det hadde sannsynligvis ført til at de hadde lykkes bedre i arbeidet med risikoelevne.

Lærerne var positive til identifiseringen, men i hovedsak fordi den kom på et tidlig tidspunkt. Av de to delene som var knyttet til deres deltagelse i *På sporet*, identifiseringen og rammene for lærertetthet, var det identifiseringen som pekte seg ut som den delen lærerne satt mest pris på. Lærertettheten har bundet opp mye lærerressurser på skolene. Hadde lærerne hatt mer kunnskap om tiltak, eller et konkret undervisningsopplegg å følge, ville muligens deres opplevelse av den økte lærertettheten være annerledes.

For å lykkes med tidlig innsats må tiltakene som iverksettes være systematiske og av god faglig kvalitet. Resultatene tyder på at lærere har vansker med å iverksette slike tiltak overfor elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Lærerne gir uttrykk for at de har behov for mer kunnskap om hvilke tiltak som vil ha effekt på elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det kan derfor være problematisk å gi dem nok en måte å identifisere elever på, i tillegg til kartleggingsprøvene, som ikke følges opp av tiltak. Det er grunn til å stille spørsmål ved i hvilken grad lærerutdanningen rustet lærerne til jobben med tidlig innsats. Lærerne ser behovet for å kunne mer, og uttrykker frustrasjon rundt dette. Det er ikke mangel på vilje som gjør at lærerne har vansker med dette arbeidet. Lærerne har muligens fått en oppgave de skal løse, uten at de har fått verktøyene de trenger gjennom utdanningen sin.

5.2 Oppgavens begrensninger og videre forskning

Fokusgruppeintervju er en intervjuform som har fokus på at deltakerne skal få formidle sine erfaringer og opplevelser knyttet til intervjuets tema. Det førte til at intervjuene utviklet seg på ulike måter. En intervjuform med en tydeligere struktur kunne gitt et mer nyansert bilde av hvilke tiltak lærerne iverksatte overfor risikoelevne. Det kan også tenkes at det som kom frem i fokusgruppeintervjuene er påvirket av det tidspunktet intervjuene ble gjennomført på. Det er enklere å snakke om nylige opplevelser og erfaringer, enn å uttale seg på bakgrunn av tidligere hendelser. Ved å bruke et mer strukturert intervju av enkeltlærere, eventuelt å kombinere fokusgruppeintervju med observasjon, ville det være mulig å få et mer nyansert bilde av det lærerne forteller.

Studiens overførbarhet er redegjort for på side 51 i metodekapittelet. Det er grunn til å tro at lærere som får identifisert risikoelever vil ha sammenfallende erfaringer som lærerne i denne studien. Blir kartleggingsverktøyet, som er brukt i *På sporet*, gjort tilgjengelig vil det ikke bli brukt i den konteksten som et forskningsprosjekt er. Hvordan den forskjellen vil påvirke lærernes opplevelse, og bruk av den informasjonen kartleggingsverktøyet gir dem, er vanskelig å si.

Resultatene i denne studien viser at lærerne ser nytten i å få hjelp til å finne elever som kan komme til å utvikle lese- og skrivevansker. Hvis kartleggingsverktøyet blir tilgjengelig, uten oppfølging i form av tiltak, vil det være interessant å studere hvordan lærere nyttegjør den informasjonen kartleggingsverktøyet gir. I tillegg ville det vært interessant å studere nærmere den dobbeltheten lærerne forteller om ved å si at de er rustet til arbeidet med tidlig innsats, men samtidig ser behov for mer spesifikk kunnskap.

Litteraturliste

- Alexander, Patricia A. (2003). The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10-14. doi: 10.3102/0013189X032008010
- Allerup, Peter, Kovač, Velibor Bobo, Kvåle, Gro, Langfeldt, Gjert, & Skov, Poul. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen* FOU-rapport (Agderforskning : online), Vol. 8/2009. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Allington, Richard L. (2011). Best Practices with Struggling Readers. I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (s. 96-116). New York: Guilford.
- Andreassen, Rune. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aukrust, Vibeke Grøver. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring : en kunnskapsoversikt* Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/tidlig-sprakstimulering-viktig-for-larin/id99461/>
- Bachmann, Kari, & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Baker, Linda, Dreher, Mariam Jean, & Guthrie, John T. (2000). Why Teachers Should Promote Reading Engagement. I Linda Baker, Mariam Jean Dreher & John T. Guthrie (Red.), *Engaging young readers : promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.
- Bandura, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Befring, Edvard. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats Bedre læring for alle?* (s. 21-34). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Birkedal, Inga Kjerstin. (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. University of Stavanger Stavanger. Lastet ned fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/241347>
- Bjørnsrud, Halvor, & Nilsen, Sven. (2012a). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, Halvor, & Nilsen, Sven. (2012b). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11-19). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Bjørnsrud, Halvor, & Nilsen, Sven. (2012c). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 153-165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bloom, Lois, & Lahey, Margaret. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bru, Edvin. (2008). Å leve med lese- og skrivavsner i barne- og ungdomsalderen. I Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru, Einar Heiervang & Stiftelsen Psykiatrisk opplysning (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Brudholm, Merete. (2011). *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forl.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds* Hentet fra <http://site.ebrary.com.ezproxy.uis.no/lib/hisbib/detail.action?docID=10315838>
- Bråten, Ivar. (2007). Leseforståelse–om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. (2), 3-11. http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Ivar_Braaten.pdf
- Carlo, Maria S. , & Bengochea, Alain. (2011). Best Practices in Literacy Instruction for English Language Learners. I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed. utg.). New York: Guilford.
- Chard, Davis J. , Pikulski, John J. , & McDonagh, Sarah H. . (2012). Fluency: The link between Decoding and Comprehension for Struggling Readers ITimothy V Rasinski, Camille LZ Blachowicz & Kristin Lems (Red.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 90-113): Guilford Press.
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Dahle, A. E. , & Gabrielsen, Egil. (2001). Leseopplæring i grunnskolen: Lærerutdanningens ansvar *Spesialpedagogikk*, 8, 3-7
- Ehri, Linnea C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I Margaret Snowling & Charles Hulme (Red.), *The Science of reading: a handbook* (s. 135-154). Malden, Mass: Blackwell.
- Ertsås, Turid Irgens, & Irgens, Erik. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I May Britt Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2012.
- Espenakk, Unni, Frost, Jørgen, Færevaa, Margaret Klepstad, Horn, Erna, Løge, Inger Kristine, Solheim, Ragnar Gees, & Wagner, Åse Kari Hansen. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fingeret, Lauren (2006). Fluency. I Michael Pressley (Red.), *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3rd ed. utg., s. 195-219). New York: Guilford Press.
- Fletcher, Jack M, Lyon, G Reid, Fuchs, Lynn S, & Barnes, Marcia A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention* Hentet fra <http://site.ebrary.com.ezproxy.uis.no/lib/hisbib/detail.action?docID=10176570>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting Reading and Spelling Difficulties in Transparent and Opaque Orthographies: A Comparison between Scandinavian and US/Australian Children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142. doi: 10.1002/dys.401
- Gabrielsen, Egil. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Kjersti Lundetræ & Finn Egil Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 15-31). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Gabrielsen, Egil, & Gabrielsen, Nina Nøttaasen. (2013). PIRLS i en norsk utdanningskontekst. I Egil Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (Red.), *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Stavanger: Akademika forl.
- Gabrielsen, Egil, & Lundetræ, Kjersti. (2013). Hva gjør skolen i møte med svake lesere? . I Egil Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (Red.), *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika.

- Gilje, Nils, & Grimen, Harald. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gough, Philip B., & Tunmer, William E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Grøgaard, Jens B., Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen, & Markussen, Eifred. (2004). *Eleven i fokus? : en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak* (Vol. 9/2004). Oslo: NIFU STEP.
- Guthrie, John T, & Humenick, Nicole M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. *The voice of evidence in reading research*, 329, 354.
- Halkier, Bente. (2002). *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Hausstätter, Rune Sarromaa. (2012a). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Rune Sarromaa Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hausstätter, Rune Sarromaa. (2012b). Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. I Rune Sarromaa Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 181-195). Bergen: Fagbokforl.
- Helland, Turid. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Hornstra, Lisette, Denessen, Eddie, Bakker, Joep, Voeten, Marinus, & van den Bergh, Linda. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529. doi: 10.1177/0022219409355479
- Hulme, Charles, & Snowling, Margaret. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Husveg, Heidi Anita. (2014). *Tidleg innsats. Kva er det som må til for å lukkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?*, University of Stavanger, Stavanger. Lastet ned fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/197048>
- Høien, Torleiv, & Lundberg, Ingvar. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.

- Jones, Cindy D., Clark, Sarah K., & Reutzel, D. Ray. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 1-9. doi: 10.1007/s10643-012-0534-9
- Kalleberg, Ragnvald, & De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Retningslinjer - NESH* Hentet fra <https://http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Kintsch, Walter. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*: Cambridge university press.
- Krueger, Richard A., & Casey, Mary Anne. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Kuhn, Melanie R., & Rasinski, Timothy. (2011). Best Practices in Fluency Instruction I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed. utg., s. 276-294). New York: Guilford.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Kunnskapsløftet* Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006-2007)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen. St.meld.nr. 31 (2007-2008)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Meld. St. 18 (2010-2011)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Meld. St. 20 (2012-2013)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Flere lærere til de yngste elevene. <https://http://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/flere-larere-til-de-yngste-elevne/id2400739/>

- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, Kjersti, Solheim, Oddny Judith, Schwippert, Knut, & Uppstad, Per Henning. (in preparation). *On track: the study protocol for a group randomized controlled trial of an early reading intervention*
- Lundetræ, Kjersti, & Walgermo, Bente Rigmor. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-169). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas. (2010). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom: kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforl.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, Kirsti. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- McGuinness, Diane. (2004). *Language development and learning to read*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Moats, Louisa Cook. (2000). *Speech to print : language essentials for teachers*. Baltimore, Md: P.H. Brookes.
- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed. utg. Vol. vol. 16). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Morgan, Paul L., & Fuchs, Douglas. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), Vol.73(72), p.165.
- Morgan, Paul L., Fuchs, Douglas, Compton, Donald L., Cordray, David S., & Fuchs, Lynn S. (2008). Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404. doi: 10.1177/0022219408321112
- Morrow, Lesley Mandel, Tracey, Diane H., & Renner, Jennifer Del Nero (2011). Best Practises in Early Literacy. I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practises in literacy instruction* (s. 67- 95). New York Guilford.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups:*

- National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra <http://www.lovdatab.no>
- Paratore, Jeanne R. , & Edwards, Patricia A. . (2011). Parent-Teacher Partnerships That Make a Difference in Children's Literacy Achievement. I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed. utg.). New York: Guilford.
- Paris, Scott G, & Hamilton, Ellen E. (2009). The development of children's reading comprehension. *Handbook of research on reading comprehension, 1*, 32-53.
- Paust-Andersen, Ingrid. (2010). "*Early years literacy program*" : implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole. Universitetet i Oslo, Oslo. Lastet ned fra <https://http://www.duo.uio.no/handle/10852/30478>
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Pressley, Michael. (2006a). Children Who Experience Problems in Learning to Read. I Michael Pressley (Red.), *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3rd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Pressley, Michael. (2006b). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3rd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Puolakanaho, Anne, Ahonen, Timo, Aro, Mikko, Eklund, Kenneth, Leppänen, Paavo H. T., Tolvanen, Asko, . . . Poikkeus, Anna-Maija. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 48*(9), 923-931. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x
- Reeve, Johnmarshall. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. I Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie & SpringerLink (Red.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Roe, Astrid. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

- Rygvold, Anne-Lise. (2012). Språkvansker hos barn I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 726 s. : ill.). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Samuelstuen, Marit S., & Bråten, Ivar. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x
- Scarborough, Hs. (1990). Very early language deficits in dyslexic children *Child Dev.*, 61(6), 1728-1743.
- Silverman, David. (2006). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (Third ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Skaftun, Atle. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim & Per Henning Uppstad (Red.), *Leseboka : leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, Dagrun. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats Bedre læring for alle* (s. 89-101). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Slavin, Robert E., Lake, Cynthia, Davis, Susan, & Madden, Nancy A. (2011). Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Snowling, Margaret J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Solheim, Oddny Judith. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim & Per Henning Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, Ragnar Gees. (2013). Hva vet vi allerede om PIRLS 2011? . I Egil Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (Red.), *Over kneiken? : leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Stavanger: Akademika forl.
- Spear-Swerling, Louise, & Sternberg, Robert J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103.
- Stangeland, Elisabeth Brekke , & Færevaa, Margaret Klepstad (2014). Barn vi skal være oppmerksomme på i begynneropplæringen. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti

- Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Storch, Stacey A., & Whitehurst, Grover J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Torgesen, Joseph K. (2002). Lessons learned from intervention research in reading: A way to go before we rest. R. Stainthorp and P. Tomlinson (Edn.). *Learning and Teaching Reading. British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education—Current Trends*(1), 89-104.
- Torppa, Minna, Lyytinen, Paula, Erskine, Jane, Eklund, Kenneth, & Lyytinen, Heikki. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in finnish children with and without familial risk for dyslexia.(Report). *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308-321.
- Tunmer, William E., & Nicholson, Tom. (2011). The Development and Teaching of Word Recognition Skill. I Michael L. Kamil, P. David Pearson, Elizabeth Birr Moje & Peter P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research : Vol. 4* (s. 405-431). New York: Routledge.
- Tønnessen, Finn Egil, & Uppstad, Per Henning. (2014a). Leseflyt. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 172-181). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, Finn Egil, & Uppstad, Per Henning. (2014b). Leseundervisning. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, Finn Egil, & Uppstad, Per Henning. (2015). *Can we read letters? reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*: Sense Publishing.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring. St.meld. nr. 30 (2003-2004)*. Hentet fra <https://http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Utdanningsdirektoratet. (2013). Utdanningsspeilet: analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?eplanguage=no
- Vellutino, Fr, Scanlon, D. M., Zhang, Hy, & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Read. Writ.*, 21(4), 437-480. doi: 10.1007/s11145-007-9098-2
- Vellutino, FR, Scanlon, DM, & Jaccard, J. (2003). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers. *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale*, 73-120.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wagner, Åse Kari Hansen, Uppstad, Per Henning, & Strömqvist, Sven. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wagner, Åse Kari Hansen, & Walgermo, Bente Rigmor. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I Finn Egil Tønnessen & Kjersti Lundetræ (Red.), *Å lykkes med lesing : tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wigfield, Allan, & Eccles, Jacquelynne S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success and Achievement Values from Childhood through Adolecence. I Allan Wigfield & Jacquelynne S. Eccles (Red.), *Development of achievement motivation* Educational psychology. San Diego: Academic Press.
- Wormnes, Bjørn, & Manger, Terje. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

Intervjuguide fokusgruppeintervju

Hvordan oppleves det som lærer å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

1. Hvordan opplevdes det, som lærere til disse elevene, å få listen med navn og så var arbeidet videre deres ansvar?

- Ansvarliggjørende, uoverkommelig eller til god hjelp?
- Hvordan var perioden fra dere fikk listen med navn, og frem til dere hadde funnet formen på organisering og innhold?
- Hadde dere forutsett identifiseringen eller var det noen overraskelser?
- Var organisering og/eller innhold klart på forhånd?
- Har dere endret på noe fra oppstarten i oktober? Hva?

2. Hva tenker dere om identifiseringens betydning for elevene?

- Positive og/eller negative følger for elevene ved å bli identifisert
- "Merkelapper" og forventninger til disse elevene?
- Gir lærerne en unik mulighet til tidlig innsats knyttet til lese- og skrivevansker

Opplever lærerne at de er rustet til å følge opp elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?

3. Hvordan har skolen tatt tak i dette? Støtte og oppfølging fra ledelsen eller andre på skolen?

- Er det gjort noen grep som skiller seg fra den tidlige innsatsen skolen vanligvis gir? hvorfor?
- Hentet hjelp fra PPT eller andre instanser?

Hva vektlegger lærerne i undervisningen av disse elevene?

4. Hva har dere lagt vekt på i undervisningen av disse elevene?

- Hva har dere gjort? (Ikke ideelle tanker, men hva har de faktisk gjort?)
- Hvilken form for tilpasning er gjort i forhold til disse elevene? Prinsipp som er blitt lagt til grunn? Materiell? Hvilke oppgavetyper, Lekser? Data/iPad/Hvilke program?
- Fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, RAN?
- Leseforståelse/språkforståelse/vokabular/forståelsesstrategier?
- Hva tenker dere at disse elevene trenger spesielt?

Hvordan begrunner lærere de valgene de gjør i undervisningen av disse elevene?

5. Hvorfor har dere valgt å løse det på denne måten? (Begrunnes det i teori eller praksis?)

- Er det gjort andre tiltak overfor disse elevene sammenlignet med annen spesialundervisning på skolen?

STANDARD FOR TRANSKRIPSJONENE - FOKUSGRUPPEINTERVJU

. : Punktum når det er naturlig og den som snakker tar en pause som kan tilsvare et punktum i høytlesing.

, : Komma når det er naturlig, på steder det ville vært naturlig hvis det var skrevet tekst.

! og ?: Utropstegn og spørsmålstegn på steder det ville vært naturlig i skrevet tekst.

Fet skrift når moderator snakker.

Kursiv på kommentarer i teksten som ikke er sitater fra intervjuet.

(): Tom parentes når det er lengre pauser enn ved punktum

(latter): Brukes når latteren i rommet understreker et poeng eller har betydning for meningen av utsagn/sitat.

Lyder av typen "ah", "eh", "å", "mmm" osv. er kuttet ut i transkripsjonen når de er brukt som en bekreftelse i samtale mellom deltakere i fokusgruppeintervjuet.

Disse er derimot tatt med hvis de er brukt i stedet for et ja eller annet ord som svar på andres kommentarer.

*** : Bruker stjerner for å anonymisere navn på elever, lærere eller skolenavn.

(...): Brukt for å illustrere at deler av utsagn er tatt bort for klarer å få frem meningen i utsagnet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva gjør vi nå? En kvalitativ tilnærming til læreres tidlige intervensjon”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan det oppleves for lærere å få identifisert elever som står i fare for lese- og skrivevansker tidlig på 1. trinn, og hva lærere vektlegger i arbeidet med disse elevene.

Prosjektet er en mastergradsoppgave ved Lesesenteret på Universitet i Stavanger.

Du får denne forespørselen fordi du jobber på en skole som er med i *På sporet* prosjektet. Denne studien er interessert i læreres opplevelse av den situasjonen dere er i, som lærere på en kontrollskole i *På Sporet*.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer deltakelse i et fokusgruppeintervju sammen med kollegaer som er med i *På Sporet* prosjektet. Et fokusgruppeintervju er en intervjuform som benyttes når det er gruppens opplevelser og refleksjoner omkring et gitt tema som er av interesse.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om læreres opplevelse av å få identifisert elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, og om hva som vektlegges i undervisningen disse elevene får.

Jeg vil benytte lydopptak og film under intervjuet. Filmopptakene vil kun bli brukt for å skille deltakerne fra hverandre i mitt arbeid etter intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Videoopptakene vil lagres på et sikkert sted, adskilt fra andre data i prosjektet.

Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i det som publiseres som et resultat av denne studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **31. august 2015**. Da vil film- og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Kristin Sunde på tlf: 959 68 307 eller veileder Oddny Judith Solheim på tlf. 51 83 31 36.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Oddny Judith Solheim

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 23.01.2015

Vår ref: 41377 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41377	<i>Hva gjør vi nå? En kvalitativ tilnærming til læreres tidlige intervensjon</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Oddny Judith Solheim
Student	Kristin Sunde

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kymre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Meldingen gjelder et mastergradsprosjekt.

Formålet er å undersøke hvordan det oppleves for lærere å få identifisert elever som står i fare for lese- og skrivevansker tidlig i 1. klasse, og hva lærere vektlegger i arbeidet med disse elevene.

Utvalget består av lærere som jobber på skoler som har deltatt i "På sporet"-prosjektet. Data innhentes ved videoopptak av gruppeintervju. Det oppgis i meldeskjema at opptakene vil behandles ved hjelp av datamaskinelt utstyr. Studenten ønsker også å observere en undervisningsøkt for å ha en bedre forutsetning til å forstå det som kommer frem i gruppeintervjuet. Det kan være greit å informere foreldrene om at det ikke vil registreres personopplysninger om elevene, hvis dette blir aktuelt.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv er noe feilaktig utformet. Når man bruker videoobservasjon som metode, samles det inn personidentifiserende opplysninger. Vi ber derfor om at du sletter følgende setning i informasjonsskrivet:

- "Det vil ikke bli samlet inn personidentifiserende opplysninger i dette prosjektet" (evt omformulerer til: det skriftlige materialet vil ikke inneholde personopplysninger).

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak