



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  MGL300M Masteroppgave i spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning 1-7	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Marthe Eide Engvall	
Veileder: Kjersti Lundertræ	
Tittel på masteroppgaven: Tidlig innsats i begynneropplæringen  Engelsk tittel: Early literacy interventions in first grade	
Emneord: Begynneropplæring Tidlig innsats Lese- og skrivevansker På sporet	Antall ord: 26680  Antall vedlegg: 2  Sted, dato: Stavanger, 03. juni.2022

## **Forord**

Gjennom mine fem år på grunnskolelærerutdanningen har jeg møtt på mange spennende utfordringer og fått muligheten til å utvikle mine kunnskaper innenfor fagfeltet. Jeg har siden starten av utdanning hatt en særlig interesse for spesialpedagogikk og sett behovet for det ute i skolene. Det har vært en interessant prosess å skrive om tidlig innsats i forbindelse med På sporet, og jeg har tilegnet meg nyttig kunnskap som jeg kommer til å få bruk for i min kommende karriere som lærer.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kjersti Lundetræ for uvurderlig hjelp gjennom skriveprosessen med gode innspill, konstruktiv veiledning, og et inspirerende engasjement for tidlig innsats. Jeg vil også takke På sporet for å få bruke data fra spørreundersøkelsen som ble utført i 2015, og en stor takk til Christina Huru fra Lesesenteret for hjelp med dataprogram i forbindelse med undersøkelsen jeg utførte. Videre vil jeg takke alle respondentene som har satt av tid for å gjennomføre spørreundersøkelsene, deres bidrag har gjort det mulig for meg å få utføre denne studien.

Til slutt vil jeg også takke samboer og familie som har stilt opp for meg og motivert meg gjennom hele prosessen, og en særlig takk til min svigerinne Maria Sjøen Eide for gjennomlesing av oppgaven, og for gode og konstruktive tilbakemeldinger.

## **Sammendrag**

Denne studien handler om tidlig innsats i begynneropplæringen og formålet var å undersøke læreres egne erfaringer med På sporet i forhold til elevenes læring og motivasjon, samt lærernes faglige utbytte av å bruke opplegget. Forskningsprosjektet På sporet viste at elevene som var i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker fikk et bedret læringsutbytte av å gjennomføre opplegget. I og med at det ikke er blitt forsket på læreres erfaringer med På sporet opplegget, har jeg utført denne studien for å finne ut hva lærernes opplevelser med opplegget var og om disse stemmer overens med resultatene fra På sporet prosjektets effekt på elevene.

I studien min har jeg brukt to spørreundersøkelser, en fra 2015 utført av På sporet og fra 2022 utført av meg, ved hjelp fra Lesesenteret. Gjennom spørreundersøkelsene fikk totalt 29 lærere som har arbeidet med På sporet delt sine opplevelser av opplegget ved å svare på et semistrukturert spørreskjema. Disse funnene er presentert og diskutert i lys av relevant teori.

Resultatene indikerte at lærerne opplevde at På sporet opplegget fremmet både læring og motivasjon hos elevene, og de opplevde at opplegget ga stort faglig utbytte for dem selv. Høy lærertetthet, intensitet og dialog mellom lærer og elev bidro ifølge lærerne til å fremme elevenes læring. Mestringsfølelse, passe store utfordringer og variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter bidro ifølge lærerne til å fremme elevenes motivasjon. Lærerne opplevde også at opplegget var faglig stimulerende for dem selv og at opplegget ga rom for at de fikk bruke sin faglige kompetanse.

# Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i> .....	<i>i</i>
<i>Sammendrag</i> .....	<i>ii</i>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Disposisjon .....	4
<b>2.0 Teorigrunnlag</b> .....	<b>5</b>
2.1 Begynneropplæring .....	5
2.1.1 Historisk bakgrunn .....	5
2.1.2 Læringsteorier i leseundervisning.....	6
2.1.3 Metoder i leseundervisning.....	7
2.1.4 Leseutvikling.....	9
2.1.5 Skriveutvikling .....	10
2.1.6 Kompetansemål knyttet til lesing og skriving .....	11
2.1.7 Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter .....	11
2.2 Tilpasset undervisning i lese- og skriveopplæringen .....	12
2.3 Tidlig innsats .....	15
2.3.1 Styringsdokumenter .....	15
2.3.2 Hvem trenger tidlig innsats? .....	16
2.3.3 Hvorfor tidlig innsats? .....	17
2.3.4 Motivasjon.....	19
2.4 Lese- og skrivevansker .....	21
2.4.1 Hva er lese- og skrivevansker? .....	22
2.4.2 Tiltak for lese- og skrivevansker .....	23
2.5 På sporet prosjektet.....	25
2.6 Læreres faglige kompetanse og kunnskapsutvikling.....	27
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode .....	30
3.2 Valg av metode .....	31
3.3 Utvalg .....	32
3.4 Spørreundersøkelse .....	32
3.5 Analyse .....	33
3.6 Studiens kvalitet .....	34
3.6.1 Validitet:.....	34
3.6.2 Reliabilitet:.....	34
3.7 Etske betraktninger.....	35
3.8 Mulige feilkilder .....	36
<b>4.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>37</b>

4.1 En helhetlig vurdering av resultatene .....	37
4.2 På sporets effekt på elevenes lesing og skriving .....	37
4.3 Elevenes faglige framgang.....	39
4.4 Elevenes motivasjon .....	41
4.5 Lærernes faglige utbytte.....	44
4.6 Tilleggs kommentarer .....	47
4.6.1 Kommentarer fra 2015 .....	48
4.6.2 Kommentarer fra 2022 .....	48
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>50</b>
5.1. Tidlig innsats ved bruk av På sporet .....	50
5.2 Opplevde lærerne at elevene profitterte på å delta i På sporet? .....	53
5.3 Faktorer som fremmet læring .....	55
5.3.1 Høy lærertetthet .....	55
5.3.2 Intensitet.....	57
5.3.3 Lærer-elev dialog.....	58
5.4 Faktorer som fremmet motivasjon.....	60
5.4.1 Opplevelse av mestring .....	60
5.4.2 Passe store utfordringer.....	62
5.4.3 Variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter .....	63
5.5 Opplevde lærerne et faglig utbytte av å delta i På sporet.....	65
5.5.1 Opplevde lærerne opplegget som faglig stimulerende.....	67
5.5.2 Opplevde lærerne at opplegget ga rom for at de fikk tatt i bruk sin faglige kompetanse? .....	68
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>70</b>
6.1 Oppsummerende refleksjoner .....	70
6.2 Studiens begrensninger og videre forskning .....	71
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
<b>Tabell liste .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 1: Spørreundersøkelse 2015.....</b>	<b>I</b>
<b>Vedlegg 2: Spørreundersøkelse 2022.....</b>	<b>VII</b>

## 1.0 Innledning

Hver eneste høst begynner et mangfold av elever på skolen i første klasse. Dette er elever med ulike bakgrunner og forutsetninger og noen har dermed vanskeligere forutsetninger for å lære enn andre. I norsk skole har vi derfor en lov som gir elevene rett på en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev sine evner og forutsetninger, § 1-3 *Tilpassa opplæring* (Opplæringslova, 1998, §1-3). Slike tilpasninger foregår gjerne innenfor felleskapet i klassen gjennom variasjon og tilpasninger til klassens mangfold. I noen tilfeller finner vi også de elevene som fremdeles ikke klarer å henge med i undervisningen, og for disse vil det være viktig at skolen kan tilby en intensiv opplæring så tidlig som mulig, for å unngå at vanskene utvikles eller forsterkes (Solheim et al., 2019). Ifølge opplæringsloven § 1-4 har den norske skolen et særlig ansvar for å sørge for at elever på 1. til 4. trinn «[...] som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998, §1-4). Tidlig intensiv opplæring kan bidra til at elever ikke blir hengende etter (Solheim et al., 2019). Dersom elever blir hengende etter i lesing og skriving kan vi risikere at forskjellene øker over tid, som igjen kan føre til manglende mestringfølelse og motivasjon. Elever som stadig møter motgang og opplever manglende mestring ved å ikke tilegne seg kunnskaper og ferdigheter kan dermed risikere å miste motivasjonen de en gang hadde ved skolestart. Det er dermed vesentlig at lærerne har kunnskaper om hvordan de kan undervise disse elevene og samtidig opprettholde elevenes motivasjon for læring gjennom tidlig innsats. Lærernes arbeid med forebyggende tiltak kan være med på å styrke elevenes selvtillit og ferdigheter i lesing og skriving.

Stortingsmelding 6 påpeker at tidlig innsats er «[...] et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Kartleggingsprøver er en måte å identifisere utfordringer, men slike prøver er ikke obligatoriske i første trinn lenger (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det at alle elevene ikke blir testet etter første trinn kan være uheldig, da det kan ha stor verdi å identifisere vansker så tidlig som mulig for å så sette inn forebyggende tiltak med en gang utfordringer oppdages, slik at vanskene ikke utvikler seg. Det kreves kunnskapsrike lærere med god faglig kompetanse for å utføre dette.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom lærerutdanningen har jeg blitt introdusert for begrepet tidlig innsats, jeg har blitt undervist i det, sett det i praksis og lest teori om det. Likevel er tidlig innsats noe jeg trenger mer kunnskap om og det er noe jeg mener at gjerne kan få større plass både i utdanningen og ute i skolene, da det stadig forekommer tilfeller av elever med lese- og skrivevansker som ikke blir oppdaget tidlig nok. Som lærerstudent har jeg opplevd at lærerutdanningen vektlegger at motivasjon er viktig for elevenes møte med læring. I praksis har jeg hørt om og møtt på barn som har vansker med lesing og skriving, og vi har snakket mye om hvor viktig det er å sette inn tidlige tiltak slik Stortingsmelding 6 formidler (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det snakkes mye om at man må sette inn tiltak, men det jeg mener trenger mer oppmerksomhet, kunnskap og forskning på er *hvilke* tiltak man kan sette inn. Det eksisterer nemlig lite forskning på dette fra en norsk kontekst. Som kommende lærer har jeg dermed et ønske om å finne ut hvordan jeg kan hjelpe disse elevene, og vil derfor utføre denne studien for å finne ut hvilke tiltak som kan gi bedre læring og motivasjon. Alle elever skal ha muligheter til læring og utvikling, og det er verdifullt for samfunnet at disse elevene får den hjelpen de trenger så tidlig som mulig, for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter gjennom læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne tematikken er tidsrelevant, har stor betydning for samfunnet og er dermed svært aktuell på hver eneste skole. Jo flere lærere som fokuserer på motivasjon og læring i arbeid med forebyggende tiltak, desto flere elever er det som får hjelpen de trenger. Jeg har selv sett som elev, student og lærervikar at det er svært aktuelt å fokusere på dette i og med at det ikke er alle elever som automatisk har eller får motivasjon uten videre. Jeg har også erfart at med motivasjon, vil det harde arbeidet elevene legger ned føles lettere og bedre. Det er nettopp derfor jeg har valgt dette temaet, for å undersøke om lærere som har arbeidet med forebyggende tiltak for lese- og skrivevansker opplevde at tiltakene faktisk ga læring og motivasjon for elevene.

I løpet av min utdanning har jeg også jevnlig opplevd at det er fokus på at vi som skal bli lærere er avhengig av å ha mye kunnskap om det faglige vi skal lære bort, i tillegg til å vite hvordan ferdigheter læres. Gjennom utdanningen har jeg brukt mye tid over flere år på å delta i forelesninger, lest forskning og diskutert i grupper for å tilegne meg mer kunnskap om det studiet innebærer. Det som er helt sikkert er at jeg vil kunne bruke denne kunnskapen i en fremtidig jobb som grunnskolelærer. Selv om jeg fullfører denne utdanningen, betyr ikke det at jeg dermed er ferdig utlært. *Lærer* er et begrep man gjerne forbinder med verbet *å lære*, det

å lære er ikke noe man en gang har gjort, men en aktiv prosess som foregår hele tiden, over alt. Som ferdig utdannet vil jeg dermed også fortsette å lære, gjennom ulike situasjoner, kurser, og i møte med elever og spennende prosjekter. I søkingen etter forskningsbaserte tidlige tiltak har jeg blitt introdusert for På sporet, som er et forebyggende tiltak for elever som står i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker som har blitt forsket på gjennom et stort forskningsprosjekt (Solheim et al., 2018). Selv om forskerne i prosjektet har undersøkt læringseffekten av På sporet, er det likevel ikke blitt forsket på lærernes erfaringer med prosjektet. Jeg vil dermed undersøke lærernes opplevelse av å delta i prosjektet, både for å finne ut om de opplevde at opplegget bidro til motivasjon og læring blant elevene, men også om det ga lærerne et faglig utbytte av å delta.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

Ambisjonen for denne studien er å genere mer kunnskap om elevers læring og motivasjon i forbindelse med forebyggende tiltak for lese- og skrivevansker, i tillegg til læreres faglige utbytte av å delta i et prosjekt som På sporet. Studien min går dermed ut på lærernes erfaringer med På sporet.

Problemstillingen som er utgangspunkt for studien, er derfor:

*Opplever lærere at På sporet bidrar til å fremme elevers læring og motivasjon, i hvilken grad spiller ulike faktorer inn og opplever lærerne selv et faglig utbytte av å delta?*

For å svare på problemstillingen har jeg også formulert noen mer konkrete forskningsspørsmål, som er:

*Opplevde lærere at På sporet bidro til å fremme elevers læring?*

*Opplevde lærere at På sporet bidro til å fremme elevers motivasjon?*

*Opplevde lærere et faglig utbytte av å delta i På sporet?*

Selv om denne studien tar for seg lærernes erfaringer er problemstillingen todelt, den første delen handler om elevene og den siste delen handler om lærerne selv. Jeg ønsker at min studie skal belyse viktigheten av forebyggende arbeid med fokus på motivasjon og læring for elever. I studien skal jeg ikke observere eller analysere elevers utvikling, men jeg skal ta for meg hva



deres lærere har erfart i møte med slike tiltak, ved hjelp av spørreundersøkelser utført av På sporet og av meg.

### **1.3 Disposisjon**

I fortsettelsen av dette innledningskapittelet kommer det andre kapittelet for studien som inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven, hvor jeg går nærmere inn på begynneropplæringen, tilpasset undervisning i lese- og skriveopplæringen, tidlig innsats, lese- og skrivevansker, På sporet og læreres faglige kompetanse og kunnskapsutvikling. Videre i studien kommer det tredje kapittelet, nemlig metodekapittelet, hvor det redegjøres for metodevalget for studien, utvalget, spørreundersøkelse, analyse, validitet, reliabilitet, etiske hensyn og mulige feilkilder. I det fjerde kapittelet presenteres funnene fra undersøkelsen. Det femte kapittelet inneholder diskusjon funn sett i lys av teori. Det siste kapittelet for oppgaven består av en avslutning på studien med oppsummerende refleksjoner og studiens begrensninger og tanker til videre forskning.

## **2.0 Teorigrunnlag**

Gjennom dette kapitlet skal jeg presentere teori som er relevant for studien om læring, motivasjon og læreres kompetanse og kunnskapsutvikling. Først vil jeg presentere teori om begynneropplæringen, tilpasset undervisning i lese- og skriveopplæringen, tidlig innsats og lese- og skrivevansker før jeg deretter gjør kort rede for På sporet prosjektet. Til slutt vil jeg også presentere teori om læreres faglige kompetanse og kunnskapsutvikling.

### **2.1 Begynneropplæring**

Når elevene begynner på skolen skal de inn i nye rutiner, de skal lære seg å lese, skrive, regne, samtidig som de får utviklet sine muntlige og digitale ferdigheter, og selvfølgelig utvikle seg som selvstendige individer (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på begynneropplæringen i lesing og skriving, som også er to grunnleggende ferdighetene som er sentral i alle fag i skolen. Lesing og skriving er slik læreplanen formidler «[...] en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og forståelse», elevene skal altså lære seg å lese og skrive på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

#### **2.1.1 Historisk bakgrunn**

Skolen har eksistert i mange år. De første skolene var latinskolene, hvor målet var å utdanne prester, og etter hvert embetsmenn (Gabrielsen, 2021). I 1739 ble det innført allmenn skoleplikt og det kom alternativer til latinskolene, nemlig borgerskolen og allmueskolen. I allmueskolen hadde de først kun fagene kristendom og lesing. Målet var at elevene skulle studere bibelen for å klargjøre seg til konfirmasjon (Gabrielsen, 2021). Lesing har altså alltid vært sentralt i skolen, først i en religiøs sammenheng, det var ikke før etter hvert at utdanning også ble en viktig del av skolen. Skriving ble derimot ikke et obligatorisk fag i skolen før nesten hundre år etter lesing ble det (Skjelbred, 2012). Lesing og skriving ble dermed ikke undervist samtidig, slik det blir den dag i dag. Lesing har en stor og viktig rolle i begynneropplæringen, men det har også skriving. Det var først på 1850-tallet at skrivelesemetoden ble kjent i Norge, og ble dominerende i norsk leseopplæring sammen med lydmetode (Skjelbred, 2012). Denne metoden går ut på at elevene lærer seg lydene i språket og trekke disse lydene sammen til ord samtidig som de lærer seg å skrive bokstavene som tilhører lydene (Skjelbred, 2012). Lesing og skriving er dermed noe som utfyller hverandre og som tilegnes samtidig. Skolen har gjennom kompetansemålene i læreplanen som mål at

elevene skal lære å lese og skrive i løpet av 2.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når elevene begynner i første klasse er de veldig ulike, de er kommet ulikt i leseutviklingen sin, de har ulik språkforståelse muntlige ferdigheter og motivasjon, og de har også ulike forutsetninger for læring (Lundetræ & Walgermo, 2021). De fleste elevene er helt i startfasen av å lære seg å lese og skrive, noen har allerede lært seg noen bokstaver og klarer kanskje å lese og skrive sitt eget navn, mens andre har ikke kommet dit i sin lese- og skriveutvikling. En studie om kjønnsforskjeller i tidlig leseferdighet viste stor spredning i elevenes leseferdigheter ved skolestart. Elevenes bokstavkunnskap var varierende da noen elever kunne koble en bokstavlyd med riktig bokstav, og noen kunne koble alle med riktig bokstavlyd (McTigue et al., 2020). Når det kom til fonemisk bevissthet, ordlesing og vokabular kunne elevene alt fra ingen korrekte ord til alle korrekte (McTigue et al., 2020). Når det kom til stavekunnskapen kunne noen elever ingen eller få riktige ord og noen få kunne alle ord riktige, i gjennomsnitt kunne elevene skrive 2,1 av 10 ord korrekt (McTigue et al., 2020). Dette indikerer en stor variasjon i hva elevene kunne ved skolestart. Lundetræ og Walgermo (2021) formidler at et mål med begynneropplæringen er at alle elevene skal bli motivert og interessert i å lese, og at de tilegner seg de kunnskapene de trenger for å lykkes med lesingen. Videre vil jeg gå nærmere inn på leseundervisningen og se på ulike teorier som kan tas i bruk.

### **2.1.2 Læringsteorier i leseundervisning**

Hvordan leseundervisning blir gitt på ulike skoler av ulike lærere varierer da det finnes ulike læringsteorier å forholde seg til. Den behavioristiske læringsteorien bygger på det hedonistiske prinsippet, om at man naturlig ønsker å søke glede og unngå smerte (Imsen, 2014). Dette er en av de mest kjente motivasjonsteoriene, positive og negative forsterkninger som en reaksjon på noens handlinger står sentralt. Behavioristene har forholdt seg til ulike metoder og elementer i språkundervisningen, men etter hvert har undervisningstilnærmingen *phonics* blitt mer sentral der elevene driller for å øve seg på å koble bokstavlyder sammen til ord, *phonics* er en metode jeg går nærmere inn på senere i kapittelet (Tønnessen & Uppstad, 2021a).

I dagens klasserom er det fokus på fellesskapet og samhandling, noe jeg tenker er en positiv utvikling fra hvordan det har vært tidligere. Så når det kommer til den sosiokulturelle læringsteorien, er utviklingspsykologen Lev Vygotsky meget sentral. Innenfor denne læringsteorien står det sosiale perspektivet sentralt, hvor læring er en sosial prosess (Imsen, 2014). I begynneropplæringen vil elevene i et slikt perspektiv være omringet av støtte og

veiledning i lese- og skriveutviklingen. For denne studien er dermed den sosiokulturelle læringsteorien sentral med tanke på at selve opplegget det forskes på handler om å tett samarbeid mellom lærer og elev for at elevene skal utvikle seg. Læring er slik det blir formidlet i Imsen (2014) noe som oppstår i samspill med de sosiale omgivelsene, enten det er tekst, bilder, ting og ikke minst de personene man utvikler seg sammen med. Utvikling er noe som kommer av å kombinere ulike utviklingsprinsipper, og læring oppstår når det biologiske og det sosiale blandes. Vykotskys syn på læring er at det har utgangspunkt i sosial aktivitet, det sosiale kommer først, og deretter det individuelle (Imsen, 2014). For å få en nærmere forståelse av hvordan elevene lærer kan vi se på Vygotskys modell, nemlig den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen går ut på at vi mennesker er konstant i utvikling og forandrer oss ved erfaringer i samspill med andre (Säljö, 2016). Modellen er delt inn i tre soner, det eleven kan fra før, det eleven kan lære med hjelp og den fremtidige kunnskapen elevene potensielt kan lære (Säljö, 2016). Læreren vil dermed fungere som en veileder som gir eleven støtte alt etter hvilket utgangspunkt eleven har og etter hvor i utviklingen eleven er, altså hjelpe eleven i den nærmeste utviklingssonen. I et slikt arbeid kan det være et lurt valg å bruke elevenes interesser for å støtte dem i de ulike utviklingssonene. Elevene blir da eksponert for tekster de har interesse av å lese og meningsfulle skriveoppgaver som kan være med på å engasjere og motivere elevene i arbeidet. Å arbeide på denne måten støttes av det pedagogiske prinsippet *interessedrevet læring*, som fokuserer på elevenes interesser og fysisk bruker det i undervisningen (Helle, 2019). Videre vil jeg også gå nærmere inn på ulike undervisningsmetoder som potensielt kan brukes i skolen.

### **2.1.3 Metoder i leseundervisning**

Innenfor leseundervisning finner man ulike tilnærminger, men de ulike metodene kan grovt deles innenfor to hovedretninger, nemlig *whole language* og *phonics* (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Whole language tradisjonen er en metode som handler om at elevene skal lære seg å lese tekster ved å se på hele ordbilder for å koble dem til tilhørende mening, altså det store bilde, før elevene etter hvert går inn på fonem og grafem som er det detaljerte i lesingen. Dette er en metode som på flere måter sees på som en reaksjon og en motsetning til phonics metoden (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Phonics tradisjonen handler om fonemisk bevissthet. Elevene lærer forskjellene på språklyder, de lærer nemlig først å identifisere fonemene for deretter å koble dem sammen med tilhørende grafemer (Tønnesen & Uppstad, 2021). Elevene lærer seg altså å lese ved å trekke bokstavlyder sammen til ord. Det går også an å bruke en tilnærming som består av elementer fra både whole language og phonics tradisjonen, nemlig

en **balansert tilnærming** (Tønnesen & Uppstad, 2021b). En balansert tilnærming går frem ved at det er i størst grad er phonics som blir brukt i startfasen og deretter går det over til whole language (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Enten man velger den ene eller den andre metoden, eller en balansert tilnærming, kan man ikke se vekk i fra at klasseromsmiljøet og lærerens måte å lære fra seg på kan ha stor innvirkning på elevenes læringsutbytte (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Hvordan metoden brukes, og hvordan læreren går frem og tilrettelegger undervisningen kan være avgjørende for noen elever. Disse elevene kan trenge «[...] eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap, samtidig som det jobbes med motivasjon for lesing» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37-38). Slik undervisning kan være avgjørende for elever som strever, i tillegg til at det vil ha gi positiv effekt for de andre elevene. Målet er jo at elevenes lesing blir automatisert, og man må dermed jobbe dedikert for å få til dette for mangfoldet av elevene. Tønnesen og Uppstad (2021b) poengterer at den balanserte tilnærmingen med kombinasjonen phonics og whole language er en hensiktsmessig tilnærming.

Begrepet hermeneutikk er også noe som er verdt å ta for seg i denne sammenheng. Hermeneutikk er nemlig en generell teori om tolkning og mening og er en helt essensiell teori for denne studien, hvor helhet og del sees i forhold til hverandre (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Det er klart at det er avgjørende at elever lærer seg grafem-fonem sammenhengen, men dette bør ifølge Tønnesen og Uppstad (2021b) foregå gjennom konkrete eksempler med meningsfulle tekster. I leseundervisningen handler dette om å både fokusere på tekst og enkeltord i egen lesing. Når eleven leser og kommer overfor noe ukjent, vil eleven ved en hermeneutisk tilnærming prøve å se det ukjente i et større perspektiv, som hvor kommer det fra og hva hører det til, for å få et klarere bilde av helheten (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Elevene bruker sine evner til tolkning og refleksjon for å utvikle sine ferdigheter, og de får dermed muligheten til å se meningen med det som læres. I hermeneutisk tilnærming til lesing og skriving brukes det dermed en tilnærming til tekst hvor det veksles mellom helhet og del, altså den hermeneutiske spiral (Tønnesen & Uppstad, 2021b). På sporet inneholder undervisningsøkter som varierer mellom lesing, skriving og lytting, hvor elevene veksler mellom tekst og bokstav ved å skifte mellom innhold som veiledet lesing, staving, tolkning og koble lyd-bokstav (Solheim et al., 2019). Den hermeneutiske tilnærmingen til lesing og skriving er den viktigste i denne studien, da det fokuseres på tolkning og mening, og siden hermeneutikk er gjennomgående i På sporet, vil det derfor være den mest sentrale undervisningsmetoden for denne studien.

#### **2.1.4 Leseutvikling**

Lesing består av ulike elementer, dette er både avkoding og forståelse (Gough & Tunmer, 1986). Lesing dreier seg dermed om avkodingsferdigheter og språkferdigheter.

Avkodingsferdigheter handler om fonemisk bevissthet, omkodingen mellom fonem-grafem, det å kunne trekke bokstaver sammen til ord, eller det å gjenkjenne ord (Hulme & Snowling, 2009). Språkferdigheter derimot går ut på å forstå det man leser, nemlig lytteforståelse, syntaks, morfologi og diskurs (Hulme & Snowling, 2009). Nedenfor vil jeg ta for meg en modell for utvikling av ordlesingsferdigheter.

Når elever lærer seg å lese går de gjennom en utvikling fra å lære bokstaver til å lese tekst og forstå innholdet. Jeg vil fokusere på utviklingen av ordlesingsferdighetene og innenfor denne utviklingen finnes det flere modeller, men jeg har valgt å ta for meg Ehri (2013) modell. Modellen beskriver fire ulike faser elevene går gjennom når de lærer seg å avkode, dette er fasene, foralfabetisk, delvis alfabetisk, fullstendige alfabetisk og konsolidert alfabetisk (Ehri, 2013). Den første fasen elevene går gjennom er den foralfabetiske fasen, hvor elevene har manglende fonembevissthet. I denne fasen er elevene hovedsakelig avhengige av visuelle eller kontekstuelle holdepunkter for å gjenkjenne ord (Ehri, 2013). Elevene kan altså ikke lese ordene, men de husker formen på for eksempel logoer og deres eget navn, ordlesingen involverer altså ikke bruk av bokstav-lyd-forbindelser. Videre går elevene over i den neste fasen, den delvis alfabetiske fasen, hvor elevene kjenner igjen ord ved hjelp av noen fonologiske holdepunkter (Ehri, 2013). I denne fasen begynner elevene å lære bokstavnavn eller lyder for å bruke dem til å huske hvordan ord leses ved å danne en delvis forbindelse med bokstavene til lyder i uttalen, som for eksempel første og siste bokstavlyd i et ord. Elevene utvikler altså en begynnende fonologisk bevissthet. Den neste fasen elevene går videre til er den fullstendige alfabetiske fasen. I denne fasen kan elevene danne fullstendige forbindelser mellom grafem og fonem for å lese ord fra minnet (Ehri, 2013). Elevene har gått over i en mer kontrollert gjenkjenning av ord, hvor de ortografiske kunnskapene økes. Elevene blir i denne fasen i stand til å gjenkjenne ord automatisk som vil si at ords uttale og betydning aktiveres umiddelbart ved å se ordene (Ehri, 2013). Elevenes sikkerhet i å koble stavemåter fullt ut til uttalen i minnet økes og ordkunnskapen bygges opp. I den siste fasen, den konsoliderte alfabetiske fasen, er elevene kommet på et avansert nivå av fonologisk bevissthet. Elevene har i denne fasen kunnskapen til å koble sammen ord og orddele i minnet og lese dem som enkelenheter (Ehri, 2013). Når elevenes avkodingsferdigheter er utviklet og

eleven leser ortografisk. Gjennom denne utviklingen bruker elevene avkodingsstrategier hvor de trekker bokstavlyder sammen til ord og lærer seg å gjenkjenne ord. Dette er noe som utvikles parallelt med at elevene leser vanskeligere tekst. Når elevene klarer å avkode tekst og leser tekster med høyere vanskegrad vil det også være naturlig at eleven utvikler strategier for forståelse, slik at også innholdet som blir lest, blir forstått. Det blir formidlet i læreplanen at lesing i norskfaget «[...] går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

### **2.1.5 Skriveutvikling**

Hagtvet formidler en formel for skriving som skriving = budskapsformidling x innkoding (Hagtvet, 2004). Denne formelen kan sees i forbindelse med begrepene språkkompetanse og formalkompetanse, som er to ulike sider ved skrivingen (Iversen & Otnes, 2016).

Skrivekompetanse handler om evnen til å formidle informasjon og kunnskap (Iversen & Otnes, 2016). Formalkompetanse derimot, handler om den mer tekniske delen av skriveprosessen, altså selve innkodingen (Iversen & Otnes, 2016). For å skrive kan vi dermed si at det kreves både språkkompetanse og formalkompetanse. Nedenfor vil jeg ta for meg skriveutviklingen elevene går gjennom når det kommer til innkoding, en modell for staving.

Innenfor skriveutviklingen finner vi også en modell med fire ulike stadier av rettskrivingsutviklingen (Høien & Lundberg, 2012). Disse stadiene er pseudoskriving, logografisk-visuell skriving, alfabetisk-fonemisk skriving og ortografisk-morfemisk skriving. I den første fasen, pseudoskriving, er elevene i et forstadium til å lære seg rettskriving (Høien & Lundberg, 2012). I denne fasen kan ikke elevene bokstavene, men de lekeskriver ved å etterligne skriften de observerer rundt seg, for eksempel på en leke. I den andre fasen, altså logografisk-visuell skriving begynner elevene å skrive logoer og ordbilder de husker, ofte også elevenes egenavn. Dette er en spennende fase hvor elevene utforsker de ulike bokstavene. Elevene skriver ord, men rekkefølgen på bokstavene i ordet er ikke alltid korrekt (Høien & Lundberg, 2012). Videre kommer elevene inn i den neste fasen som er alfabetisk-fonemisk skriving. Den alfabetisk-fonemiske fasen hvor elevene lærer seg den fonologiske strategien, elevene lærer seg da sammenhengen mellom lyd og bokstav og kan dermed skrive lydrette ord (Høien & Lundberg, 2012). I den siste fasen, ortografisk-morfemisk skriving gjør elevene en umiddelbar analyse av ordet, uten å gå gjennom en fonologisk omkoding først

(Høien & Lundberg, 2012). I denne fasen blir skrivingen automatisert, noe som gjør det lettere for elevene å skrive ikke lydrette ord.

Selve skriveopplæringen deles gjerne i to deler, den første og den andre. Den første skriveopplæring handler stort sett om at elevene lærer seg om rettskriving, å legge grunnlag for funksjonell håndskrift og tastaturbruk, i tillegg til å planlegge og skrive enkle tekster til ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Mens den videre utviklingen av funksjonell skriving henger sammen med den faglige utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Utviklingen ved å lære seg å skrive handler dermed om å gå «[...] fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

### **2.1.6 Kompetansemål knyttet til lesing og skriving**

Skolen har en læreplan å forholde seg til, og gjennom denne kommer kompetansemål for de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget har et særlig ansvar for lesing og skriving, det er derfor ferdigheter som står sentralt i kompetansemålene for norskfaget, selv om det også tar plass i kompetansemålene for andre fag. Læreplanen i norsk inneholder kompetansemål som går direkte på lesing og skriving. Det formidles i læreplanen at elever skal i løpet av 2.trinn kunne lese bøker, trekke bokstavlyder sammen til ord, lytte ut språklyder og stavelser i ord, leke med rim og rytme, og bruke enkle lesestrategier for leseforståelse. Elevene skal også ifølge kompetansemålene kunne lese med sammenheng og forståelse, både på papir og digitalt. De skal også kunne skrive tekster for hånd og med tastatur, med fokus på rettskriving. Et annet kompetansemål er at elevene skal kunne lage og produsere sammensatte tekster og samtale om egne og andres tekster. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **2.1.7 Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter**

I begynneropplæringen er elevene i startfasen på å lære seg å lese og skrive, og det er nettopp i denne fasen at det er viktig at lesing og skriving ikke bare fokuseres på i norskfaget som kompetansemålene ovenfor hører til, men i alle fag. For at elevene skal utvikle gode ordlesingsferdigheter og bli trygge skriftbrukere er det viktig at elevenes lese- og skriveutvikling blir stimulert slik at de ikke risikerer å bli hengende etter, noe som kan gå ut over læring i alle fag på skolen. Lesing og skriving er derfor også noe som kommer tydelig



frem i læreplanen under de grunnleggende ferdigheter med at de er «[...] en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 2). Under de grunnleggende ferdighetene finner vi et rammeverk som definerer ferdighetene på et overordnet nivå, som jeg vil gå nærmere inn på herunder (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Lesing blir beskrevet med at det å kunne lese er å skape mening fra en tekst, og det gir innsikt i andres tanker uavhengig av tid og sted, og det handler om forståelse, refleksjon, kritisk tenking og engasjement. Det legges også til at en viktig del av lesingen er kunnskapen ved å vite hva som kjennetegner ulike typer tekster og funksjonen de har (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Gjennom opplæringen får elevene utvikle ferdigheter innenfor lesing som å forberede, utføre og bearbeide ved å bruke ulike strategier for å forstå tekst ved hjelp av avkodingsstrategier, finne frem til informasjon i tekst, tolke og sammenholde, og reflektere og vurdere tekster kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Skriving blir forklart med å kunne ytre seg og kommunisere med andre på en forståelig og hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er også et redskap for å sortere og utvikle egne tanker og læring. Noen viktige prinsipper innenfor det å skrive er å planlegge, utforme og bearbeide ulike tekster. I opplæringen får elevene utvikle ferdigheter innenfor skriving som det å planlegge og bearbeide tekst ved bruk av ulike strategier og kilder, utforme tekst ved å ta i bruk rettskriving, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding, kommunisere gjennom tekst, og reflektere og vurdere tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

## **2.2 Tilpasset undervisning i lese- og skriveopplæringen**

Opplæringsloven presenterer begrepet tilpasset opplæring gjennom §1-3 ved at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). For å sikre og følge opp dette kreves det kunnskaper om hva tilpasset opplæring er, og *hvordan* man kan tilrettelegge og jobbe med ulike tilpasninger i klassens fellesskap.

Det er ikke bare opplæringsloven som nevner tilpasset opplæring. I læreplanen blir begrepet *tilpasset opplæring* brukt mange ganger og med god grunn, som for eksempel det at tilpasset opplæring er tilrettelegging innenfor klassens fellesskap for at elevene skal få best mulig

utbytte av den ordinære undervisningen, og at dette er noe som gjelder alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring er svært sentralt i skolen, og slik opplæringsloven sier en rett alle elever har. Læreplanen beskriver tilpasset opplæring som tilrettelegging av undervisning som skal sikre best mulig læringsutbytte av den ordinære opplæringen for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med den tilpassede opplæringen er at læreren skal tilrettelegge for elevene i klassens mangfoldige fellesskap. Dette kan lærere gjøre gjennom blant annet varierte arbeidsmetoder, ulike læremidler og i arbeidet med læringsmiljøet. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet vil da få krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §1-4). Elevene i skolen er som nevnt ulike, de har ulike forutsetninger og evner både når de begynner på skolen og videre i skolegangen. Skolen har slik læreplanen formidler et særlig ansvar for å gi elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av elevenes bakgrunn, evner, og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever skal lære og få muligheter for å utvikle seg på skolen, noe skolen skal sørge for gjennom denne tilretteleggingen.

I Stortingsmelding 6 er også begrepet tilpasset opplæring presentert, ved at det stadig poengteres at elevene skal få undervisning som er godt tilpasset og inkluderende i det ordinære tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020)). I Stortingsmelding 6 påpekes det at «Skolene har plikt til å gi tilpasset opplæring ut fra elevenes evner og forutsetninger», slik opplæringsloven og læreplanen også formidler som nevnt ovenfor ((Meld. St. 6 (2019-2020) s. 51). Det gjelder alle elever, for alle elever trenger å få tilpasset opplæring for å kunne utvikle seg. Når lærere planlegger undervisningsopplegg ut fra læreplanen vil det være viktig å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Selv om tilpasset opplæring er en plikt skolen har, er det likevel «[...] ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skjje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 1). Det forventes altså ikke at lærere lager hver sin individuelle plan for elevene, men lager undervisningsopplegg som er varierende, og gir muligheter for utvikling på de ulike nivåene. Tilpasset opplæring gjelder ikke bare for elevene i begynneropplæringen eller for de elevene som strever. Slik det blir forklart i Stortingsmelding 6 er at denne tilretteleggingen gjelder også like mye de elevene som har et stort læringspotensial (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tilpasset opplæring gjelder dermed slik opplæringsloven også bekrefter, for *alle* elever. Det kan nemlig være lurt å ha i tankene at tilpasset opplæring ikke bare handler om å forenkle oppgaver, det dreier seg også om at læreren stiller forventninger til elevene med oppgaver som er utfordrende (Lyster, 2012).

Dette er noe som kan gjøres ved å bruke de kunnskapene elevene har fra før for å bygge videre på dem, som når en elev ikke får til å lese en tekst selv, men klarer gjerne å reflektere og tolke innholdet. Lærer kan dermed tilpasse ved bruk av lydbok og digitale hjelpemidler, eller ved å lese for elevene, men gjerne la dem få reflektere og samtale om innholdet. Dette kan man trekke tråder til Vygotskys teori om *den nærmeste utviklingssonen* (Säljö, 2016). Elever lærer mest når utfordringene arbeides med sammen med læreren, da læreren kan støtte og veilede eleven gjennom utfordringene.

Utdanningsdirektoratet skriver også om tilpasset opplæring, og poengterer at det gjelder alle elever og at det er skolens plikt å tilpasse opplæringen. Utdanningsdirektoratet hevder at å tilpasse opplæringen er å tilrettelegge for elever med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter for å få best mulig læringsutbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre formidles det at læreren har et ansvar for å gi en tilpasset opplæring som ivaretar hver enkelt elev, men også fellesskapet. Selv om det står i opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev, legger Utdanningsdirektoratet som tidligere nevnt vekt på at det ikke er en individuell rett hver enkelt elev har, men noe som skal foregå gjennom slike tilpasninger og variasjoner som nevnt ovenfor i klassens mangfoldige fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) bekrefter også det at det er noe som skal foregå i fellesskapet, ved å forklare at tilpasset opplæring ikke bare handler om å gi elever individuell tilpasning, men det å legge til rette for elevenes deltakelse i klassens fellesskap, for at elevene skal få følelsen av å nå sine egne mål.

Hvordan lærerne arbeider med tilpasset opplæring varierer fra skole til skole og fra lærer til lærer. Selv om det er ulik praksis på nettopp dette, er det vesentlig at lærerne tenker på fellesskapet og tar utgangspunkt i forkunnskaper, motivasjon og elevenes ulike måter å lære på når opplæringen planlegges ut fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasset opplæring går ut på at lærerne tilrettelegger for elevene etter hva som er målet med undervisningen, og legger opp undervisning med ulike strategier og metoder. Dette er viktig for at elevene blir kjent med målene de skal strekke seg mot og få tilegnet kunnskaper om hvordan de kan gjennomføre veien til målene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det at elevene er aktivt med og deltar i læringsprosessene kan være med på å gi dem de ferdighetene de trenger for å *angripe* nye utfordringer og måter å lære på en selvstendig måte.

Utdanningsdirektoratet påpeker at tilpasset opplæring handler også om det å tilpasse faglig

innhold og med varierte læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasninger lærere kan gjøre i opplæringen kan være å tilpasse det faglige innholdet, oppgaver og læringsstrategier. Ulike læringsstrategier i undervisningen og oppgaver som er åpne for tolkning, gir valgmuligheter, kan være med på å skape selvstendighet, og være med på fremme motivasjon og mestring for elevene.

## 2.3 Tidlig innsats

### 2.3.1 Styringsdokumenter

Tidlig innsats er et velkjent begrep i norsk skole. Innledningsvis i denne studien ble både opplæringsloven § 1-4 og Stortingsmelding 6 nevnt i forbindelse med tidlig innsats, noe jeg kommer til å utdype her. Opplæringsloven § 1-4 formidler

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

Tidlig innsats er altså lovpålagt i norsk opplæringslov, hver eneste skole er pliktige til å gi intensiv opplæring for de elevene som er i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, noen ganger som enkeltundervisning dersom elevenes behov tilsier at det trengs for en periode. Denne loven handler dermed om å sette inn tiltak så tidlig som mulig for disse elevene. Det er altså viktig å gi slike intensive tiltak raskt, slik at lese- og skrivevanskene ikke utvikler seg og blir enda vanskeligere å avhjelpe. Det er tross alt bedre med tidlige tiltak enn senere tiltak (Vellutino & Zhang, 2008). Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen*, tar også for seg dette, og tidlig innsats fremkommer her som et satsingsområde for å sikre høy kvalitet i opplæringen (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Stortingsmelding 6 påpeker også at man må starte tidlig for å gi elevene like muligheter til en god utdanning, da de første årene er avgjørende for barnets utvikling og læring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Stortingsmeldingen forklarer tidlig innsats med et «[...] godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det legges også til grunn at det er når

utfordringene oppstår og elevene får nye behov i opplæringen, at de raskt skal få tilretteleggende tiltak for å unngå at vanskene utvikler seg.

Som tidligere nevnt er tilpasset opplæring et begrep læreplanen understreker mange ganger. Tidlig innsats derimot, er ikke et begrep som blir nevnt i læreplandokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om det ikke blir eksplisitt nevnt er det likevel noe som hører til i læreplanverket ved at tidlig innsats går ut på å arbeide forebyggende med tiltak og tilrettelegging for elever som står i fare for å bli hengende etter i et tidlig stadium. Tidlig innsats kommer indirekte frem gjennom blant annet læreplanens overordnede del hvor det formidles at lærerne skal støtte elevene tett på, gi tilpasset opplæring, og sette inn tiltak så raskt som mulig når utfordringene oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.3.2 Hvem trenger tidlig innsats?**

Skolen skal sørge for at elevene som står i fare for å bli hengende etter får tidlig innsats i begynneropplæringen (Opplæringslova, 1998, §1-4). Det at elevene har ulike utgangspunkt på hjemmebane fører til et enda større ansvar for skolen til å kompensere for manglete støtte og stimulering hjemme med støtte, hjelp og tilretteleggende tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020)). Slik Stortingsmelding 6 beskriver er tidlig innsats et pedagogisk tilbud som går ut på at skoler arbeider for å forebygge elevers utfordringer ved å raskt sette inn tilrettelagte tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det er også viktig å legge til at når man snakker om tidlig innsats handler det ikke bare om tidlig i barnets liv, men det handler om å gi tidlig innsats tidlig etter at vansker og utfordringer oppdages (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Og nettopp derfor er det viktig at lærere har kunnskaper om disse utfordringene som kan utvikle seg til å bli vansker, dersom de ikke oppdages og tiltak ikke settes inn så raskt som mulig. Når slike kjennetegn blir merkbare for eleven og læren vil det være avgjørende å utføre en kartlegging av elevens utfordringer for å kunne vite hvilke tiltak og tilrettelegginger som kan gjøres. Det står altså ikke bare på hvem som trenger tidlig innsats, for at elevene skal få rett tilrettelegging til sine vansker trengs det kunnskaper om hva elevene mestrer og hva som er utfordrende for dem. For å finne ut av dette kan lærerne gjennomføre en kartlegging av elevene.

Kartlegging av elevene er noe som skjer ofte i skolen, enten det er planlagt test eller en ren observasjon av en lærer. Selv om vi har hatt lang tradisjon med å vente å se om elevens faglige utfordringer bedres av seg selv, vil det være viktig å gjennomføre kartlegging før vanskene kan utvikle seg (Færevaa & Gabrielsen, 2021). Før var det obligatorisk kartleggingsprøve allerede i første trinn på barneskolen, men dette er ikke lenger obligatorisk, og ikke alle skoler utfører den (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kartlegging kan være en nødvendighet for å avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging gjennom tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan dermed virke urovekkende at denne kartleggingen ikke er noe alle lærere utfører etter første trinn. For å få informasjon om hva eleven mestrer og strever med vil kartleggingsprøver være et verktøy som gir slik informasjon på individnivå (Færevaa & Gabrielsen, 2021). Hvilket kartleggingsverktøy spiller også en stor rolle, det kreves kompetanse innfor de ulike tilnærmingene og hvordan en går frem i en slik situasjon. Man har blant annet observasjon, screeningmodeller og tester. Å kartlegge elever på første trinn vil gi en god oversikt over problemene og kunne hjelpe lærerne med å hjelpe elevene, men til en viss grad er det også begrenset hva lærerne kan gjøre selv uten pedagogisk-psykologisk tjeneste, *PPT* (Refsahl, 2012). Dersom lærere trenger veiledning i en kartleggingsprosess har Lesesenteret gjennom sin nettressurs, *Språkløyper* god informasjon som kan være til hjelp om bruk av obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing (Språkløyper, u.å.). Så for å kunne hjelpe og sette inn tiltak for elever med utfordringer raskt vil en grundig kartlegging av elever en mistenker kan ha utfordringer være avgjørende for lærerens videre arbeid med tilrettelegging for elevene. Det er altså både avgjørende og nødvendig å kartlegge for å vite hvordan man skal vurdere tilpasning av opplæring- eller undervisningstilbudet (Færevaa & Gabrielsen, 2021). Ved å kartlegge elevene kan man lokalisere og identifisere elevens vansker mer nøyaktig og dermed også sette inn passende tiltak.

### **2.3.3 Hvorfor tidlig innsats?**

Så kommer det store spørsmålet, hvorfor skal vi ha fokus på tidlig innsats i begynneropplæringen? Det er viktig å iverksette relevante forebyggende tiltak da det har vist seg å ha god og langvarig effekt (Torgesen, 2004). Det er en rekke studier som viser til at det er mer effektivt å sette inn tiltak tidlig isteden for å rette opp i feil elevene har laget seg over tid. Jo lengre elevene går uten tiltak, desto vanskeligere vil det bli for eleven å omstille seg og vanskene kan øke.

Med tidlig innsats kreves det mye tid og arbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Å hjelpe elever som står i fare for å utvikle eller har lese- og skrivevansker til å bli bedre eller håndtere vanskene sine på en strategisk måte er ikke noe som er en rask og enkel jobb, det krever mengdetrening over tid (Hulme & Snowling, 2009). Elevene må ha tålmodighet og vilje til å holde arbeidet i gang over lengre tid, slik at læringsstrategiene setter seg, og elevene får en forbedret læringskurve. Hvor ofte tiltak gis, lengden på dem og varigheten har mye å si for utfallet. Intensiteten på tiltakene er altså noe som påvirker effekten (Vaughn et al., 2010). Lesing og skriving er aktiviteter i skolen som brukes i alle fag og kan dermed også fokuseres på i mer enn bare norsktimene. I arbeid med tiltak bruker lærere ofte eksplisitt undervisning som kan fokusere dypere på det elevene strever med for å kunne øve direkte på vanskene, men det kan også være greit og arbeide med elevens styrker og bruke de som en ressurs (Lyster, 2019). Elever som har utfordringer med lesing og skriving kan ha nytte av intensive tiltak som «[...] kombinerer opplæring i bokstavkunnskap med eksplisitt undervisning i fonetisk avkoding og ordgjenkjenning, fri staving, sammenhengende tekstlesing og delt lesing» (Solheim et al., 2018, s. 65). For at elevene skal bli gode lesere er det viktig at de er motivert og kan ta i bruk varierte læringsressurser (Skjelbred, 2012). Når tilpasninger skal gjøres kreves det kunnskaper om hvilke tilpasninger som fungerer til hva. Tilpasning er ikke bare å gjøre oppgaver lettere, ved å for eksempel redusere mengden av arbeid, det handler om å se eleven og ha forventinger og mål som elevene kan strekke seg til for å nå (Lyster, 2019).

Stortingsmelding 6 sier at det tilbudet barna får i «[...] de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.12). Det kan dermed sies at det er gunstig at barna får tidlig innsats på et tidlig stadium i livet. Man må likevel ikke glemme at det å lære seg å lese og skrive er en livslang læring, og tidlig innsats er aktuelt uansett alder, med *tidlig* menes å iverksette tiltak tidlig når vanskene oppdages (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det er forskjell på elevene, noen kan trenge rask og intensiv støtte, og noen kan trenge en intensiv opplæring som er mer vedvarende over lengre tid. Tidlige tiltak er noe studier også har kommet frem til at kan forebygge senere vansker, og at tidlige tiltak er bedre enn sene tiltak (Vellutino & Zhang, 2008). Når man arbeider med tiltak for lese- og skrivevansker handler det om å styrke elevenes ferdigheter, men det handler samtidig også like mye om å skape motivasjon for at elevene får tro på seg selv. En måte å gjøre dette på kan være å støtte elevene til å ta i bruk de sterke ferdighetene sine, slik at de kan kompensere for de ferdighetene som er svakere (Lyster, 2019). Elevene kan finne andre inngangsmåter på å lære seg det de skal, og de opplever mestring ved å bruke de ferdighetene

de faktisk mestrer. I slike situasjoner kan lærerens væremåte spille en rolle for hvilke tiltak som skal tas i bruk og hvordan tiltakene skal brukes. Tiltakene læreren velger å bruke etter hvilken kunnskap de har om elevenes vansker, er en sentral del av tidlig innsats, og avgjørende for elevenes videre utvikling (Befring, 2012). Jo større kunnskaper man har om hvilke tiltak som er effektive, desto bedre kan tiden utnyttes til å sette tiltakene i gang. Man kan som lærer da bruke tiden med elevene til å praktisere tiltakene, isteden for å bruke for mye tid på å lese seg opp på hva dette egentlig er og hvordan man løser det, lærere bør derfor ha kunnskaper om dette.

Tilbake til hovedspørsmålet hvorfor tidlig innsats? Som nevnt ovenfor er det viktig med tidlig innsats, og vi har sett gjennom tidligere forskning at det har en effekt og styrker elevenes utvikling og øker læringsutbytte (Solheim et al., 2018). Selv om dette kan være grunn nok i seg selv, er det også verdt å ta for seg konsekvensen av at man ikke fokuserer på tidlig innsats. Dersom elever ikke får tilbudet om tidlig innsats, kan elevene oppleve store forskjeller mellom dem selv og de andre i klassen, samtidig som de andre elevene også legger merke til det. Å stadig ikke kjenne på mestring og føle at man ikke er i nærheten av de andre elevene kan føre til at motivasjonen svekkes, som igjen kan føre til at elevene faller ut, og blir hengende enda lengre etter. Bjørnsrud og Nilsen (2012) formidler at tidlig innsats kan være med på å skape bedre muligheter for alle elevene, og det kan være en sikkerhet for de elevene som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning, noe som er med på å bidra til at motvekt og barrierer for læring motvirkes. Elevene trenger å kjenne på motivasjon, mestring og glede i læringssituasjoner, og konsekvensen av å ikke føle på dette kan være at elevene trekker seg tilbake og ut av læringssituasjoner. Hvorfor motivasjon spiller en så stor rolle kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt.

#### **2.3.4 Motivasjon**

Å sette inn tidlige tiltak når vansker oppdages hos elevene er viktig, men at lærerne kommer med tiltak for å bedre elevenes faglige framgang er ikke alltid nok i seg selv. For at elevene skal få maksimalt ut av den intensive opplæringen som blir gitt gjennom tiltak har vil også læreres væremåte i læringssituasjonene være av betydning elvenes fremgang. Er læreren tydelig og støttende i beskjeder, har læreren kontroll på hvordan de skal formidle kunnskap? Stortingsmelding 6 skriver at «klasseledelse og god organisering av undervisningen er viktig for at de yngste barna skal trives, mestre og lære», lærernes væremåte er altså viktig og har stor betydning for elevenes trivsel, mestring og læring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 34).



Elevene presterer ulikt, men de har alle likevel like stort behov og mulighet for å føle på mestring. I skolen skal elevene få utfordret seg faglig og sosialt i ulike lærings situasjoner. Elevenes motivasjon er sentralt innenfor tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Motiverte elever har ofte et ønske om å forstå innholdet i en tekst når de leser, og vil dermed prosessere informasjon på et dypere nivå, noe som fører til at de leser mer og får mer leseforståelse (Guthrie & Humenick, 2004). Det motivasjon gir elever som mestrer er ikke en selvfølge for elever som strever i opplæringen og har manglende mestringsfølelse (Guthrie & Humenick, 2004). Lærere kan bruke elevenes motivasjon som et hjelpende verktøy i arbeidet med faglige og sosiale utfordringer de møter på i skolen. Guthrie (2018) påpeker at mange lærere ser på motivasjon som det at elevene skal ha det gøy i læringsaktiviteter på skolen, men motivasjon er så mye mer enn bare det. Så hva er egentlig motivasjon? Guthrie (2018) formidler motivasjon med tre ulike punkter, nemlig interesse, dedikasjon og ha troen på egne ferdigheter. Motivasjon kan dermed være en viktig rolle i arbeidet med tidlig innsats i begynneropplæringen. Og slik Stangeland og Færevaag (2021) formidler har faktorene motivasjon, innsats, tiltro til egne ferdigheter og støtte fra omgivelser innvirkning på hvordan elevene lykkes med lesing og skriving. I Walgermos doktorgradsavhandling (2018) ble det gjort funn angående interesse og selvoppfatning i forbindelse med lesing på første trinn. Det ble klargjort i resultatene av avhandlingen at elevene har generelt sterk interesse for lesing i de første ukene da de starter på skolen, men at de elevene med svake leseferdigheter har allerede fra start i første klasse en dårligere selvoppfatning enn jevnaldrende med sterke leseferdigheter. Funnene i studien tyder på at elevenes selvoppfatning og ferdigheter innenfor lesing påvirker deres leseutvikling allerede før den formelle opplæringen har startet. Når elevene som skal lære seg å lese deltar i lesesituasjoner vil de ikke bare tilegne seg leseferdigheter, men de vil også få et tydeligere bilde av seg selv som lesere enten ved at de utvikler interesse og lidenskap for lesing, eller at de i verstefall unngår lesing (Walgermo, 2018). Det ligger altså koblinger mellom leseferdigheter og motivasjon og det vil derfor være avgjørende å gjøre en innsats allerede fra første dag i skolen for å fremme elevenes leseferdigheter og motivasjon samtidig (Walgermo, 2018).

Solheim (2014) refererer til flere tiltak som kan være med på å øke motivasjon hos elever i forbindelse med å fremme læring. Tiltakene knyttet til motivasjon innenfor lesing er ikke bare en og samme tingen det er kombinasjonen mellom ulike tiltak, som å lese for å forstå, la elevene ta egne valg og oppleve følelsen av kontroll, å lese sammen, å gi elevene støtte til å

styrke troen på seg selv og egne ferdigheter, og arbeide med tekster som er interessant, tidsriktig og relevant for elevene (Solheim, 2014). En variasjon mellom ulike tiltak kan altså være med på å skape interesse og motivasjon hos elevene. På denne måten kan motivasjon ta en stor del i tidlig innsats og arbeidet med tiltak for elever som både har og er i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Lærerne kan bruke elevenes motivasjon for å få til et godt samarbeid slik at elevene får større tro på seg selv, mer glede i læringssituasjoner og et indre ønske om å arbeide med sine utfordringer innenfor begynneropplæringen.

Den indre motivasjonen er noe som står sentralt i selvbestemmelsesteorien.

Selvbestemmelsesteorien, opprinnelig kalt *Self-determination theory* blir presentert av Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985). Denne teorien handler om motivasjon og psykologisk velvære, og bygger på tre medfødte psykologiske behov, nemlig autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Autonomi handler om at elevene har et behov for å selv være initiativtaker til handlingene sine, selvbestemmelse og selvstendighet. Kompetanse er et psykologisk behov elever har for å produsere og forstå, å kjenne på kompetanse, mestring og selvtillit. Med tilhørighet er det elevenes behov for å oppleve tilfredsstillende relasjoner med andre elever (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelsesteorien handler dermed om at elevene kan ta i bruk sin egen frie vilje og føle at de jobber med aktiviteter som er selvvalgt, og engasjerer seg i aktiviteten for aktivitetens skyld. Og når elever har høy grad av selvbestemmelse leser de ofte mye, i ulike kontekster og av ulike årsaker, som igjen fører til at de blir mer erfarne lesere (Solheim, 2014).

Tidlig innsats er noe alle lærere bør ha i fokus under opplæringen da det er noe som blir avgjørende for elevene. Dersom elever stadig kjenner på følelsen av å ikke mestre noe kan det i lengden føre til at elevene mister troen på seg selv, egne ferdigheter og selvbilde. Om mestringsfølelsen er mangelfull kan interessen og viljen til å ønske å lære svekkes, og motivasjonen kan da bli borte. For å unngå at elevene møter nederlag, svekket motivasjon og redusert tiltro til sine egne ferdigheter kan tidlig innsats være et svar på dette ved å gi tiltak, gjennom for eksempel undervisningsopplegg som forebygger dette (Solheim et al., 2018).

## **2.4 Lese- og skrivevansker**

Gjennom begynneropplæringen skal elevene lære seg å lese og skrive. Men selv med fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats som er forankret i Opplæringsloven, er det likevel ikke

like enkelt for alle elever å lære seg å lese og skrive. Noen elever kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, og noen elever har allerede en diagnose for det. I slike tilfeller er det helt essensielt at lærerne ute i skolen har kunnskaper om hva lese- og skrivevansker er, og hva det innebærer, slik at de vet hvordan de kan arbeide for å unngå at vanskene forverrer seg og at ikke gapet til den ordinære undervisningen blir for stor. Og nettopp dette vil jeg skrive mer om videre her.

#### **2.4.1 Hva er lese- og skrivevansker?**

Lese- og skrivevansker er altså det man vil forebygge at oppstår, og hindre at forverrer seg når det har oppstått, men hva er det egentlig? Lesing forutsetter avkoding og forståelse (Gough & Tunmer, 1986), og skriving forutsetter innkoding og formidling (Hagtvet, 2004). Elever som har merkbare utfordringer med dette kan være i fare for å ha eller utvikle lese- og skrivevansker. Faresignaler man bør fange opp i lese- og skriveopplæringen er utfordringer ved å lære rask og sikker ordlesing, og dersom en elev skiller seg ut ved å ha større vansker enn jevnaldrende og det som egentlig er forventet i forhold til elevens nivå (Hulme & Snowling, 2009; Lyster, 2009). Dette kan gi et inntrykk om hvilke elever som har vansker, men det sier ikke noe om hvilke vansker de har. Dersom man skal se på hvilken vanske noen har må man ha kunnskaper om de ulike vanskene.

I denne studien vil det være hensiktsmessig å ta for seg kjennetegn ved lese- og skrivevansker da elever som risikerer å utvikle det er selve utgangspunktet for På sporet opplegget, som kan være et godt svar på tidlig innsats i begynneropplæringen. Man kan dele lese- og skrivevansker inn i ulike kategorier. Gough & Tunmers (1986) modell *The simple view of reading* viser til ulike kategorier innenfor lesing, nemlig, dysleksi, leseforståelsvansker og generelle lesevansker. The simple view of reading handler i grove trekk om hvordan avkoding og forståelse kan påvirke forskjellige lesevansker (Gough & Tunmer, 1986). Jeg vil herunder kort ta for meg kjennetegn på dysleksi, leseforståelsvansker og generelle lesevansker.

Dysleksi er en vedvarende vanske det finnes mange ulike definisjoner på, men ingen kan gi en entydig forklaring på det (Stangeland & Færevaag, 2021). Det er en vanske som er svært omtalt og det finnes ulike meninger om hva som egentlig utgjør vansken. Jeg vil dermed i denne studien ta for meg kjennetegn man kan se etter hos elever man tenker at kan ha diagnosen. Dysleksi kjennetegnes med utfordringer når det kommer til lesing og staving (Stangeland & Færevaag, 2021). International Dyslexia Association (IDA, u.å.) definerer

dysleksi som leseferdigheter som er betydelig svakere enn hva man kan forvente i forhold til elevens alder. Videre formidles det at dysleksi er en nevrobiologisk opprinnelse og er preget av vansker med rask og nøyaktig ordlesing, leseflyt, leseforståelse og vedvarende stavavansker (International Dyslexia Association, IDA, u.å.). Elever som har dysleksi strever med de fonologiske ferdighetene sine, de leser langsomt og har dårlig leseflyt. Vansker med avkoding går ut på å ha utfordringer med å gjenkjenne og kartlegge bokstavsekvenser (Hulme & Snowling, 2009). Elever med dysleksi leser altså langsomt og unøyaktig, og har problemer med å automatisere lesingen sin til ortografisk lesing (Hulme & Snowling, 2009). Dysleksi er en vanske som i hovedsak går på avkoding, når elevene bruker lang tid på å avkode ord, vil det ta lang tid å komme seg gjennom en tekst. Dette kan føre til at elevene mister forståelsen av teksten de leser, selv om disse elevene ikke strever med leseforståelse.

Elever som har leseforståelsvansker derimot, de strever med å forstå innholdet i en tekst, men klarer ofte å avkode ordene i et normalt tempo. Når elevene leser uten å forstå innholdet kan det føre til et svakere arbeidsminne da elevene strever med å lagre ord og innhold i tekst (Hulme & Snowling, 2009). Elever med forståelsvansker vil dermed ha et begrenset vokabular som igjen kan føre til manglende evner til å diskutere og samtale om innholdet i tekstene (Stangeland & Færevaa, 2021). Generelle vansker som språkvansker gir økt sannsynlighet for lese- og skrivevanske (Stangeland & Færevaa, 2021). For elever med språkvansker vil dette innebære både svak avkodingsferdigheter og forståelsesferdigheter, som også vil gi elevene utfordringer ved kommunikasjon da det er usikkerhet rundt hvordan språket brukes i de ulike kontekstene (Stangeland & Færevaa, 2021).

Lese- og skrivevansker kan med dette i tankene være svært komplekst, og dermed også vanskelig å diagnostisere, da utfordringene kan være flere og variere fra person til person. Diagnostisering er ikke noe elevene går gjennom før kjennetegn på vanskene oppdages og testet i samarbeid med ytterlige institutter. Lærerens jobb blir dermed å ha kunnskaper om de ulike vanskene og kan identifisere elever som viser kjennetegn på vanskene, slik at de videre kan gi tidlig og passende hjelp til elevene etter beste evne.

#### **2.4.2 Tiltak for lese- og skrivevansker**

Det kreves kunnskaper om lese- og skrivevansker for at lærerne skal kunne være med å forebygge og kartlegge elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Med kunnskaper om de ulike sidene ved lese- og skrivevansker vil det bli enklere å tilrettelegge og

sette inn tiltak så tidlig som mulig. Lese og skrivevansker er utbredt og kan være svært problematisk i begynneropplæringen for mange. Lærerne har en viktig jobb i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker, slik at elevene ikke blir hindret mer enn nødvendig i faglige sammenhenger, men også i det sosiale dagliglivet (Lyster, 2019). Hva som foregår i begynneropplæringen er altså noe som påvirker elevenes liv, og kan få store konsekvenser dersom tiltak ikke bli satt inn tidlig nok, eller ikke blir satt inn i det hele tatt. Hvilke tiltak skal man sette inn? Dette er ikke et enkelt spørsmål og det vil nok variere fra vanske til vanske. Men at tidlig innsats er avgjørende er det ingen tvil om. Som tidligere nevnt er det viktig å hjelpe elever så tidlig som mulig for at ikke problemene skal utvikle seg mer. Dette er noe de aller fleste har forståelse for, men likevel opplever mange lærere det som utfordrende å iverksette i praksis (Husveg, 2014). Videre vil jeg derfor presentere noen forskeres tanker om tiltak for lese- og skrivevansker.

Hulme og Snowling hevder at undervisningsmetoder som identifiserer lyder i ord og bidrar til mestring av bokstav-lyd relasjonen vil være spesielt effektive for de elevene som enten har eller er i risiko for å utvikle fonologiske vansker (Hulme & Snowling, 2009). Slike undervisningsmetoder og tiltak kan blant annet være å lære å identifisere språklyder i talte ord ved å arbeide systematisk med forståelsen av koblingen mellom lyd og tale (Hulme & Snowling, 2009). Slik trening får elevene gjennom skrivning hvor de må identifisere lyder i ord, noe som inngår i På sporet opplegget. Dette er et omfattende arbeid som krever mye tid og motivasjon når elevene skal arbeide regelmessig over lengre tidsperioder. Fonologisk vansker er nemlig ikke en enkel sak som har en rask løsning, det krever et stort tidsomfang med kontinuerlig støtte (Partanen et al., 2019; Hulme & Snowling, 2009). Når det kommer til vansker med forståelse, vil det være bra i forhold til lesing å arbeide med tekst på et dypere nivå ved å gå inn i teksten og samtale om den. Solheim, Lundetræ og Uppstad (2019) nevner leseforståelsesstrategier som det å forgripe, oppsummere og stille spørsmål til teksten. Dette er noen av strategiene som blir tatt i bruk i På sporet og er med på å skape mening i teksten for elevene. Innholdet i På sporet er meningsfullt, og det fokuseres på at elevene skal bli meningssøkende lesere (Solheim et al., 2019). Når oppgavene elevene utføres oppleves som meningsfulle kan dette motivere elevene og engasjement for videre lesing og skrivning kan vekkes. Å samtale om enten lest eller opplest tekst kan gi lærerne et innblikk i om elevene har forstått innholdet, om husker det og om de evner å gjenfortelle. Dette vil være svært nyttig informasjon i arbeidet med tidlig innsats, desto mer lærerne vet om elevenes kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med lesing, desto mer kan tilrettelegges og arbeides med eksplisitt.

Både avkodning og forståelse er avgjørende for lesing, og kan påvirke hverandre for eksempel om avkodingsferdighetene ikke blir stimulert, kan det gå utover leseforståelsen, og motsatt. Når elevene leser vil det dermed bestå av en sammensetting av avkodning, leseflyt og forståelse slik Høien og Lundberg (2012) påpeker.

Lærerne trenger å vite hva elevene strever med for å tilrettelegge og gi elevene den tidlige innsatsen de trenger ved å sette inn tiltak som kan hjelpe elevene. I arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker for elever som har utfordringer med lesing og skriving vil det være avgjørende at læreren hjelper elevene faglig ved å veilede elevene videre i sin utvikling, og støtter elevene ved å skape motivasjon. Læreren må altså ha kunnskaper om hvilke metoder som er gode å bruke, og hvordan de skal brukes. Som tidligere nevnt i denne studien er den hermeneutiske tilnærmingen helt sentral, hvor elevene gjennom ulike oppgaver får veksle mellom helhet, som ord og tekst, og del som ord og bokstaver, slik det gjøres i På sporet opplegget. Det vil i denne sammenheng være avgjørende for elevene at de arbeider med oppgaver som oppleves som meningsfulle, slik at også motivasjonen holdes oppe. I På sporet opplegget er det også derfor muligheter for at samtalene rundt tekstene kan spores inn på relevante tema elevene ønsker å snakke om, da det er viktig at både elevene og lærerne føler at det som skal læres gir mening (Solheim et al, 2022). På sporet er dermed et godt eksempel på en hermeneutisk tilnærming til leseundervisning med tilpassede oppgaver som kan være nyttige å sette inn for elever i begynneropplæringen. Videre skal jeg ta for meg På sporet prosjektet, og de ulike tiltakene prosjektet representerer.

## **2.5 På sporet prosjektet**

Som nevnt tidligere under tidlig innsats er norske skoler pliktige til å tilby intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn som er i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving (Opplæringslova, 1998, §1-4). En rekke studier viser til at elever som strever med lesing det første skoleåret er i større risiko for at vanskene også er varende senere i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000). Ikke nok med at vanskene blir varende, er det også forsket på at det er bedre med tidlige tiltak enn sene tiltak på lese- og skrivevansker (Vellutino & Zhang, 2008). Selv om man vet dette er det likevel mange skoler og lærere som har utfordringer når det kommer til hvilke gode og fungerende tiltak de egentlig kan bruke (Husveg, 2014). Det eksisterer altså ikke særlig mye forskning på spesifikke tiltak som lærere kan ta i bruk for elever som ligger på grensen til å bli hengende etter i lesing og skriving.

Som en respons på denne mangelen på tiltak samlet en gruppe norske forskere seg og utformet et forskningsprosjekt kalt På sporet. Forskningsprosjektet ble utviklet nettopp for å forebygge lese- og skrivevansker hos barn som står i fare for å utvikle vansker innenfor lesing og skriving (Solheim et al., 2018). Solheim, Lundetræ og Uppstad (2019) presenterer forskningsprosjektet På sporet som et eksempel på «[...] hvordan intensiv opplæring kan gjennomføres overfor elever som strever med å komme i gang med lesing på første trinn» (s. 50). På sporet er et prosjekt som har bidratt med tiltak i form av verktøy og materiell for elever med lese- og skrivevansker som har vært med på å muliggjøre tidlig innsats for lærere rund i landet. Et av målene med denne intensive opplæringen er at elevene skal få muligheten til raskere hjelp med eksplisitt undervisning som støtter elevenes utvikling i riktig retning, «[...] før elevene opplever nederlag, redusert motivasjon og lavere tiltro til egne ferdigheter» (Solheim et al., 2019, s. 50). Opplegget På sporet har bidratt med er i hovedsak tenkt ut til elever som er i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, men det betyr ikke at tiltakene ikke fungerer på de elevene som allerede har lese- og skrivevansker, tvert imot fungerer også tiltakene som avhjelpende og kompensatorisk for dem også (Solheim et al., 2019). Dette arbeidet er utrolig viktig for norsk skole og spesielt for de elevene det gjelder. Elevene som strever, trenger nemlig enda raskere framgang for at avstanden til de andre ikke skal blir for stor og for at muligheten for å ta igjen det tapte skal være oppnåelig (Solheim et al., 2019). Denne studien har en hermeneutisk tilnærming til lesing og skriving hvor hver eneste undervisningsøkt inneholder vekslinger med helhet og del, alt fra bokstaver til tekst, i hver eneste økt (Solheim et al., 2018). Undervisningsopplegget har blitt prøvd ut i norske klasserom og effekten av det har blitt vurdert, med lovende resultater (Solheim et al., 2019).

På sporet øktene fører til forbedret leseferdigheter ved hjelp av tiltak som inneholder direkte trening i grafem-fonem-korrespondanse, ordlesing, fri staving og leseforståelse (Solheim et al., 2018). For at undervisningsøktene «[...] skal gi best mulig læringsutbytte, er det viktig at læreren har lest gjennom instruksjonene på forhånd og gjort seg godt kjent med innholdet i øktene» (Solheim et al., 2022). Opplegget inneholder hundre undervisningsøkter som er bestående av de fire ulike delene, *ABC*, *LES*, *SKRIV* og *FORSTÅ*, hvor hver av delene varer i omtrent 10 minutter (Solheim et al., 2018). Tiltakene er utviklet med tanke på at de skal oppleves som meningsfull for elevene, som igjen bidrar til å motivere dem langs veien. Undervisningsøktene ligger i en detaljert manual med instruksjoner for lærerne (Solheim et al., 2022). ABC-delen er bestående av en spesialprogrammert dataapplikasjon. I denne delen spiller elevene et spill hvor de trener på bokstavkunnskap og ordlesing, det å koble grafem og

fonem sammen og fonemisk analyse, alt dette foregår på hver elevs nettbrett (Solheim et al., 2018). LES-delen dreier seg om lesing, hver elev får trent på ordlesningsferdigheter gjennom avkoding, ordgjenkjenning, leseforståelse og bevisstgjøring rundt ortografiske mønstre (Solheim et al., 2018). SKRIV-delen går ut på at elevene skal få fremme lese- og staveferdigheter, og få forbedret fonemisk analyse og bokstavkunnskap, noe de vil få trent på gjennom å skrive på et tastatur med lyd på både bokstaver og ord ved inntasting (Solheim et al., 2018). FORSTÅ-delen handler om å samtale om ord og innhold i ulike bøker, noe som kan være med på å skape positive holdninger til lesing, leselyst, samtidig som det introduserer elevene for litteratur, skriftspråk, tekststruktur og forståelsesstrategier (Solheim et al., 2018). Undervisningsøktene består altså av eksplisitte tiltak på å arbeide forebyggende for å unngå, eller begrense at vansker utvikles. På sporet viser økt effekt hos elever når helhet og del blir trent på samtidig (Solheim et al., 2019). Videre vil jeg gå ta for meg lærerne i skolen, og se på hva som forventes av dem, og deres kunnskapsutvikling.

## **2.6 Læreres faglige kompetanse og kunnskapsutvikling**

Læreryrket er et profesjonsyrket, det kreves altså en akademisk utdanning fra et universitet eller en høyskole, inneholdt av en organisasjon, kollegialt samarbeid, med løsning av bestemte samfunnsoppgaver forankret i et politisk mandat (Christoffersen, 2011). I tillegg til at det er bare de utdannede innenfor fagfeltet som kan utøve yrket (Christoffersen, 2011). I forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 påpekes det i §1 at lærerutdanningen skal ruste studentene for kontinuerlig profesjonell utvikling (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, §1). I læreryrket er altså læreres kunnskapsutvikling sentralt, men det kan være «[...] nyttig ikke bare å fokusere på hvordan enkeltlærere tilnærmer seg kunnskap, men på hvilke støttestrukturer lærere har tilgjengelig for kunnskapsarbeid på skolenivå og innenfor profesjonen som helhet» (Hermansen, 2018, s. 58). Dersom støttestrukturene ikke tar plass, kan en mulig konsekvens være at når lærere går inn arbeidslivet får de et stort ansvar for å videreutvikle seg selv, noe som kan være meget tidkrevende og faglig utfordrende (Hermansen, 2018). Lærere trenger møtearenaer for faglig utviklingsarbeid, tilgang til ny forskning, skolestrukturer som muliggjør utprøving av nye undervisningsopplegg, deling av kunnskap og rutiner på å få regelmessig faglig påfyll (Hermansen, 2018). Skolen har en sentral oppgave i å styrke og utvikle læreres faglige kompetanse for å motivere forbedringer og endringer, da læreres kunnskapsarbeid forutsetter analytisk og kreativ tilegnelse av nye kunnskapsressurser (Hermansen, 2018). Skolen trenger



kompetente lærere som har positive holdninger til endring og utvikling, de er skolens viktigste ressurs (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Lærerne har offentlige dokumenter som opplæringsloven og læreplaner for de ulike fagene å forholde seg til. Dersom innholdet i læreplanene blir for mye, omfattende og uklart kan det bli umulig for lærerne å få til alt, og det blir da opp til den enkelte skole og lærer å prioritere hva det er som faktisk blir undervist i (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Lærere har på denne måten mye medbestemmelse og tar mange selvstendige valg, de har dermed en stor grad av autonomi ved at lærerne selv velger hvordan undervisningen legges opp. Det foreligger altså både ansvar og autonomi forbundet med samspillet mellom lærere og nye kunnskapsressurser (Hermansen, 2018). Likevel viser forskning til at lærere også opplever at autonomien er i ferd med å innsnevres (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Selv om noen opplever at autonomien er i ferd med å innsnevres, er det også mange lærere som opplever store belastninger i lærerrollen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I arbeid med tilpasset opplæring og tidlig innsats finnes det derfor også verktøy, som På sporet, som lærerne kan nytte seg av når det blir for store belastninger.

Det foreligger en forventning om at lærere har et ønske om å utvikle sin kompetanse, både individuelt, men også i samhandling med kolleger (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Stortingsmelding 30 påpeker nemlig at målet er å gi lærerne bedre grunnlag for erfaringsdeling og gjensidig læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ifølge Postholms review studie (2018) hvor en rekke artikler ses i sammenheng kommer det frem at nettopp språk og dialog er noe som brukes for å øke faglig utvikling. Denne erfaringsdelingen og det å samtale i fellesskap og reflektere ved å sette ord på egne tanker er noe som kan være med på å skape faglig utvikling (Postholm, 2018). Når lærerne samarbeider og deler mer kunnskap, kan det være med på å åpne opp for at det blir lettere å reflektere grundig og det kan skape en større vilje hos de enkelte lærere for å dele ideene sine. Innenfor rammen av nasjonale mål legges det tillit til at lærere har «[...] de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres [...]» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25). Lærerens kompetanse og ønske om utvikling har dermed stor betydning for elevene. Elevenes læringsutbytte er noe som står sterkt i skolen, og hvilke kunnskaper den enkelte lærer har om ulike sider ved opplæringen kan være avgjørende for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerens relasjon og samarbeid mellom elevene, seg selv og kollegiale kan ha påvirkning for hvordan undervisningen blir tilpasset klassens fellesskap. Alle elever er ulike, og hva som er elevens

beste, er et kjernesporsmål som må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er viktig å huske som Christoffersen (2011) formidler, nemlig at lærerprofesjonen arbeider ikke bare *for* mennesker, men også *med* mennesker, det er altså relasjonsbasert, og man må dermed forholde seg til ulike mennesker.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg legge frem selve forskningsprosessen for studien. Dette vil jeg gjøre ved å først redegjør for ulike forskningsmetoder, etterfulgt av en begrunnelse for valg av metode, utvalget for studien, spørreundersøkelse, analyse og videre kommer noen refleksjoner rundt studiens kvalitet. Mot slutten av kapittelet skal jeg beskrive etiske hensyn som har vært viktige å overholde og mulige feilkilder for studien.

Men hva legges i begrepet metode? Begrepet metode kommer av det greske ordet *methods*, som betyr «[...] å følge en bestemt vei for å nå et bestemt mål» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Det dreier seg om hvordan forskere skal gå åpent, systematisk og grundig frem i en undersøkelse bestående av dokumentasjon. Målet med denne studien er å undersøke lærernes erfaringer med På sporet, med tanke på elevenes motivasjon og læring, og deres eget faglige utbytte.

### 3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I studien er målet som nevnt å finne svar på problemstillingen. Jeg ønsker å undersøke læreres erfaringer og opplevelser med På sporet og for å finne ut av dette må en forskningsmetode velges ut. Det finnes ulike forskningsmetoder man kan ta i bruk i ulike studier. Ulike studier er et nøkkelord her, for det er nemlig ikke alle metodene som passer til alle studier. I samfunnsforskning er det to metoder som det ofte blir skilt mellom, kvalitativ og kvantitativ metode. Når man setter metodene opp mot hverandre, finner vi et sentralt skille, nemlig det at kvalitative metoder er mer fleksible enn kvantitative (Christoffersen & Johannessen, 2018). Årsaken til at de kvalitative undersøkelsene har mer fleksibel tilnærming på studien, i og med at deltakerne får åpne spørsmål som de kan svare helt fritt på med egne ord. Denne metoden åpner opp for spontanitet og mulighet for å tilpasse spørsmålene til deltakerne, slik at spørsmålene ikke nødvendigvis blir stilt likt til alle. Det er en metode som kan være strategisk å bruke dersom man ønsker å gå mer i dybden på forskningen, men da med et mindre utvalg av informanter. Metoden stiller større krav til forskeren angående tolkning av datamaterialet. I kvantitative undersøkelsene derimot, finner man lite fleksibilitet. Dette er av den grunn at absolutt alle respondentene i undersøkelsen får de eksakt samme spørsmålene med forhåndsutvalgte svaralternativ. På denne måten har man mulighet for å få utført undersøkelsen på et større omfang av respondenter. Dette er en strukturert metode som gir konkrete svar på spørsmålene for undersøkelsen. En kvantitativ undersøkelse vil dermed gi

mindre rom for feil tolkning av datamaterialet. Kvantitativ undersøkelse vil være strategisk å bruke dersom man ønsker å finne ut av noe konkret, i et større omfang av en populasjon. Disse metodene blir som vist ovenfor brukt til ulike formål, men det betyr ikke av den grunn av de er totale motsetninger. I noen tilfeller kan man faktisk også kombinere metodene i en undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2018). Det handler nemlig bare om i hvor stor grad de bruker de ulike metodene. I enhver forskningsbasert undersøkelse er det viktig å velge riktig metode, nemlig den som passer best til problemstillingen. Hva jeg har valgt å gjøre i min studie har jeg forklart nærmere under neste avsnitt.

### **3.2 Valg av metode**

I denne studien har jeg som flere ganger nevnt hatt et ønske om å undersøke lærernes erfaringer med På sporet undervisningsopplegget. For denne studien ønsket jeg å få informasjon fra flest mulig av de som har arbeidet med På sporet. Jeg har på grunnlag av problemstillingen min og hensikten med studien derfor valgt å gjennomføre en kvantitativ studie. På sporet utførte en spørreundersøkelse etter avsluttet prosjekt. Denne undersøkelsen ble gitt til alle de 19 lærerne som gjennomførte På sporet med totalt 140 elever som sto i fare for å utvikle lese- og skrivevansker gjennom 100 økter. Spørsmålene i undersøkelsen gikk ut på lærernes erfaringer og opplevelser med prosjektet. Det konkrete materialet jeg undersøker i min studie er datamaterialet fra denne undersøkelsen, som jeg har fått utdelt av På sporet. Siden På sporet er noe som fremdeles brukes rundt på ulike skoler har jeg også interesse av å finne ut erfaringer knyttet til dagens bruk av opplegget, så jeg brukte dermed de samme spørsmålene og utførte en egen undersøkelse på en rekke lærere som aktivt bruker På sporet nå. Disse resultatene skal jeg se og vurdere hver for seg, og se etter sammenligninger mellom de ulike undersøkelsene. Det å bruke de samme spørsmålene som er brukt tidligere i andre undersøkelser er noe Christoffersen og Johannessen (2018) forklarer som en fordel. Opplevde lærerne at prosjektet fungerte likt nå som det gjorde før, eller var det noe som endret seg over tid? Innsamlingen av data var noe som ble utført gjennom en helt anonym spørreundersøkelse ved at respondentene svarte anonymt på relevante spørsmål som de har fått av forskerne i På sporet, og for den nye undersøkelsen, av meg som masterstudent. De samlede dataene skal jeg se nærmere på ved å se dem i sammenheng med eksisterende forskning som jeg presenterte i teorikapittelet slik at jeg kan diskutere svarene og komme frem til et svar på problemstillingen min.

### 3.3 Utvalg

Denne studien inneholder altså to spørreundersøkelser, fra ulike årstall, med ulike deltakere. Felles for personene som deltok på undersøkelsene var at det var lærere som har utført På sporet opplegget med elevene sine. Undersøkelsen fra 2015 fikk jeg tilgang til via Lesesenteret, og for undersøkelsen i 2022 fikk jeg også gjennom Lesesenteret tilgang til lærere i en kommune som bruker På sporet opplegget. I en kvantitativ studie vil man ofte samle inn data fra flest mulig respondenter innenfor en enhet. Skulle man forsket på hva den norske befolkningen syntes om et tema, ville det vært bedre desto flere respondenter som deltok. I en spørreundersøkelse er svarprosenten vanligvis fra 30% til 40%, dersom svarprosenten er over 50% blir det sett på som en god respons (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). I de fleste studier lar det seg ikke gjøre å få data fra alle personene innenfor det en ønsker å forske på. I den første undersøkelsen, som ble utført av På sporet forskerne har det likevel blitt innsamlet data fra alle lærerne som deltok, altså 19 av 19 lærere, en svarprosent på 100%. I undersøkelsen jeg utførte i en kommune hvor det er 12 lærere som bruker opplegget, svarte 10 av 12 på spørreundersøkelsen, en svarprosent på over 83%. Det er ikke et særlig høyt antall personer med i spørreundersøkelsene, men alle som deltok i forskningsprosjektet svarte på undersøkelsen i 2015. Og i undersøkelsen fra 2022 er det en kommune som satser på opplegget og bruker det på flere skoler, i denne undersøkelsen var det dermed også en høy prosent av de lærerne som bruker opplegget i denne kommunen.

### 3.4 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser er en av de mest vanlige undersøkelsene som brukes i kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2018). En spørreundersøkelse består av ulike spørsmål stilt av forsker som respondenter skal gi svar på. Spørsmålene bør være så konkrete som mulig, for at respondentene lettere kan svare nøyaktig, og det blir enklere for forskeren å tolke det samlede datamaterialet. Noe av det som skiller et spørreskjema fra observasjon eller et kvalitativt intervju er at man ikke kan legge til nye spørsmål underveis. I et spørreskjema kan man heller ikke ta med alt man vil, så man må dermed gjør et grundig forarbeid for å finne ut hvilke spørsmål som skal stilles i forhold til hva man ønsker å finne svar på i studien. (Christoffersen & Johannessen, 2018).

Et spørreskjema kan se ulikt ut, fra studie til studie, men dette handler ikke bare om ulike tema. Det kan nemlig være ulike typer spørsmål. Et prekodet skjema består av oppgitte

svaralternativer, altså et veldig strukturert skjema. Det å bruke forhåndsoppgitte svaralternativer kan være med på å gjøre det lettere å fylle ut skjemaet for respondenten, som igjen kan føre til at flere ønsker å delta og svare på undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2018). Det finnes også spørreskjema med åpne spørsmål, hvor respondenten har mulighet til å ytre seg med egne ord, da skapes det noen ulikheter mellom svarene, som kan gjøre bearbeidingen av datamaterialet mer komplisert, men det gjør det mulig å hente ut mer informasjon på dypere nivå. Til slutt vil jeg også nevne at det finnes også en tredje måte å gjøre det på, nemlig en kombinasjon av disse, i en og samme spørreundersøkelse, altså et semistrukturert spørreskjema. I min studie har jeg brukt et semistrukturert spørreskjema. Dette består av både prekodete svaralternativer, i tillegg inneholder det innsalg av åpne spørsmål respondentene kan velge å svare på dersom de ønsker å gi noe tilleggsinformasjon. For at jeg skal få mest mulig nøyaktige svar og informasjon om respondentenes erfaringer med På sporet prosjektet har jeg derfor valgt å bruke spørreskjema på denne måten. Spørreskjemaet er laget i samarbeid med På sporet gjennom SurveyXact, som er et ledende verktøy for spørreundersøkelser som gir pålitelige resultater, høy datasikkerhet og er brukervennlig (SurveyXact, u.å.).

### **3.5 Analyse**

For å analysere datamaterialet har jeg i denne studien brukt dataprogrammet IBM SPSS Statistics versjon 26 (Pallant, 2020). Spørsmål og svar fra undersøkelsen som ble utført med SurveyXact ble det laget et Excel-dokument med kategoriene sortert som videre ble ført inn i SPSS, slik at resultatene ble oversiktlige og tydelige (Pallant, 2020). I SPSS dokumentet ligger dermed spørsmålene og resultatene fra begge undersøkelsesårene sortert etter emne og lærerne har fått tildelt et tilfeldig tall ut fra hvilket årstall de kom fra. For å skille mellom de ulike undersøkelsesårene har lærerne fra 2015 fått LærerID fra 1 til 19 og lærerne fra 2022 har LærerID fra 20 til 29. Min studie har som mål å finne ut hvordan lærerne opplevde På sporet prosjektet i praksis. Dette er et mål om å finne ut av opplevelsene generelt, men jeg vil også se om og eventuelt hva som skiller resultatene fra 2015 og 2022 for å se om det foreligger noen endringer i hva lærerne opplevde omtrent 8 år senere. Etter årene som har gått har På sporet gått fra å være et forskningsprosjekt hvor lærerne var delaktige og fulget en nøyaktig instruksjon fra forskerene og samarbeidet med dem, men nå i 2022 er På sporet brukt som et verktøy hvor lærerne står mer på egne ben og bruker verktøyet slik de mener at det kan hjelpe elevene sine. Ved bearbeidingen av datamaterialet har jeg derfor laget stolpediagram hvor

resultatene fra 2015 og 2022 er plassert ved siden av hverandre for å kunne se tydelig hvordan resultatene var i forhold til de ulike årstallene. I tillegg til dette har jeg også samlet resultatene fra 2015 og 2022 i et og samme diagram for hvert spørsmål, for å få et helhetlig inntrykk av om lærere opplevde at På sporet fungerte i praksis når det kom til elevenes motivasjon og læring, og også deres eget faglige utbytte av å delta. I spørreskjemaet har jeg brukt tre ulike varianter på spørsmålene som måleinstrument hvor svaralternativene er i den ene i hvor stor grad de synes noe, nemlig svært *liten grad*, *liten grad*, *middels grad*, *stor grad* og *svært stor grad*. Den andre typen er hvor enig eller uenig de er i en påstand, nemlig *svært uenig*, *uenig*, *litt uenig*, *verken uenig eller enig*, *litt enig*, *enig* og *svært enig*. Den siste typen er de åpne spørsmålene for å få enda mer informasjon, som også nevnt tidligere. Studien inneholder deskriptiv statistikk, hvor jeg har foretatt en frekvensanalyse. For å analysere svarene valgte jeg å se på de kategoriske variablene for å finne frekvensen, slik at jeg kom frem til hvor mange personer som ga hvert svar (Pallant, 2020). Resultatene kom frem i både i antall personer og prosentvar. Jeg har i presentasjonen av funnene valgt å legge vekt på svarene i prosentandeler, og stolpediagrammene består dermed av svar i prosent istedenfor antall svar.

### **3.6 Studiens kvalitet**

#### **3.6.1 Validitet:**

Når man snakker om studienes validitet, menes det studiens gyldighet. Et spørsmål man kan stille seg for å avgjøre studiens gyldighet er om resultatene relevant for formålet med selve studien (Postholm & Jacobsen, 2014). Spørreundersøkelsene består av spørsmål som er direkte knyttet til problemstillingen som jeg ønsker å løse, nemlig læreres erfaringer med På sporet. Spørsmålene i undersøkelsen handler om i hvilken grad ulike faktorer har bidratt til læring og motivasjon, og hvordan lærerne opplevde sitt eget faglige utbytte av å arbeide med opplegget. Et annet spørsmål som har stor betydning for oppgavens gyldighet er om respondentene er relevante for undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2014). Respondentene som har deltatt i spørreundersøkelsene er lærere med erfaringer og forkunnskaper om å arbeide med På sporet, som gir dem kunnskaper og erfaringer med å arbeide med studiens tema, nemlig tidlig innsats, noe som igjen også styrker studiens validitet.

#### **3.6.2 Reliabilitet:**

Reliabilitet dreier seg om studiens pålitelighet (Øyen et al., 2013). Hvor grundig arbeid har forskeren gjort? Man kan tenke på det slik, ville andre forskere kommet frem til samme svar

dersom det var de som utførte undersøkelsen. Påliteligheten for studien kan i kvantitative undersøkelser være noe utfordrende å sikre da det som regel bare er en viss prosentandel av personer som deltar. Spør man en vilkårlig prosentandel av befolkningen vil svarene kunne variere fra person til person, og det gir ikke et hundre prosent nøyaktig svar på undersøkelsen. Det som skiller seg ut med På sporet undersøkelse er at de 19 lærerne som har svart er alle 19 som deltok, med hele 140 elever som stod i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Undersøkelsen På sporet har fått data innsamlet fra alle deltakerne, som betyr 19 av 19 deltakere, altså hundre prosent. I undersøkelsen jeg selv har utført kommer det flere utfordringer inn, nemlig det at det er uvisst hvor mange lærere som bruker På sporet verktøy med sine elever. Likevel har jeg fått utført spørreundersøkelsen i en kommune hvor 12 lærere bruker verktøyet. I denne undersøkelsen er det 10 som har svart på spørsmålene jeg har satt sammen i undersøkelsen, altså de samme spørsmålene fra På sporet spørreundersøkelse. Denne kvantitative studien består av datamateriale som er samlet inn helt anonymt, det er alle lærere som har brukt På sporet verktøy og materiell og utført en avkrysning om sine erfaringer. Respondentene i studien har fått de samme spørsmålene. Disse spørsmålene er med forhåndsbestemte svaralternativer, som lærerne krysser av på, og noen åpne svar hvor spørsmålene kan svares på med egne ord. Dette vil si at uansett hvem som hadde utført undersøkelsen ville de fått de samme svarene fra datamaterialet.

Noe som kan være en utfordring i denne studien og kan påvirke resultatet er hvordan spørsmålene blir ordlagt, hvor konkrete spørsmålene er, hvordan spørsmålene tolkes av respondentene og hvilke av spørsmålene jeg som forsker velger å bruke i studien. Under denne studien har det derfor vært svært viktig at jeg har utført et nøye arbeid i forkant og underveis, i tillegg til bearbeidingen av materialet i etterarbeidet (Postholm og Jacobsen, 2014).

### **3.7 Etiske betraktninger**

Når det kommer til de etiske betraktningene som skal overholdes i denne studien har jeg vernet om respondentenes personalia, slik at de ikke kan spores tilbake til min oppgave (Christoffersen & Johannessen, 2018). Jeg var derfor nøye på hvordan respondentene ble håndtert og beskyttet. Jeg har holdt anonymiteten til respondentene gjennom hele prosessen ved å ikke fortelle hvor lærerne kom fra, og hvilke skoler de hørte til. For å ivareta denne anonymiteten har jeg heller ikke hatt direkte kontakt med respondentene gjennom epost, og



har heller ikke andre personopplysninger, som navn, alder og kjønn. Det eneste som blir beskrevet om respondentene var at de var lærere som hadde erfaringer med På sporet ute i skolen. Datainnsamlingen har foregått gjennom dataprogrammet surveyxact, hvor svarene ble direkte lagret i en database uten personopplysninger. Det var ikke noe som blir skrevet eller svart på for hånd på papir, som gjør prosessen mer sikret gjennom at datamaterialet var på en og samme plass, ikke løse papirer jeg måtte holde styr på og legge sammen. For å skape tillitt til respondentene har jeg i spørreundersøkelsen lagt ved en kort tekst om min studie og dens formål. For å overholde de forskningsetiske betraktningene har lærerne altså fått konkret og nøyaktig informasjon om studien min og dens prosess. Respondentene har valgt å gi samtykke til å dele sine erfaringer med prosjektet gjennom å velge å svare på spørsmålene. Forskningsetiske vurderinger er viktige å ta hensyn til for at forskningen skal kunne bidra til ny og verdifull kunnskap.

### **3.8 Mulige feilkilder**

Mulige feilkilder for denne studien kan være hvilke teorier og eksisterende forskning jeg har valgt å skrive ut fra og bruke i min analyse, og hvor nøyaktig jeg har vært i behandlingen av datamaterialet. Det var derfor som nevnt tidligere utrolig viktig at dette ble kontrollert og at jeg var nøyaktig i prosessen. Undersøkelsen min fanget opp læreres personlige meninger og erfaringer, altså en svært subjektiv undersøkelse. En annen mulig feilkilde som kan ligge til grunn er hvilke spørsmål jeg valgte å stille respondentene og hvilke av dem jeg har valgt å bruke i min studie for analysen. Både undersøkelsen På sporet utførte og den jeg gjorde med hjelp av På sporet inneholdt like spørsmål. Det var også noen åpne deler i undersøkelsene hvor lærerne fikk mulighet til å legge til andre tanker de hadde i forbindelse med prosjektet som jeg vil supplere med da de har relevans for studien min. Det kan være en sannsynlighet for at svarene på spørsmålene i spørreundersøkelsen ville variert dersom jeg hadde valgt ut andre respondenter som har arbeidet med På sporet basert på kjønn, alder, bosted, osv. Noen variasjoner vil som regel alltid være til stede i de fleste undersøkelser. Det som likevel støtter disse undersøkelsene er at det var en høy svarprosent av de som har deltatt i undersøkelsene, og jeg har fått et innblikk i mange av lærernes erfaringer med På sporet opplegget.

## 4.0 Presentasjon av funn

Datamaterialet for denne studien består som forklart i metodekapittelet av to spørreundersøkelser, en fra 2015 og en fra 2022. Spørreundersøkelsene er gitt ut til lærere som har eller arbeider med På sporet prosjektet, og begge undersøkelsene inneholder de samme spørsmålene, men er gitt ut til ulike respondenter. I dette kapittelet går jeg i hovedsak gjennom respondentenes svar i prosenter. Spørsmålene jeg tar for meg går både ut på lærernes erfaringer med hvordan opplegget oppleves for dem selv og på hvordan lærerne opplever at opplegget er for elevenes læringsutbytte. Det kan foreligge mange faktorer bak hvorfor opplegget fungerer, og hvorfor lærere mente det fungerte i praksis, men for å avgrense denne studien har jeg valgt ut noen faktorer som jeg har et ønske av å gå nærmere inn på da det har relevans for studien. Faktorene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er dermed høy lærertetthet, intensitet, lærer-elev dialog, mestringfølelse, passe store utfordringer og variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter.

### 4.1 En helhetlig vurdering av resultatene

Målet med å se på disse spørreundersøkelsene var å få informasjon om lærernes erfaringer med På sporet og hvordan det har fungert i praksis. Spørsmålene handler derfor om blant annet om lærerne opplever at elevene profitterte på opplegget. Undersøkelsene tar også for seg i hvilken grad lærere opplever at de ulike faktorene som nevnt ovenfor har bidratt til å fremme elevenes læring og motivasjon. Etterfulgt av spørsmål knyttet til lærernes faglige utbytte, nemlig om opplegget var faglig stimulerende for dem som fagpersoner og om opplegget ga rom for å ta i bruk deres faglige kompetanse. Til slutt presentere jeg noen tanker lærerne hadde rundt opplegget, som var et av de åpne spørsmålene for undersøkelsen. Det forelå noen forskjeller mellom svarene fra 2015 og 2022, som jeg går nærmere inn på og sammenligner senere i kapittelet. Men alt i alt ser man på resultatene at lærerne svarte i de øverste sikte når det kommer til svaralternativene. Et overraskende funn er at ikke i noen av spørsmålene ble hverken *svært liten grad*, *liten grad*, *svært uenig*, *uenig* eller *litt uenig* valgt som svar. Med dette kan man fastslå at de 29 lærerne som deltok hadde stort sett et positivt inntrykk av På sporet, og mer detaljerte svar kommer videre herunder.

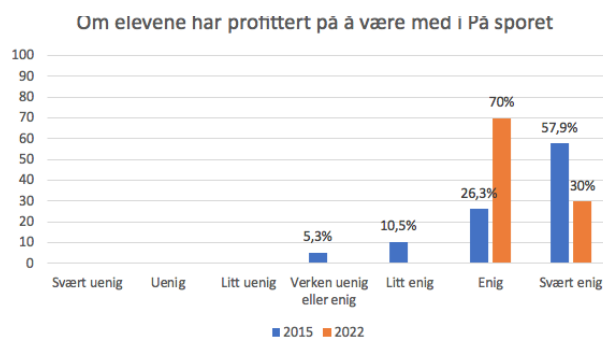
### 4.2 På sporets effekt på elevenes lesing og skriving

Det første temaet jeg vil ta for meg er om lærerne opplever at opplegget har en effekt på elevenes læring og motivasjon når det kommer til lesing og skriving.

**Spørsmål: «Hvordan du forholder deg til følgende påstander?»**

I undersøkelsen var det noen påstander lærerne måtte svare på. Under påstanden «Elevene har profittert på å være med i På sporet» ser man i diagrammene nedenfor at lærerne var i stor grad enig i påstanden og mente at elevene hadde profittert på å delta i prosjektet, selvsagt i varierende grad, og det forelå også forskjeller fra 2015 og 2022. Det var likevel ikke en stor forskjell, men man kan tydelig se at lærerne fra 2022 var klart og tydelig *enig* og *svært enig* i at elevene hadde profittert på å være med. I undersøkelsen fra 2015 ser man dermed at lærerne var noe mer fordelt på diagrammet, men at det likevel var et flertall av svar på *enig* og *svært enig* i at elevene hadde profittert på å være med. Det samlede utvalget viser oss i diagrammet nede til høyre at hele 96,6% var enig, i de varierende gradene *litt enig*, *enig* og *svært enig*.

Tabell 1 – Opplever lærere at elevene har profittert på å være med i På sporet?



Tabell 2 – Opplever lærere at elevene har profittert på å være med i På sporet? Samlet utvalg



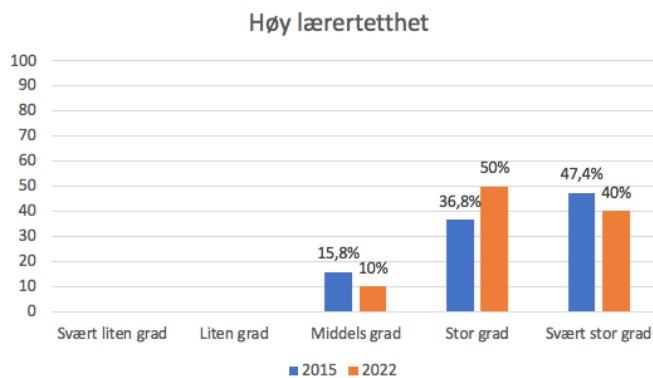
### 4.3 Elevenes faglige framgang

Det andre temaet jeg ønsker å fremheve fra undersøkelsene handler om elevenes faglige framgang ved å delta i På sporet.

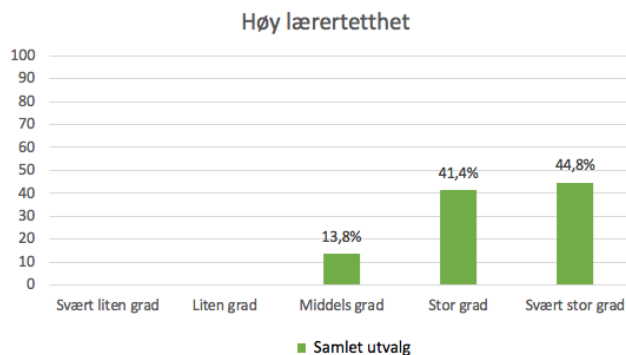
#### Spørsmål: «I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til På sporet-elevenes framgang?»

Når det kom til i hvilken grad høy lærertetthet bidro til elevenes framgang ser man klart at dette var noe lærerne mente at bidro til framgang. I resultatene som vist i diagrammene under mente ingen av lærerne at det bidro i *liten grad* eller *svært liten grad*, tvert imot svarte over 86% at høy lærertetthet bidro til læring for elevene i *stor grad* eller *svært stor grad*. Over 13% av respondentene svarte at det bidro i middels grad. Resultatene fra 2015 og 2022 er ganske like i prosenter, noen små forskjeller som man ser herunder, men resultatene viser stor enighet i at dette var en faktor som bidro til læring.

Tabell 3 – I hvilken grad tror lærere at høy lærertetthet har bidratt til framgang?

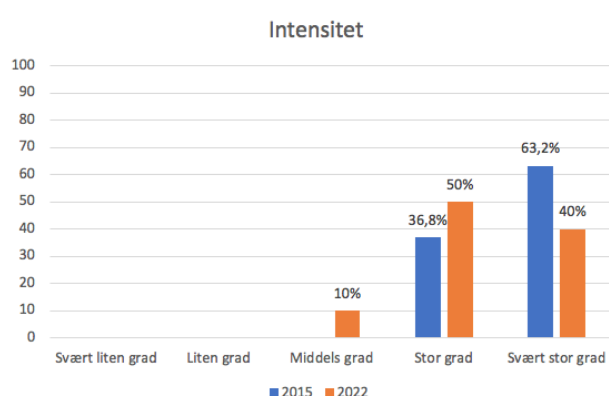


Tabell 4 – I hvilken grad tror lærere at høy lærertetthet har bidratt til framgang? Samlet utvalg

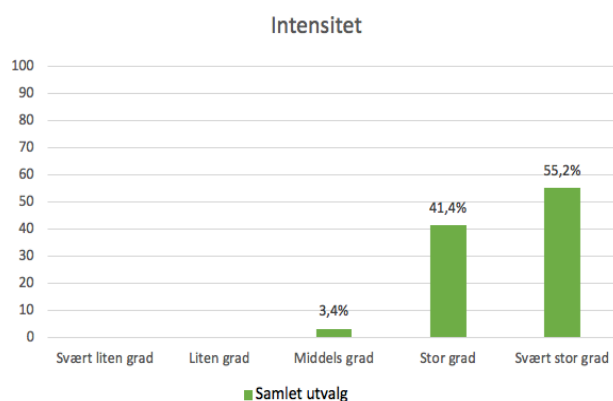


Når det kom til intensitet ser man tydelig at lærerne mente at intensitet hadde ført til framgang hos elevene. I undersøkelsen fra 2015 svarte 63,2% av lærerne i *svært stor grad*, og 36,8% svarte i *stor grad*. I 2022 svarte 40% av lærerne i *svært stor grad*, og 50% av lærerne svarte i *stor grad*, i tillegg til at det var 10% av lærerne som svarte at intensitet hadde bidratt til elevenes framgang i *middels grad*. Total prosent fra både 2015 og 2022 ser man at over 50% har svart at intensitet har i svært stor grad ført til framgang hos På sporet-elevne.

Tabell 5 – I hvilken grad tror lærere at intensitet har bidratt til framgang?

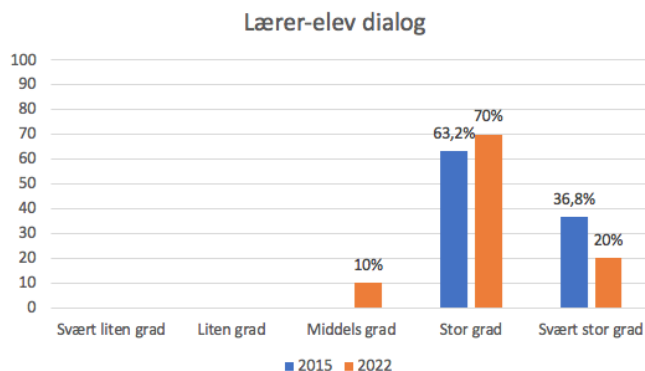


Tabell 6 – I hvilken grad tror lærere at intensitet har bidratt til framgang? Samlet utvalg

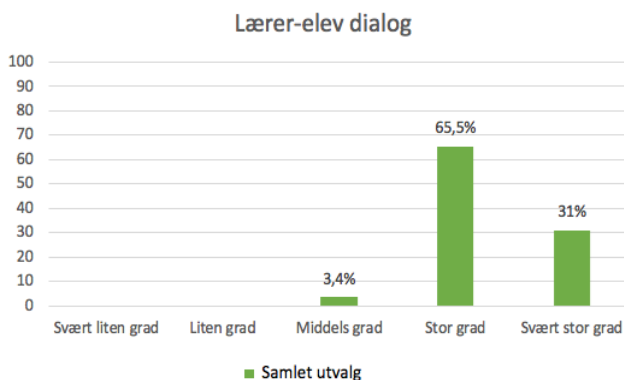


Når det kom til om lærer-elev dialog ga elevene framgang svarte lærerne stort sett at dette stemte i *stor grad* og i *svært stor grad*, nemlig 96,5%. Svarene fra 2015 og 2022 er stort sett veldig like, med unntak av noen få prosentandeler. Det gir oss et sterkt inntrykk av at lærer-elev dialog bidro til framgang for På sporet-elevne.

Tabell 7 – I hvilken grad tror lærere at lærer-elev dialog har bidratt til framgang?



Tabell 8 – I hvilken grad tror lærere at lærer-elev dialog har bidratt til framgang? Samlet utvalg



#### 4.4 Elevenes motivasjon

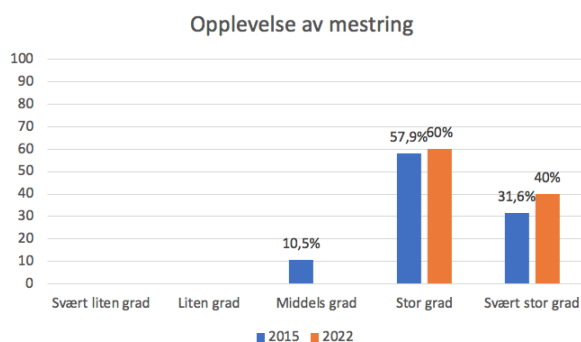
Det tredje temaet jeg ønsker å fremheve fra undersøkelsene handler om elevenes motivasjon ved å delta i prosjektet.

**Spørsmål: «I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til å fremme På sporet-elevenes motivasjon?»**

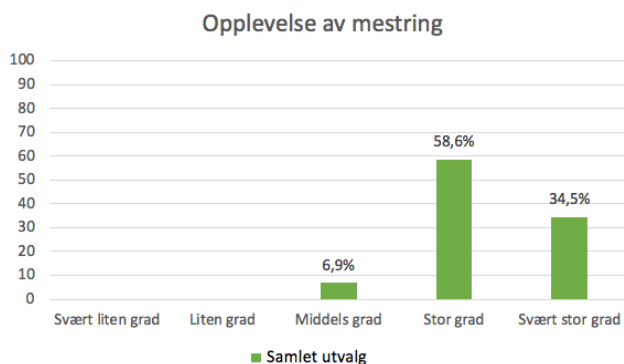
Når det kom til opplevelse av mestring, var lærerne positive til at mestringsfølelse var noe som bidro til motivasjon for elevene. Det er ikke mange prosentandeler som skiller svarene fra de ulike årstallene mellom *stor grad* og *svært stor grad*. Den største forskjellen på

undersøkelsen fra 2015 og den fra 2022 var at det i 2015 var 10,5% som svarte at opplevelse av mestring bidro til å fremme motivasjon i *middels grad*. Om man ser på resultatene fra begge undersøkelsene og legger dem sammen er det hele 58,6% som svarte at mestringsfølelse bidro med motivasjon i *stor grad*, og 34,5% svarte at det bidro i *svært stor grad*.

Tabell 9 – I hvilken grad tror lærere at opplevelse av mestring har bidratt til framgang?



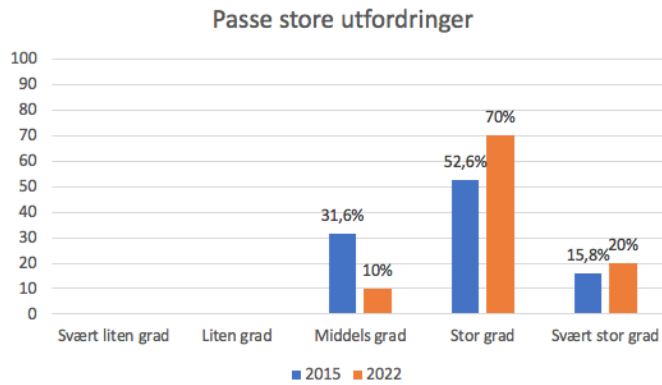
Tabell 10 – I hvilken grad tror lærere at opplevelse av mestring har bidratt til framgang? Samlet utvalg



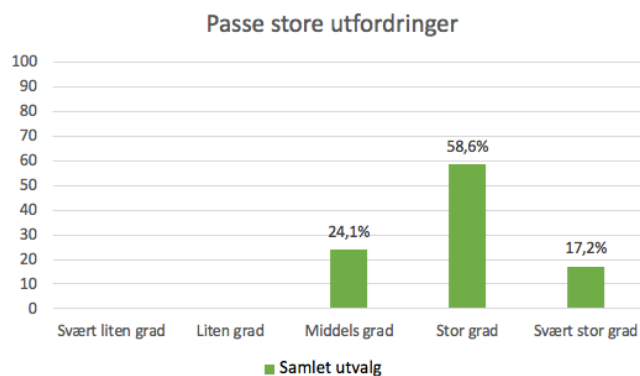
Når det kom til passe store utfordringer i forhold til elevenes motivasjon ser vi at lærerne også her mente at passe store utfordringer bidro til å gi elevene motivasjon, men også her i ulike grader. I diagrammene nedenfor ser man at resultatene fra 2015 var mer jevnt fordelt i svarene enn resultatene fra 2022. I 2022 var det 10% som svarte at det bidro i *middels grad*, mens hele 70% svarte at det bidro i *stor grad*, og til slutt 20% svarte at det bidro i *svært stor grad*.

Sammenlagte resultater fra 2015 og 2022 viser at lærerne opplevde at passe store utfordringer bidro til motivasjon i *stor grad* med 58,6%.

Tabell 11 – I hvilken grad tror lærere at passe store utfordringer har bidratt til framgang?



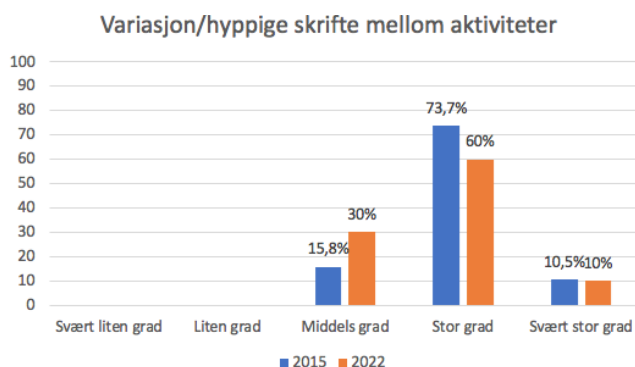
Tabell 12 – I hvilken grad tror lærere at passe store utfordringer har bidratt til framgang? Samlet utvalg



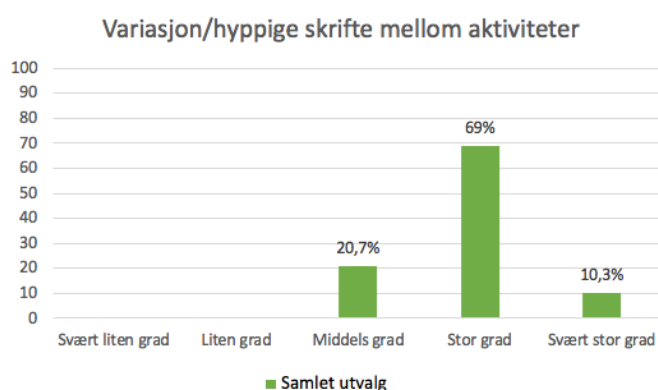
Når det kom til variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter i forhold til elevenes motivasjon viser funnene fra spørreundersøkelsene at lærerne mente at det var med på å bidra til motivasjon for elevene. Resultatene fra 2015 og 2022 var ikke særlig ulike som man ser i det første diagrammet under. I det nederste diagrammet hvor alle respondentenes svar er samlet, var det 20,7% av respondentene som svarte at det bidro i *middels grad*, 69% svarte at det bidro i *stor grad*, og 10,3% svarte at variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter bidro i *svært stor grad* til elevenes motivasjon.



Tabell 13 – I hvilken grad tror lærere at variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter har bidratt til framgang?



Tabell 14 – I hvilken grad tror lærere at variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter har bidratt til framgang? Samlet utvalg



## 4.5 Lærernes faglige utbytte

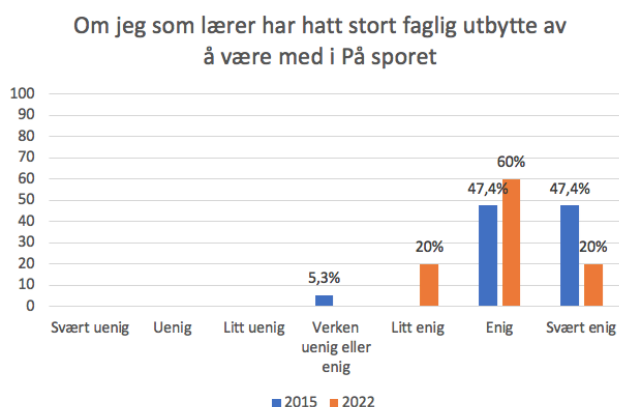
Det siste temaet jeg ønsker å fremheve fra undersøkelsene handler om elevenes motivasjon ved å delta i prosjektet.

### Spørsmål: «Hvordan du forholder deg til følgende påstander?»

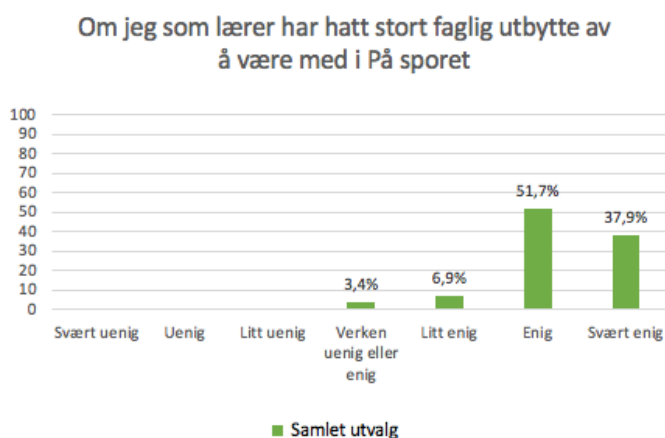
I undersøkelsen inneholdt det også påstander om lærerens opplevelse av På sporet. Til påstanden «om jeg som lærer har hatt stort faglig utbytte av å være med i På sporet» responderte lærerne i det øverste siktet av svaralternativene. Svarene fra 2015 og 2022 ser man at ikke var helt ulike. Diagrammene ser ut til å ha en nokså lik høyde i prosent svar. Det som skiller undersøkelsesårene var at i 2015 svarte 5,3% *verken uenig eller enig* på at de hadde et stort faglig utbytte, men igjen var dette en svært liten prosentandel som kun utgjorde 1 av 19 respondenters tanker. Svarene fra 2022 var på den andre siden bare enige, enten *litt*

*enig, enig, eller svært enig.* Av alle respondentene i undersøkelsene fra både 2015 og 2022 har 51,7% svart at de var *enig* i påstanden, og 37% har svart at de var *svært enig*. Så i stolpediagrammene under ser man tydelig at størsteparten av lærerne mente at de hadde et stort faglig utbytte av å delta i På sporet.

Tabell 15 – Opplever lærere at opplegget gir rom for at de kan ta i bruk sin faglige kompetanse?



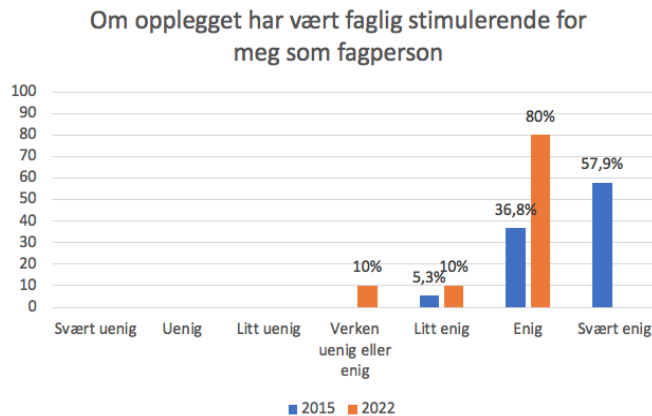
Tabell 16 – Opplever lærere at opplegget gir rom for at de kan ta i bruk sin faglige kompetanse? Samlet utvalg



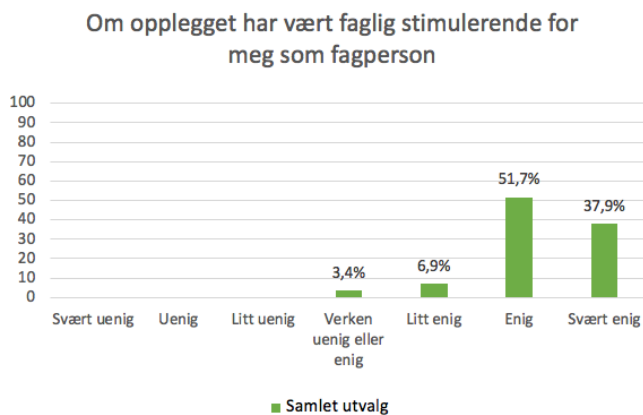
Under påstanden «opplegget har vært faglig stimulerende for meg som fagperson» ser man at flertallet opplever opplegget som faglig stimulerende. Det som skiller årstallene fra hverandre var at i 2022 svarte alle respondentene i ulike grader enig i påstanden, mens i 2015 var det 10% som svarte *verken uenig eller enig*, men igjen en svært lav prosentandel. I 2022 var det faktisk 80% som var *enig* med påstanden, og sammenlagt svar fra 2015 og 2022 var det over

50% som var *enig* med påstanden som man ser i diagrammet til høyre. Det hele tilsier at På sporet opplegget var i hovedsak faglig stimulerende for dem som fagpersoner i og med det totalt var 96,6% som svarte dette.

Tabell 17 – Opplever lærere at opplegget har vært faglig stimulerende for de som fagpersoner?



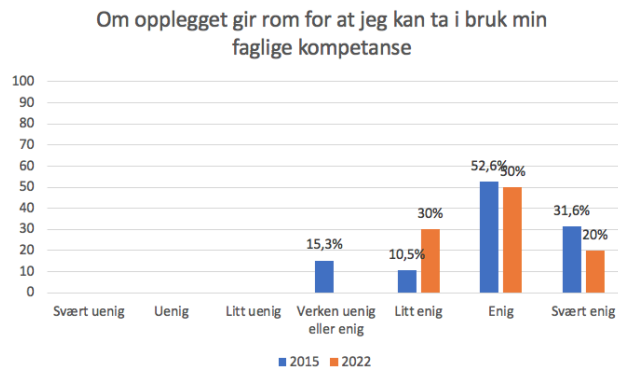
Tabell 18 – Opplever lærere at opplegget har vært faglig stimulerende for de som fagpersoner? Samlet utvalg



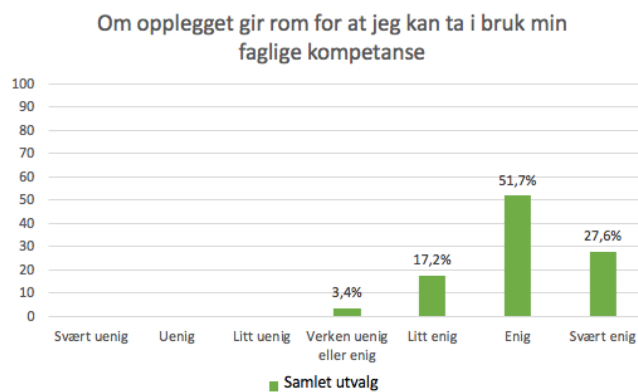
Resultatene av lærernes svar på påstanden «opplegget gir rom for at jeg kan ta i bruk min faglige kompetanse» gir inntrykk av at opplegget ga de fleste lærerne mulighet for å selv ta i bruk sin faglige kompetanse. Bare 3,4% av alle respondentene fra undersøkelsene svarte *verken uenig eller enig* på denne påstanden, de resterende, altså over 96% var enig i påstanden, men i ulike grader. Om man skiller de ulike årstallene fra hverandre ser man at det bare var i 2015 at det var respondenter som var *verken uenig eller enig*, mens flesteparten

hadde en positiv respons på det. I 2022 var det dermed alle 100% av respondentene som svarte at de var enige i påstanden ved å svare *litt enig*, *enig*, eller *svært enig* på undersøkelsen. Dette viser klart at lærerne opplever at På sporet opplegget er åpent for at de kan ta i bruk sin faglige kompetanse.

Tabell 19 – Opplever lærere at opplegget gir rom for at de kan ta i bruk sin faglige kompetanse?



Tabell 20 – Opplever lærere at opplegget gir rom for at de kan ta i bruk sin faglige kompetanse? Samlet utvalg



## 4.6 Tilleggs kommentarer

I begge spørreundersøkelsene var det åpne felt som lærerne kunne skrive inn tanker de hadde om opplegget som de ønsket å dele, som ikke fikk kom til uttrykk gjennom undersøkelsenes spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer. Herunder vil jeg dermed presentere noen av kommentarene som kan ha relevans for denne studien.

#### 4.6.1 Kommentarer fra 2015

I spørreundersøkelsen fra 2015 var det noen åpne felt med spørsmål hvor lærerne kan komme med egne kommentarer om På sporet opplegget.

Helt i slutten av undersøkelsen var det også et valgfritt felt hvor 4 av 19 lærere valgte å svare på: **«Har du andre erfaringer, innspill eller kommentarer til På sporet som du vil formidle, kan du gjøre det her:».**

*«Veldig spennende å få delta i prosjektet!»*

*«Har noen tanker for neste år om å ta med noen av de som ikke nådde helt opp i år sammen med noen fra nytt 1.trinn og gjennomføre det en gang til, da vil de svakeste på årets 1.trinn få en god repetisjon, oppleve mestring, samt være til god hjelp for de nye.»*

*«Mye av opplegget er for utfordrende for de svakeste elevene. Utbyttet for disse elevene ville muligens vært bedre i 2. klasse?»*

*«Opplegget har vært noe utfordrende for de aller svakeste elevene. De ville trolig hatt større utbytte av å gjennomføre opplegget i 2.klasse.»*

I spørreundersøkelsen som På sporet utførte kom det inn noen tilbakemeldinger om forslag til å endre noen bøker og oppgaver. Basert på disse tilbakemeldingene har På sporet forskerne foretatt noen endringer i undervisningsøktene, som blant annet valg av bøker og oppgaver i noen av SKRIV og FORSTÅ øktene. Det foreligger dermed noen forskjeller i opplegget fra forskningsprosjektet og for de som bruker opplegget i dag.

#### 4.6.2 Kommentarer fra 2022

I spørreundersøkelsen fra 2022, la jeg også til et åpent felt hvor lærerne kunne selv skrive noen kommentarer til opplegget. Kommentarene om På sporet opplegget, var både konstruktive tilbakemeldinger og positive kommentarer.

Under kategorien om hva som bidro til å fremme elevenes læring, valgte 2 av 10 lærere å svare i det åpne feltet: **«Andre faktorer som har bidratt?»**

«Relasjonen mellom elev og lærar bidrog. Me vert mykje betre kjent i ei så lita gruppe, og det er lettare å hjelpa den enkelte»

«Mindre grupper, 5 elever i gruppen»

Helt i slutten av undersøkelsen var det også et åpent felt hvor 6 av 10 lærere valgte å skrive noe på: **«Har du andre erfaringer, innspill eller kommentarer til På sporet som du vil formidle, kan du gjøre det her:»**

«Det mest optimale er at det berre er ein lærar som har gruppa i løpet av veka. Relasjonen mellom lærar-elev er utruleg viktig for å skapa eit trygt miljø»

«Opplever at På sporet er et strukturert og grundig opplegg. De fire komponentene bidrar gjensidig til å styrke begynneropplæringen, men lærerens evne til å motivere elevene er også av stor betydning»

«Mye atferdsproblemer blant elevene som mottar På Sporet»

«Det at vi har På sporet gjør timeplanen veldig låst. Det blir lite rom for å endre på timeplanen eller å gjøre andre ting uten at På sporet elevene går glipp av det som foregår inne i klassen. Dersom vi gjør “morsomme” ting i klasserommet, blir motivasjonen for På sporet enda lavere enn den allerede er. Det hadde vært bedre med to eller tre økter i uka»

«Veldig bra opplegg, litt vanskelige skriftlige oppgaver. Men disse har vi tilpasset selv»

«Det binder opp timeplanen og er ressurskrevende»

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere begreper som er sentrale for problemstillingen og svare på den ved å diskutere resultatene fra spørreundersøkelsene i lys av det teoretiske grunnlaget. En rød tråd gjennom denne studien er selve problemstillingen; *Opplever lærere at På sporet bidrar til å fremme elevers læring og motivasjon, i hvilken grad spiller ulike faktorer inn og opplever lærerne selv et faglig utbytte av å delta?* Studien handler om tidlig innsats i begynneropplæringen og tar for seg lærernes erfaringer med På sporet opplegget og i hvilken grad lærerne opplevde at ulike faktorer bidro til å fremme læring og motivasjon hos elever som sto i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving på første trinn. Studien tar også for seg hvilke erfaringer lærerne satt igjen med i forhold til eget faglige utbytte. Først vil jeg ta for meg På sporet opplegget knyttet til tidlig innsats. Videre vil jeg gå nærmere inn på om lærerne opplevde at På sporet bidro til læring ved å se på de ulike faktorene, høy lærertetthet, intensitet og lærer-elev dialog. Deretter vil jeg gå inn på om lærerne opplevde at På sporet bidro til motivasjon ved å se på de ulike faktorene, mestringsfølelse, passe store utfordringer og variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter. Til slutt vil jeg ta for meg lærernes faglige utbytte av å delta i opplegget, om de opplevde opplegget som faglig stimulerende og om de opplevde at det ga rom for at de fikk bruke sin faglige kompetanse.

### 5.1. Tidlig innsats ved bruk av På sporet

På sporet er et verktøy som innebærer undervisningsopplegg innenfor lesing og skriving som lærere kan bruke i tidlige tiltak for elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker (Solheim et al., 2019). Siden skoleplikten kom i 1739 har elever blitt undervist i lesing og etter hvert også i skriving (Skjelbred, 2012). På skolen har altså elevers lese- og skriveopplæringen vært sentral, men det er ikke før i moderne tid at det også har blitt satt fokus på de elevene som ikke henger med i den ordinære opplæringen. Utviklingen i lesing og skriving kan nemlig være svært varierende fra elev til elev. Noen elever trenger mer tid enn andre, og noen trenger enda tettere oppfølging i form av tidlig innsats. Det finnes ikke særlig mye norsk forskning på tiltak lærere kan sette inn for elevene når det kommer til tidlig innsats. På sporet er derimot et forskningsprosjekt bygget på tidlig innsats som inneholder undervisningsopplegg som har vist å være et godt eksempel på hva intensiv opplæring kan være (Solheim et al., 2019). Opplegget er utformet for å hjelpe elever som strever med å tilegne seg fonemisk bevissthet ved å gi intensive tiltak som inneholder hundre undervisningsøkter som foregår i over 25 uker. Undervisningen består av de fire

undervisningsøktene *ABC*, *LES*, *SKRIV* og *FORSTÅ* som det undervises i på en og samme dag. Gjennom de ulike undervisningsøktene får elevene kombinert «[...] opplæring i bokstavkunnskap med eksplisitt undervisning i fonetisk avkoding og ordgjenkjenning, fri staving, sammenhengende tekstlesing og delt lesing» (Solheim et al., 2018, s. 65). Med dette får elevene øvd seg på de ulike ferdighetene gjennom varierte økter, jevn veksling mellom helhet og del, som kan være med på å fremme både elevenes læring og motivasjon.

Lærerne har fulgt elevene tett gjennom hele prosessen med På sporet opplegget. Det er de som har sett og erfart på nært hold hvordan elevene mottok og håndterte oppgavene. I resultatene fra spørreundersøkelsen i 2022 uttrykket en av lærerne sine erfaringer med at «[...] De fire komponentene bidrar gjensidig til å styrke begynneropplæringen [...]». Læreren opplevde at sammensettingen av de fire ulike undervisningsøktene bidro til å styrke begynneropplæringen. På sporet bruker tross alt en hermeneutisk tilnærming i lese- og skriveundervisningen ved at det hele tiden veksles mellom helhet og del (Uppstad & Tønnesen, 2021b). Vekslingen mellom helhet og del gjør at elevene får arbeide med bokstaver og tekster jevnlig, og de kan dermed få muligheten til å oppdage mønstre i skriftspråket (Solheim et al., 2019). Ved gjentatte skifte av modaliteter får elevene gå gjennom en tolkningsprosess. Det legges også fokus på at oppgavene elevene utfører skal være meningsfulle, noe som også kan være med på å skape interesse for elevene til å selv ønske å lære mer. Lesing og skriving er viktige ferdigheter elevene trenger å lære seg for å også kunne utvikle seg og lære i andre fag. Når elevene leser og skriver skaper de mening i og fra tekst, de får innsikt i andres tanker og kan ytre egne tanker uavhengig av tid og sted, i tillegg til at de utvikler forståelse og læring gjennom å lese og skrive tekster (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Lesing og skriving står også i læreplanen både som to av de fem grunnleggende ferdighetene i tillegg til at det står som kompetansemål under norskfaget etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det ligger mål i læreplanen til hva elevene skal kunne, men for noen elever er ikke dette like enkelt da elevene har ulike forutsetninger når de begynner på skolen.

Når elevene begynner på skolen kan noen mye, og noen veldig lite, det er altså stor variasjon i elevenes kunnskaper ved skolestart (McTigue et al., 2020). Det vil dermed være viktig at læreren tilpasser opplæringen ved å tilrettelegge undervisningen for å sikre best mulig læringsutbytte av den ordinære opplæringen til alle elever slik læreplanen også beskriver (Kunnskapsdepartementet, 2017). De fleste elevene tilegner seg fonemisk bevissthet i



klassens fellesundervisning i lesing og skriving, men for noen elever kan det være utfordrende å henge med. Alle utvikler seg i sitt eget tempo og det vil selvsagt foreligge noen variasjoner i elevenes lese- og skriveutvikling, men noen elever vil også trenge en egnet intensiv opplæring. Opplæringsloven §1-4 om tidlig innsats skal sørge for nettopp dette ved at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving får rask egnet intensiv opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-4). Noen skoler og lærere opplever likevel det utfordrende å vite hvilke tiltak de kan bruke i forbindelse med tidlig innsats (Husveg, 2014). På sporet er derfor et godt verktøy som lærerne kan bruke i arbeidet med tidlig innsats, noe som også understreker viktigheten med opplegget. Tidlig innsats er en viktig del av tilpasset opplæring og hører til i læreplanverket. Likevel blir ikke tidlig innsats nevnt eksplisitt i læreplandokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kommer fremdeles frem ved at det blir forklart lærerne skal støtte elevene tett på, gi dem tilpasset opplæring og sette inn tiltak raskt når utfordringer oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidlig innsats kan dermed bli forstått ut fra læreplanen, men det faktumet at et såpass viktig begrep ikke kommer frem eksplisitt er et sjokkerende funn i norsk læreplan, for det er uten tvil et begrep som bør få plass i læreplanen og vektlegges tydeligere, da man ikke ønsker at elever skal bli hengende etter i lesing og skriving. Dette kan også være med på å understreke hvor viktig det er med opplegg som På sporet, som kan være med på å bidra til at tidlig innsats får større fokus i skolen.

På sporet er utviklet for å hjelpe elever som har utfordringer med avkoding, forståelse, innkoding og formidling for å forebygge at disse utfordringene utvikler eller forsterker seg i skoleløpet (Solheim et al., 2019). For å unngå at elever blir hengende etter i lesing og skriving må man starte tidlig, da de første årene vil være betydningsfulle for elevenes videre utvikling og læring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Når tiltak blir iverksatt raskt når utfordringene oppstår, får elevene bedre muligheter for å hente seg inn, slik at avstanden til de andre elevene ikke blir for stor, som også samsvarer med det Solheim, Lundetræ og Uppstad (2019) formidler, nemlig det at opplegget skal muliggjøre nettopp dette. Dette bekreftes også i Torgesen (2004) at det å iverksette relevante forebyggende tiltak har vist å gi en god og langvarig effekt på elevene. Dette indikerer at tidlig innsats som På sporet opplegget er noe elevene profiterer på. På sporet er et verktøy for tidlig innsats som lærere kan ta i bruk i skolen da forskningen også viser til resultater på at opplegget gir økt læringsutbytte for elever (Solheim et al., 2018). Men hva var egentlig lærernes egne opplevelser av På sporet? Opplevde de også at opplegget fremmet læring og motivasjon for elevene? Opplevde de selv et faglig utbytte av å delta?

Dette er spørsmål jeg vil svare på videre i diskusjonen for å komme frem til svarene på studiens problemstilling.

## 5.2 Opplevde lærerne at elevene profitterte på å delta i På sporet?

Undersøkelsene viser at lærerne opplever at På sporet fremmer læring og motivasjon for elevene da de opplever at elevene profitterer på opplegget, som samsvarer med resultatene forskerne fikk i På sporet prosjektet når det kom til elevenes læringsutbytte. Resultatene i undersøkelsene for denne studien viser at det samlede utvalget av respondenter opplever at elevene har profittert på å være med i På sporet med over 96% enighet, i de varierende gradene *litt enig*, *enig* og *svært enig*. Dette tilsvarer en svært stor del av respondentenes meninger, nemlig 28 av 29 respondenter. Resultatene viste at når man skiller resultatene fra 2015 og 2022 så man at lærerne fra undersøkelsen i 2015 var mindre enig i påstanden enn lærerne fra undersøkelsen i 2022. Årsaken til dette kan være som i flere andre tilfeller, personlige meninger, men det er også viktig å tenke på at På sporet er et verktøy som har blitt utviklet, og at lærerne fra undersøkelsen i 2015 var med i et forskningsprosjekt hvor elevene måtte gjennomføre hele På sporet opplegget, også dem som opplegget ble for enkelt for, og de opplegget ble for vanskelig for. To av lærerne poengterte dette direkte ved å si at «*Mye av opplegget er for utfordrende for de svakeste elevene[...]*» og «*Opplegget har vært noe utfordrende for de aller svakeste elevene[...]*». Flere av lærerne uttrykket også som presentert i funnene i forrige kapittel at disse elevene heller kunne fått bedre læringsutbytte av opplegget i 2. trinn. Det kan spekuleres i at dette var elever som ikke var egnet for denne typen intensiv opplæring, at det kan ha vært elever som heller kunne dratt nytte av en annen individuell opplæring tilpasset dem. Forskerne formidlet også at noen elever trenger en mer individuell tilrettelegging med langsommere progresjon (Solheim et al., 2019). I 2022 var ikke lærerne med i forskningsprosjektet og de kunne dermed bruke verktøyet mer fritt, og de fikk muligheten til å tilpasse programmet mer på sin måte og justere lengden etter elevenes behov.

Ut fra undersøkelsens resultater kan man se at svarprosentene er høye, som betyr at lærerne opplever at elevene har profittert på å være med i På sporet, som samsvarer med resultatene forskerne av prosjektet fikk når de forsket på opplegget. Men dette spørsmålet sier ikke noe direkte om hva det var som gjorde at elevene profitterte på det. Så hvorfor lærerne opplevde at opplegget fungerer slik det skal, kan sees i sammenheng med undervisningsmetoden som blir brukt for å hjelpe elevene videre i sin lese- og skriveutvikling. På sporet bruker en

hermeneutisk tilnærming til lesing hvor elevene blir eksponert for helhet og del jevnlig. En av lærerne fra undersøkelsen i 2022 svarte også at «[...] *De fire komponentene bidrar gjensidig til å styrke begynneropplæringen, men lærerens evne til å motivere elevene er også av stor betydning*». Den hermeneutiske tilnærmingen gir elevene gjentatte skifter av å lese, skrive og lytte, og elevene trener dermed på å koble bokstav-lyd, veiledet lesing, staving og tolking gjennom ulike inngangsmåter, ved å hele tiden gå frem og tilbake til helhet og del, altså å veksle mellom tekst og ord (Solheim et al., 2019). Tønnesen og Uppstad (2021b) formidler viktigheten av at elevene lærer seg grafem-fonem sammenhengen, og dette kan foregå gjennom konkrete eksempler med meningsfulle tekster. På sporet innholdet samsvarer dermed med hvordan lese- og skriveopplæring foregår gjennom en hermeneutisk tilnærming. Lærerens kommentar påpeker også viktigheten av at lærerens evne til å motivere har stor betydning, og det vil dermed være viktig at lærerne bruker sin kompetanse til å motivere elevene gjennom ulike tilpasninger. Vekslingen mellom helhet og del kan også være med på å skape variasjon i læringen, som igjen er en faktor lærerne opplevde at bidro til elevenes motivasjon, ifølge resultatene av spørreundersøkelsene. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i diskusjonen under faktorer som fremmet motivasjon.

Lærernes erfaringer var at elevene profitterte på å gjennomføre På sporet opplegget, som det kom frem i resultatene av funnene, det var faktisk ikke noen lærere som var uenige i dette. Hvorfor verktøyet virker kan samsvare med hva teori og forskning sier om hvordan det skal arbeides med lesing og skriving, spesielt for elever med utfordringer. Det samsvarer også med opplæringsloven som sier at intensiv opplæring skal gis til elever som trenger det for at forventet prosessjon bli nådd (Opplæringslova, 1998, §1-4). På sporet er et eksempel på tidlig innsats, og det forklarer også hvorfor lærerne opplever at opplegget virker, da det tross alt er en intensiv opplæring, som gir vist effekt for elevene som gjennomfører det. Hvorvidt opplegget fungerer, kan også være avhengig av hvor godt lærerne har satt seg inn i opplegget på forhånd og hvordan opplegget brukes. Årsaken til at lærerne var positive til at opplegget virker kan også sees i sammenheng med ulike faktorer som til sammen bidro til læring og motivasjon. I denne studien har jeg har valgt å ta for meg seks av disse faktorene. Videre vil jeg dermed først ta for meg faktorene i forbindelse med læring, og deretter faktorene i forbindelse med motivasjon for å se i hvilken grad lærerne opplevde at de ulike faktorene bidro til læring og motivasjon.

## 5.3 Faktorer som fremmet læring

### 5.3.1 Høy lærertetthet

Resultatene av spørreundersøkelsene viser at over 84% av lærerne fra 2015 og 90% av lærerne fra 2022 rapporterte at høy lærertetthet bidro til læring i *stor grad* eller *svært stor grad*. Samlet utvalg ga dermed et prosentsvar på 86% som mente at høy lærertetthet bidro til læring for elevene i *stor grad* eller *svært stor grad*. Dette er meget positive svar, og man kan på grunnlag av disse resultatene si at lærerne opplevde at høy lærertetthet bidro til å fremme læring for elevene. Høy lærertetthet vil være en viktig faktor i den intensive opplæringen da lærerne får mer tid sammen med den enkelte eleven, slik en av lærerne også kommenterte med at «*Relasjonen mellom elev og lærer bidro. Me vert mykje betre kjent i ei så lita gruppe, og det er lettare å hjelpe den enkelte*», læreren uttrykket her at det var lettere å hjelpe den enkelte eleven, i tillegg til at de ble mye bedre kjent med hverandre, noe som igjen kan være med på å styrke elevenes framgang i læringsaktivitetene slik læreren også forklarte at det gjorde. En lærer ga tilbakemeldingen «*Mindre grupper, 5 elever i gruppen*», dette gir et inntrykk av at elevgruppen læreren hadde ble for stor, og det kan tolkes som om læreren ønsket mindre grupper, som også samsvarer med at lærerne opplevde at høy lærertetthet bidro til læring.

Spørsmålet gir ikke direkte informasjon om hvordan eller hvorfor høy lærertetthet bidro til læring, men det gir oss en bekreftelse på om lærerne mente om det faktisk var noe som bidro til økt læring for elevene. At lærertettheten er høy kan gi et inntrykk av at elevene vil ha utbytte av, da det gir elevene mye mer tid sammen med læreren. Læreren har da ikke like stort omfang elever å forholde seg til, som fører til at den tiden som er satt av til opplegget blir utnyttet på en god måte med mulighet for mye støtte og tett veiledning fra læreren, noe som igjen samsvarer med den sosiokulturelle læringsteorien, hvor læring er en sosial prosess (Imsen, 2014). På sporet er et undervisningsopplegg for elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker, dette er elever som har fonologiske vansker. Fonologiske vansker er tross alt slik teorien utdyper utfordrende og det krever dermed mye tid med kontinuerlig støtte fra lærere (Partanen et al., 2019; Hulme & Snowling, 2009). Når lærere har mindre elevgrupper får de også mer tid til hver enkelt elev som er i gruppen, og læreren kan da i større grad bruke sin kompetanse for å tilpasse undervisningen og for at elevene skal mestre oppgavene og få et økt læringsutbytte av opplegget. Når det arbeides intensivt over lengre tid forutsetter dette nemlig også at lærerne klarer å skape og bruke motivasjon i arbeidet.

På sporets resultater viste til at elevene opplevde økt støtte fra lærer, gjennom det intensive opplegget hvor læreren arbeider tett på elevene (Solheim et al., 2019). Høy lærertetthet i På sporet har som vist også ifølge lærerne bidratt til læring, det er ingen uenighet om dette. Likevel uttrykker to av lærerne i spørreundersøkelsen fra 2022 at opplegget låste timeplanen ved å skrive at «*Det at vi har På sporet gjør timeplanen veldig låst. Det blir lite rom for å endre på timeplanen eller å gjøre andre ting uten at På sporet elevene går glipp av det som foregår inne i klassen [...]*» og «*Det binder opp timeplanen og er ressurskrevende*». På sporet er et intensivt og strukturert opplegg med relativt fastsatt innhold og progresjon. Det er dermed forståelig at man kan oppleve at det binder opp og låser timeplanen, men igjen er handler dette om hvordan man bruker opplegget og lærerne kan tilpasse tidspunktene for undervisningstimen dersom det ikke klaffer. Det er også lagt opp at skolene skal ha en dag i uken hvor de ikke utfører opplegget, skolene kan dermed utnytte dette til for eksempel å gå på tur.

Det at opplegget oppleves som ressurskrevende er også noe som kan tenkes at det faktisk er. På sporet opplegget inneholder som nevnt fire korte økter på en og samme undervisningstime, som gjentas over en lengre periode. Dette krever selvsagt en lærer til å arbeide med disse elevene, i tillegg til en lærer som underviser de andre elevene i klassen med den ordinære undervisningen i lesing og skriving. På sporet vil dermed kreve ressurser for å kunne gjennomføres. I noen skoler er det ansatt to pedagoger i hver av klassene på 1. trinn, for disse vil opplegget være enklere å muliggjøre, da kan den ene ta ut På sporet gruppen, mens den andre har resten av klassen. For skoler som bare har en pedagog i hver av klassene på 1. trinn vil dette derimot kreve at skolen setter inn en ressurs for å kunne utføre På sporet. Det finnes flere ulike måter på hvordan skolene kan organisere dette. I praksis har jeg erfart at høy lærertetthet ikke er en selvfølge, selv om det er svært ønskelig. Lærerne uttrykker dette som en utfordring i forbindelse med På sporet opplegget, men det kan også tenkes at dette er et større problem i hele skolesektoren. Selv om opplegget kan kreve en del ressurser for noen skoler, vil elevene ha utbytte av at skolene bruker ressurser på slike opplegg for intensiv opplæring, med tanke på at eleven har økt læringsutbytte av å delta. Dette samsvarer også med det forskningen sier, nemlig at det er bedre med tidlige tiltak, enn senere (Vellutino & Zhang, 2008). Dette samsvarer også med Stortingsmelding 6 ved at den formidler at første årene er avgjørende for barnets utvikling og læring og man må derfor starte tidlig for å gi elevene like muligheter (Meld. St. 6 (2019-2020)). At elevene skal få tidlig innsats er også

forankret i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-4). På sporet krever altså som nevnt ressurser for å gjennomføre i skolen, men i og med at opplegget har vist så god effekt vil det være bra for elevene å få bruke opplegget, og de får dermed også tilpasset sin lese- og skriveopplæring. Videre vil jeg ta for meg faktoren intensitet, da dette er en viktig faktor i det intensive opplegget til På sporet.

### 5.3.2 Intensitet

I undersøkelsen var resultatet av lærernes erfaringer klart positive, og det kom tydelig frem at lærerne mente at intensitet har ført til framgang hos elevene. Over 96% av det samlede utvalget svarte at intensitet bidro i *stor grad* og *svært stor grad*. I 2015 svarte 100% av utvalget at det bidro i enten *stor grad* eller *svært stor grad*, mens i 2022 var det også noen som svarte at det hadde bidratt til framgang i *middels grad*. Alt i alt er dette meget klare svar på at lærerne erfarer at intensitet var med på å bidra til faglig framgang. Hvorfor kan det tenkes at lærerne opplever at intensiteten av tiltakene er noe som påvirker effekten? På sporet er et verktøy med høy grad av intensitet ved at det er høy lærertetthet, undervisningen gjennomføres fire ganger i uken, disse fire undervisningstimene inneholder fire mindre økter som til sammen tilsvarende rundt 45 minutter. Elever som har utfordringer i lese- og skriveutviklingen bruker ofte mer tid på å automatisere lesing og skriving, og for å unngå at disse elevene skal bli hengende etter, noe som gjerne kan hende dersom tiltak ikke settes inn, trenger disse elevene enda hurtigere opplæring for å nå igjen de andre elevene i klassen. Derfor vil det også være viktig som Bjørnsrud og Nilsen (2012) formidler, at tiltak blir satt inn tidlig, da forskning viser til slik Vellutino og Zhang (2008) formidler, nemlig at tidlige tiltak er bedre enn senere.

Elevene trenger hurtig opplæring for å ta igjen det tapte, men det er likevel viktig å huske på at elevene er enkelt individer som lærer i ulikt tempo, så hvor høy grad av intensitet elevene har behov for vil variere fra elev til elev. Dette samsvarer også med teorien som viser til, nemlig at graden av intensitet elevene trenger er avhengig av hva de ulike elevene har behov for, intensiteten på tiltak vil dermed påvirke effekten tiltakene har (Vaughn et al., 2010). På sporet inneholder hundre intensive undervisningsøkter som foregår over en lengre tidsperiode, som har vist effekt i elevenes faglige utbytte. Dette samsvarer igjen med at lærerne også opplevde at intensitet bidro til elevenes framgang, slik det fremkom i resultatene fra lærernes praktiske erfaringer med På sporet. Noen utfordringer med intensiteten kan være at noen elever opplever opplegget som overveldende, men det vil derfor være avgjørende at læreren

bruker sin kompetanse og erfaringer for å tilpasse og veilede elevene på en motiverende måte. Med dette kan man også trekke tråder til den sosiokulturelle læringsteorien, hvor læring oppstår i samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2014). Læreren støtter og veileder altså elevene gjennom hele prosessen.

I resultatene av undersøkelsen fra 2022 kom det frem en kommentar hvor en lærer uttrykket at «[...] *Det blir lite rom for å endre på timeplanen eller å gjøre andre ting uten at På sporet elevene går glipp av det som foregår inne i klassen. Dersom vi gjør "morsomme" ting i klasserommet, blir motivasjonen for På sporet enda lavere enn den allerede er*». Jeg har tidligere i oppgaven diskutert det at opplegget kan binde opp timeplanen, men i kommentaren ovenfor påpeker også læreren en opplevelse av at elevene gikk glipp av «morsomme» aktiviteter som foregikk inne i klassens fellesskap. Dette samsvarer ikke med hvordan På sporets opplegg er tenkt, med at undervisningsøktene skal foregå samtidig når resten av klassen har ordinær lese- og skriveopplæring, som stasjonsundervisning. Dersom lærerne legger opp den ordinære undervisningen til å være «morsomme» aktiviteter som gjør at På sporet elevene opplever å gå glipp av fellesskapsaktiviteter, må kanskje organiseringen rundt undervisningen endres. I kommentaren ovenfor ser man at også læreren uttrykker at På sporet elevene går glipp av undervisning i fellesskapet ved å delta i På sporet opplegget. Dette er noe de også gjør, da de er ute av klassens fellesskap for å ha en annen undervisning. Likevel er opplegget noe elevene vil ha utbytte av i lengden, da opplegget er utviklet for at elever som står i fare for å bli hengende etter skal få en intensiv lese- og skriveopplæring slik at de får muligheten til å ta igjen det tapte (Solheim et al., 2019). Dersom elevene ikke får denne intensive opplæringen, kan en mulig konsekvens være at elevene blir hengende etter, noe som igjen kan føre til redusert motivasjon og elevene kan miste troen på seg selv. Dette samsvarer også med det Bjørnsrud og Nilsen (2012) formidler med at tidlig innsats kan være med på å gi alle elever bedre muligheter, og det vil hjelpe de som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen, som kan bidra til at motvekt og barrierer for læring motvirkes.

### **5.3.3 Lærer-elev dialog**

I spørreundersøkelsene svarte lærerne på i hvilken grad de mente at lærer-elev dialog bidro til På sporet-elevenes framgang. I 2015 svarte 100% av utvalget at lærer-elev dialog bidro til faglig framgang, i enten *stor grad* eller i *svært stor grad*. Dette er et meget positivt svar på spørsmålet og lærerne er enige. Resultatene fra 2022 viser også til stor enighet mellom

lærerne ved at de også opplever at lærer-elev dialog bidro til elevenes framgang med 90% som svarte at det bidro i *stor grad* eller i *svært stor grad*. Det samlede utvalget fra undersøkelsene viser dermed at lærere opplevde at dialogen mellom lærer og elev bidro til framgang for elevene.

Dialog kan være med på å skape bedre forståelse mellom ulike parter, i denne settingen kan det være med på å gi bedre tilpasning og tilrettelegging for det elevene trenger veiledning med. Dialog er også noe jeg valgte å trekke frem i forbindelse med lærernes faglige utbytte. En rekke studier viser til at språk og dialog øker ens faglige utvikling (Postholm, 2018). Man kan ikke glemme at på skolen arbeider man med mennesker og man må dermed også forholde seg til ulike mennesker, det er altså relasjonsbasert (Christoffersen, 2011). Relasjoner er essensielt i skolen. Lærer-elev relasjonen spiller derfor også en viktig rolle i lese- og skriveopplæringen, og særlig viktig vil det være for elever som har eller står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. I undersøkelsen var det også to lærere fra 2022 som kommenterte relasjonen mellom dem og elevene. Den ene læreren skrev under spørsmålet om det var andre faktorer som bidro til læring at «*Relasjonen mellom elev og lærer bidrog. Me vert mykje betre kjent i ei så lita gruppe, og det er lettare å hjelpe den enkelte*». Det er små elevgrupper i På sporet opplegget, som kan være med på å føre til tillitt og større åpenhet for elevene til å prøve seg frem i tillegg til at det kan skape en lettere lærer-elev dialog. Det at relasjoner bidro til læring, samsvarer også med den sosiokulturelle læringsteorien, med at læring foregår i en sosial prosess (Imsen, 2014). En annen lærer kommenterte at «*Det mest optimale er at det berre er ein lærar som har gruppa i løpet av veka. Relasjonen mellom lærar-elev er utruleg viktig for å skapa eit trygt miljø*», her gir læreren uttrykk for at de ikke har brukt samme lærer på opplegget. Læreren påpeker at det vil være bedre for elevene at det kun er en lærer som har elevgruppen gjennom hele prosessen, i og med at relasjon er utrolig viktig i dette arbeidet. Det er også det som er tenkt med På sporet opplegget. Årsaken til at læreren kommenterer dette kan det være ulike grunner til, enten det er fravær av læreren som opprinnelig skulle utføre opplegget, om instruksene for hvordan opplegget skal brukes ikke kommer godt nok frem eller har blitt forstått riktig, eller andre grunner. Det er viktig at lærerne har gjort seg kjent med verktøyet og leser gjennom instruksjonene på forhånd slik at de er godt kjent med innholdet (Solheim et al., 2022). Det at flere lærere har elevgruppen er noe som kan oppstå uansett, da fravær er noe man ikke kan forutse og noe som kan forekomme i skolene i varierende grader.



På sporet er et verktøy som har spennende, interessante og meningsfulle oppgaver. Verktøyet består av en hermeneutisk tilnærming til tekst, og den er helt sentralt i På sporet opplegget. Et tydelig trekk i den hermeneutiske tilnærmingen er at helhet og del sees i forhold til hverandre for å skape mening (Uppstad & Tønnesen, 2021b). Dette er noe man ser går igjen gjennom hele På sporet opplegget. Ved en hermeneutisk tilnærming bruker elevene dermed sine evner om tolkning og refleksjon for å utvikle ferdighetene sine. I dialog med læreren får elevene muligheten til å drøfte og reflektere over innholdet i tekstene og øve seg med å se meningen sammen med læreren. Selv om opplegget har instruksjoner på hvordan det skal gjennomføres, kan lærerne tilpasse samtaler i dialog med elevene. I FORSTÅ-øktene samtaler læreren og eleven om innholdet i tekstene, dersom elevene kommer med andre innspill enn det som er tenkt, men som er meningsfullt, kan lærerne gå ut ifra disse ytringene og samtalen blir dermed også mer preget av elevenes innspill. På denne måten ser man også at motivasjon kan knyttes inn ved at elevene får slik selvbestemmelsesteorien bygger på, autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Elevene får oppleve selvbestemmelse og det å være initiativtaker ved å kunne samtale videre ut fra deres egne tanker knyttet til tekst, og de vil dermed også oppleve mestring ved at de forstår innholdet i teksten når de samtaler med læreren, noe som igjen fører til at de opplever tilhørighet ved at de også får til det de trener på (Deci & Ryan, 1985). Videre i diskusjonen vil jeg også gå nærmere inn på motivasjonens rolle i På sporet, ved å se på resultatene fra undersøkelsene som handlet om lærernes erfaringer i forhold til motivasjon i opplegget.

## **5.4 Faktorer som fremmet motivasjon**

### **5.4.1 Opplevelse av mestring**

I resultatene fra denne studiens spørreundersøkelse kom det frem at over 90% av det samlede utvalget av respondenter svarte at elevenes opplevelse av mestring bidro til å fremme motivasjon i variablene *stor grad* og *svært stor grad*. Dette viser et tydelig resultat på at både lærerne fra 2015 og 2022 opplevde at mestring bidro til å fremme På sporet-elevenes motivasjon.

Selve undersøkelsen gir ikke et svar på hvorfor mestringsfølelse bidro til motivasjon eller hvorfor lærerne opplevde at det gjorde det. Likevel kan man knytte lærernes svar med teorien presentert tidligere i studien. Det at lærerne opplevde at elevenes opplevelse av mestring i På sporet bidro til å skape motivasjon for elevene, samsvarer også med teorien ved at

undervisning som fokuserer på fonemisk bevissthet kan føre til mestring av fonologiske oppgaver, noe som kan være spesielt effektivt for elever som har eller er i risiko for å utvikle fonologiske vansker (Hulme & Snowling, 2009). Når elever mestrer det de trener på kan dette gi dem motivasjon. Dette kan man trekke tråder til selvbestemmelsesteorien, hvor det psykologiske behovet kompetanse fører til motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Når det skapes motivasjon i arbeid med eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap, får elevene tilegnet seg nødvendige kunnskaper de trenger for å lykkes i skolen (Lundetræ & Walgermo, 2021).

Lærerens rolle i På sporet opplegget er også utrolig viktig. Opplegget er intensivt, med variert innhold og ulike oppgaver for å lære å lese og skrive, og det vil være en stor fordel at læreren har kompetanse og kunnskaper om hvordan opplegget skal gjennomføres, og utfører opplegget med elevene på en lærerik og motiverende måte. Dette kom også frem i resultatene av undersøkelsen med utsagnet «[...] lærerens evne til å motivere elevene er også av stor betydning». Lærernes evne til å motivere elevene med å bruke deres interesser, og gi dem gode tilbakemeldinger når de mestrer slik at de får troen på seg selv. Noe som også samsvarer med teorien med det Guthrie (2018) formidler med at motivasjon er så mye mer enn bare det å ha det gøy i læringsaktiviteter, det handler om interesse, dedikasjon og å ha troen på egne ferdigheter. Det samsvarer også med det Stangeland og Færevaag (2021) formidler med at faktorene motivasjon, innsats, tiltro til egne ferdigheter og støtte fra omgivelsene har innvirkning på elevenes lesing og skriving.

En annen lærer kommenterte at det var «*Mye atferdsproblemer blant elevene som mottar På sporet*». Dette kan oppleves som utfordrende, men det er også forståelig at atferdsproblemer kan henge sammen med det å ikke mestre. I arbeidet med opplegget vil det derfor være viktig at lærerne tilpasser opplegget og er i dialog med elevene slik at de kan bruke deres innspill, og at lærerne lar dem bruke sine interesser i de oppgavene de kan velge innhold selv i, for å fange oppmerksomheten deres. Når elevene får oppleve mestring kan det også fremme interesse for å lese og skrive (Guthrie & Humenick, 2004). Mestring er dermed noe lærerne bør tilrettelegge for at elevene får oppleve.

Mestringsfølelse var ifølge lærerne en viktig faktor for motivasjon. Dersom elevene stadig ikke får opplevelse av mestring, kan de miste troen på egne ferdigheter og selvbildet kan dermed svekkes. For å unngå dette kan På sporets undervisningsopplegg være et svar på

hvordan forebygge nederlag, svekket motivasjon og redusert tiltro til egne ferdigheter (Solheim et al., 2018). Det er viktig at hver enkelt elev får mulighet til utvikling og læring gjennom tilrettelegging og mestring, og at de opplever seg som en verdifull del av fellesskapet, noe de også er. Motiverte elever ønsker ofte å forstå innholdet i tekster, og de vil da prosessere innholdet på et dypere nivå slik at de også forstår, som igjen kan føre til at de leser mer og får mer forståelse (Guthrie & Humenick, 2004). Dette belyser viktigheten ved å skape motivasjon, men for at elevene skal få motivasjon ved å mestre oppgaver må de også få tilpassede oppgaver med passe store utfordringer. Passe store utfordringer en faktor jeg vil diskutere videre herunder.

#### **5.4.2 Passe store utfordringer**

Hvilke oppgaver og aktiviteter som blir brukt i undervisningen kan ha stor betydning for elevenes motivasjon. Noe som tar oss til et av spørsmålet i hvilken grad har passe store utfordringer bidratt til å fremme På sporet- elevenes motivasjon? Lærernes respons på dette spørsmålet varierte mellom *middels grad*, *stor grad* og *svært stor grad*. Det kan konkluderes med at lærerne mente at passe store utfordringer har bidratt til å fremme På sporet elevenes motivasjon da over 75% av respondentene svarte at det bidro i *stor grad* og *svært stor grad*. Det å ha passe store utfordringer er noe man må sørge for i all undervisningssammenheng, i og med at elever har rett på tilpasset opplæringen slik Opplæringsloven §1-3 formidler (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Med passe store oppgaver menes det at oppgavene skal både være tilpasset, men fremdeles utfordre elever. Dette samsvarer med teorien hvor det blir beskrevet at tilpasset opplæring dreier seg ikke bare om å forenkle oppgaver, det handler også om at læreren skal sette forventninger til at elevene også utfører oppgaver som er utfordrende for elevene (Lyster, 2019). Det foreligger dermed et ansvar fra lærerne til å utfordre elevene med oppgaver de må tenke seg ekstra godt om, noe som gir elevene mestringfølelse av å oppnå noe de føler de må arbeide ekstra mye med for å klare. Å få til noe slikt kan gjennomføres ved å bygge på det elevene allerede kan fra før, å arbeide med deres nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016). På sporet er dessuten et verktøy som er bygget på en hermeneutisk tilnærming til lesing og skriving, ved at undervisningen inneholder vekslinger med deler og helheter, alt fra bokstaver til tekst (Solheim et al., 2019). Om elevene da strever med å lese en tekst selv, men kan reflektere og tolke innholdet i den, kan læreren tilpasse med høytlesing, ved å lese for elevene for å så samtale om innholdet etterpå. På den ene siden er det dermed positivt at elevene får

utfordret seg med støtte fra læreren, men på den andre siden kan utfordringene for noen oppleves for vanskelige, som igjen kan føre til redusert motivasjon. I resultatene fra undersøkelsen i 2015 var vanskegraden på oppgavene en gjenganger i kommentarene, da lærerne opplevde at noen elever ikke var klar for disse utfordringene. Dette kan da være elever som heller har bedre utbytte av en mer individuell opplæring med langsommere progresjon. Det var også en lærer fra undersøkelsen i 2022 som kommenterte vanskegraden i forbindelse med de skriftlige oppgavene ved å skrive «*Veldig bra opplegg, litt vanskelige skriftlige oppgaver. Men disse har vi tilpasset selv*», her ser man et eksempel på at læreren selv har tilpasset innholdet til sine elever. Tiltak kan dermed tenkes at bør bestå av en balanse mellom det å både gi elevene mestring og utfordringer i arbeidet med oppgaver.

I skolen har jeg også erfart at elever som ikke blir utfordret faglig ender opp med å synes opplegget er kjedelig. Med dette i tankene vil på sporet være et bra verktøy å bruke, da opplegget i seg selv utfordrer elevene, læreren kan tilpasse underveis ved å hjelpe elevene til ny læring, i tillegg til at det er variert og bruker en hermeneutisk tilnærming som også er med på å skape variasjon i aktivitetene. Når elevene utfordres i slike oppgaver, kan mestringsfølelsen øke og motivasjonen blir sterkere for å arbeide videre med utfordringene sine. I resultatene kom det også frem at lærerne opplevde at passe store utfordringer ga elevene økt motivasjon.

### **5.4.3 Variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter**

I spørreundersøkelsene svarte over 84% av lærerne fra undersøkelsen i 2015 og 70% av lærerne fra undersøkelsen i 2022 at de opplevde at variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter bidro til å fremme elevenes motivasjon i *stor grad* og *svært stor grad*. De resterende lærerne opplevde at det bidro i *middels grad*, men det var altså ingen av lærerne i undersøkelsen som opplevde at variasjon og hyppig skifte mellom aktiviteter ikke bidro til motivasjon. Man ser dermed klart at dette var noe lærerne opplevde at bidro til motivasjon gjennom lese- og skriveutviklingen.

Variasjon og hyppig skifte mellom aktiviteter er noe lærerne opplevde at bidro til å fremme elevenes motivasjon, dette samsvarer med teorien som Solheim (2014) formidler, at for å skape motivasjon er det ikke bare et tiltak lærerne kan gjøre, men heller å kombinere mange ulike tiltak. I Skjelbred (2012) blir det også formidlet at dersom elevene skal bli gode lesere er det viktig at de er motivert og kan ta i bruk varierte læringsressurser. For å skape motivasjon

er det med bakgrunn i denne teorien og lærernes svar viktig med variert undervisning med forskjellige læringsaktiviteter, slik På sporet opplegget inneholder.

På sporet opplegget inneholder som nevnt instruksjoner for lærere til hundre undervisningsøkter som foregår i over 25 uker. Elevene går gjennom fire ulike undervisningsøkter på en og samme time. Den første undervisningsøkten er ABC, i denne økten øver elevene på kobling mellom bokstav og bokstavlyd gjennom et bokstav- og lesespill på nettbrett. Den neste økten er LES, denne økten går ut på at elevene leser sammenhengende tekst hvor de kombinerer avkoding og forståelse gjennom veiledet lesing. Etter denne økten kommer SKRIV økten, hvor elevene styrkes i å koble bokstav og lyd sammen gjennom å høre bokstaver de skriver på tastatur for å lære bokstaver og staving. Den siste økten, FORSTÅ, arbeider elevene med leseforståelse av mer avanserte bøker ved å bli lest høyt for av læreren, for å deretter samtale om innholdet. Hver av disse øktene varer i omtrent 10 minutter, før de går videre til neste økt. Elevene bruker dermed omtrent 45 minutter hver dag de har På sporet sammen med læreren, ofte 4 ganger i uken (Solheim et al., 2022). Gjennom På sporet opplegget går altså elevene hele tiden gjennom de ulike øktene som fører til at de veksler mellom helhet og del hver gang. Dette kan føre til at elevene kan ta i bruk de ferdighetene de har som er sterkere og kompensere for de ferdighetene som er svakere (Lyster, 2019). I På sporet skifter elevene aktiviteter som lesing, skriving og lytting, og de varierer mellom veiledet lesing å tolke innhold, å stave og koble bokstav-lyd. Elevene veksler dermed mellom helhet og del ved å variere mellom å øve på bokstav og ord, i tillegg til å se helheter med ord, setninger og større tekster. På sporet har vist at det å trene på og veksle mellom helhet og del gir god effekt (Solheim et al., 2019). Det er altså en grunn til at elevene ikke arbeider med undervisningsøktene hver for seg.

I arbeidet med motivasjon er tilpasset opplæring viktig. Som tidligere nevnt skriver Utdanningsdirektoratet at tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge opplæringen for elever med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter for å få best mulig læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasninger lærere kan gjøre i opplæringen er å bruke ulike læringsressurser og læringsstrategier i undervisningen, gi tilpassede oppgaver som er åpne for tolkning og gi elevene muligheter til å arbeide innenfor sitt interessefelt, der dette er mulig. Dette er noe som kan være med på å fremme motivasjon for elevene, som tidligere nevnt med selvbestemmelsesteorien. I På sporet foreligger det detaljerte instruksjoner lærerne kan bruke i undervisningsøktene, men det er også en viss grad

av autonomi for både elevene og lærerne. Selv om elevene ikke har særlig selvbestemmelse i forhold til hvilke oppgaver de skal gjøre, får de en del selvbestemmelse i forhold til hva de kan skrive og fortelle om i oppgavene. Elevene lager egne spillfigurer, og de får dele erfaringer og lærerne kan spille videre på elevenes innspill som er relevante og naturlige for at det skal gi mening for både elevene og lærerne (Solheim et al., 2022). Ved å søke mening i tekster får elevene bruke sine evner om tolkning og refleksjon for å videre utvikle ferdighetene sine.

## **5.5 Opplevde lærerne et faglig utbytte av å delta i På sporet**

Undersøkelsene viser at over 96% av det samlede utvalget svarte at de var *litt enig*, *enig* eller *svært enig* i påstanden «som lærer har jeg hatt stort faglig utbytte av å være med i På sporet». Det at lærerne hele tiden utvikler seg står opp til forventningene lærerutdanningen har for kommende lærere til, nemlig det å være i kontinuerlig utvikling (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, §1).

Lærerne trenger kontinuerlig utvikling av sin faglige kompetanse, så det at lærerne kan få et faglig utbytte av å bruke På sporet som et verktøy i elevenes lese- og skriveopplæring er svært positivt. Det foreligger mye forskning til grunn i På sporet, opplegget er bygget på forskning om lesing og skriving, og hvordan forebygge vansker knyttet til lesing og skriving, og det inneholder mange tips og ideer til lærerne om tidlig innsats. Ved å bruke På sporet får lærerne erfare hvordan denne intensive opplæringen foregår, samtidig som de får bruke sin kompetanse til å støtte opp og hjelpe elevene. Lærerne svarte også i spørreundersøkelsen at de hadde et faglig utbytte av å delta i På sporet opplegget. Det at lærerne fikk utviklet seg faglig kan igjen føre til god organisering av undervisningsøkter som skaper trivsel, mestring og læring for elevene (Meld. St. 6 (2019-2020)). Lærernes utvikling vil dermed også være avgjørende for elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne har et viktig ansvar når det kommer til forebygging av lese- og skrivevansker, for at elever ikke skal bli hengende etter i lesing og skriving, da dette også kan påvirke læring i andre fag og gå utover det sosiale for elevene (Lyster, 2019). Ifølge Husveg (2014) viser forståelse for viktigheten av tidlig innsats, men det er likevel mange som opplever det utfordrende å iverksette i praksis.

Hos den enkelte lærer foreligger det både ansvar og autonomi når nytt fagstoff og nye læringsressurser blir tilgjengelig og kan være aktuell å bruke i skolen (Hermansen, 2018). Forskning viser likevel også til at lærere opplever at deres autonomi er i ferd med å begrenses, men det er også mange lærere som opplever store belastninger i lærerrollen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I arbeid med tilpasset opplæring og tidlig innsats finnes det verktøy, som På sporet, som lærerne kan nytte seg av. Det er positivt at slike verktøy finnes, slik at skolene og lærerne kan velge å bruke det eller ikke. Selv om slike verktøy kan sees på som svekkende for lærernes autonomi, er det fremdeles slik at lærerne kan ta i bruk sin egen faglige kompetanse i arbeidet, og det hele handler om hvordan de bruker opplegget og hvilke tilpasninger de gjør med det. Lærerne ser selv hva som passer til sin klasse, og må bruke sin autonomi også i denne undervisningen for å ivareta elevenes behov på best mulig måte.

Det vil også være viktig å understreke at det foreligger ikke bare et ansvar på den enkelte lærer til utvikling. Hvilke støttestrukturer lærere har rundt seg som tilrettelegger for erfaringsdeling og samarbeid med kollegaer vil også være avgjørende i arbeidet med kunnskapsutvikling for lærere og skolen som helhet (Hermansen, 2018; Postholm, 2018). Kunnskap om tidlig innsats er noe lærerne kan dele med hverandre, og noe skolene kan tilrettelegge for at foregår. Å gi lærere et bedre grunnlag for erfaringsdeling og gjensidig læring er et mål Stortingsmelding 30 forklarer (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Faglig utvikling kan ofte økes ved erfaringsdeling ved at lærerne samtaler i fellesskap hvor det reflekteres ved å sette ord på sine egne tanker (Postholm, 2018). Når lærere bruker verktøy som På sporet og deler erfaringene sine med opplegget kan det spre kunnskap om tidlig innsats til flere lærere, som igjen kan føre til at norske skoler får kompetanseheving om tidlig innsats og det blir enda større fokus på tidlig innsats i begynneropplæringen.

Lærerne som deltok i forskningsprosjektet, fikk være med på å bidra til ny forskning på tidlig innsats i begynneropplæringen. Undersøkelsen lærerne svarte på i 2015, bidro også til forbedringer i verktøyet, da lærerne delte sine erfaringer med prosjektet, som blant annet forslag til endringer i SKRIV og FORSTÅ øktene, noen av disse oppgavene ble også endret. Dette understreker igjen viktigheten av erfaringsdeling, da målet i skolen er å skape best muligheter for elevenes utvikling.

### 5.5.1 Opplevde lærerne opplegget som faglig stimulerende

I resultatene kom det frem at 28 av 29 lærere opplevde opplegget som faglig stimulerende, altså en veldig høy prosent av det samlede utvalget. Dersom man skiller resultatene fra de ulike årene 2015 og 2022, kom det tydelig frem at lærerne fra undersøkelsen i 2015 var alle enige i påstanden ved å svare *litt enig*, *enig* eller *svært enig*, men i undersøkelsen fra 2022 var det også noen som svarte *verken uenig eller enig*. Hva som er årsaken til dette kommer ikke frem i undersøkelsen, det kan likevel tenkes at det er tilfeldigheter som spiller inn da alle respondentene er ulike individer, men det kan også trekkes koblinger med det at for lærerne fra undersøkelsen i 2015 var På sporet helt nytt, men i 2022 derimot har På sporets forskning vært aktuelt og delt i flere år og de kunne derfor noe om opplegget og dets effekt fra før. Forskningsprosjektet På sporet har bidratt med ny forskning om tidlig innsats, i tillegg til at det har bidratt med å dele tidligere forskning. Ved å lese forskning innenfor fagområde og deretter bruke denne teorien i praksis vil det også være forståelig at lærerne opplevde det som faglig stimulerende. Det at lærerne hele tiden utvikler seg står opp til forventningene lærerutdanningen har for kommende lærere til, nemlig det å være i kontinuerlig utvikling (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, §1).

Det stilles store krav til lærerne for hva de skal kunne og hva de skal gjøre i skolen for å gi elevene best mulig læringsutbytte. Lærerne er skolens viktigste ressurs og det trengs derfor kompetente lærere med positive holdninger til endring og utvikling (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Skolene bør i arbeidet med kunnskapsutvikling gi muligheter for felles utviklingsarbeid blant kollegiale og deling av kunnskap, tilgang til ny forskning og utprøving av nye undervisningsopplegg (Hermansen, 2018). På sporet er et undervisningsopplegg lærere kan ta i bruk dersom skolene tilrettelegger for det. Lærerne fra undersøkelsene hører til skoler som har gitt lærerne muligheten til å prøve ut opplegget, som kan gi en positiv virkning både for elevene og for lærerne. Dette samsvarer med lærernes kommentarer om opplegget, som at det var «*Veldig spennende å få delta i prosjektet!*», og et «*Veldig bra opplegg*», en annen lærer uttrykket sin opplevelse av opplegget ved å kommentere «*Opplever at På sporet er et strukturert og grundig opplegg [...]*». Disse kommentarene viser at lærerne opplevde at På sporet opplegget var faglig stimulerende. I arbeidet med opplegget vil lærere bli presentert for nye ideer og tips til undervisningsopplegg. Lærerne fra undersøkelsen i 2015 fikk være med på et helt nytt forskningsprosjekt som var med på å bidra til forskning om intensive tiltak som lærere kan ta i bruk.



### 5.5.2 Opplevde lærerne at opplegget ga rom for at de fikk tatt i bruk sin faglige kompetanse?

I undersøkelsene svarte lærerne på påstanden om opplegget ga rom for at lærerne kunne ta i bruk sin faglige kompetanse i arbeidet med På sporet. Resultatene viser til positive tilbakemeldinger på at lærerne fikk mulighet til dette, ved at over 96% av det samlede utvalget var enig i de varierende gradene *litt enig*, *enig*, og *svært enig*. Det var ingen av lærerne i undersøkelsene som ikke mente at de fikk ta i bruk sin faglige kompetanse. Det foreligger forventningene i lærerutdanningen at lærere skal være i kontinuerlig utvikling (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, §1). Lærere må altså utvikle seg og tilegne seg kompetanse for å kunne gi elevene de beste mulighetene til å lære, dette samsvarer med rammen av nasjonale mål hvor det legges tillit til at lærere har «[...] de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres [...]» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25). Hva som er god læring og hvordan det gjennomføres, vil variere blant elever, da de er ulike og forskjellige forutsetninger for å lære. Da det ikke lenger er obligatorisk med kartlegging av elever i første trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022), vil det være naturlig at det er desto viktigere at lærerne har kunnskaper om utfordringer ved lesing og skriving og er oppmerksomme på å oppdage elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Ved å ta i bruk På sporet kan lærere få bruke sin kompetanse i forbindelse med kartlegging, tilpasninger og ved å motivere elevene kontinuerlig gjennom prosessen.

Hvordan læreren opptrer i klasserommet vil også spille en rolle for elevene. Lærere kan gjennom sin faglige kompetanse være en klasseleder som utfører god organisering av undervisning for å skape trivsel, mestring og læring hos elevene (Meld. St. 6 (2019-2020)). Læreren er altså den som styrer hvordan undervisning går for seg og hva som er viktig i de ulike undervisningssituasjonene. I resultatene kom det frem en erfaring med opplegget fra undersøkelsen i 2022, denne læreren skrev «*Veldig bra opplegg, litt vanskelige skriftlige oppgaver. Men disse har vi tilpasset selv*». Her vises til et tilfelle av at læreren bruker sin kompetanse for å tilpasse innholdet i undervisningsøktene for elevene sine. Dette samsvarer med Opplæringsloven §1-3 hvor det blir beskrevet at lærere skal gi elever tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). Lærere skal legge til rette for elevene, dette krever også at lærerne bruker sin faglige kompetanse.

Noen skoler og lærere opplever likevel det utfordrende å vite hvilke tiltak de kan bruke i forbindelse med tidlig innsats (Husveg, 2014). Derfor kan det være bra med opplegg som På

sporet, som på den ene siden er et strukturert og grundig opplegg som lærerne kan støtte seg på og bruke i arbeidet med intensive tiltak for elever som risikerer å bli hengende etter i lesing og skriving. På den andre siden inneholder På sporet også undervisningsøkter som åpner opp for at lærerne kan bruke sin kompetanse for å tilpasse innholdet og for å vurdere hvordan de skal bruke ulike innspill elevene kommer med for at øktene skal gi mening. Så selv om På sporet opplegget inneholder instruksjonene med detaljerte formuleringer til disposisjon, poengteres det at dette er forslag til interaksjoner mellom lærer og elev, er lærernes egne faglige pedagogiske avveininger viktige (Solheim et al., 2022). Lærernes kompetanse er dermed en viktig forutsetning for at elevene får best mulig utbytte av opplegget.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummerende refleksjoner

Tidlig innsats var noe jeg ønsket å utforske nærmere i forbindelse med intensive tiltak da det ikke eksisterer mye norsk forskning på området, noe som kan være utfordrende for lærere. Jeg har derfor valgt å ta for meg På sporet, et verktøy med fokus på tidlig innsats, som ble utviklet for å forebygge at elever blir hengende etter i lesing og skriving. I denne kvantitative studien har jeg undersøkt totalt 29 læreres opplevelser med På sporet, gjennom en spørreundersøkelse. Målet med denne studien var å finne ut *om* lærerne opplevde at På sporet fremmet elevenes læring og motivasjon, i hvilken grad ulike faktorer spiller inn, og *om* lærerne selv hadde et faglig utbytte av å bruke opplegget.

Resultatene av lærernes opplevelser viste til positive opplevelser med På sporet, som tyder at også de mener at det er et godt verktøy å bruke. Det var ingen av lærerne som var uenige i at elevene profitterte på opplegget. Funnene i undersøkelsen om lærernes opplevelser samsvarer dermed med På sporet prosjektets resultater med at elevene hadde god effekt av opplegget (Solheim et al., 2019).

På sporet er et intensivt opplegg som inneholder tiltak for å forebygge lese- og skrivevansker, tett sammen med lærer. Opplegget har fire ulike undervisningsøkter som foregår på en og samme dag, fire ganger i uken, og opplegget har en varighet på omtrent 25 uker (Solheim et al., 2019). I resultatet kom det frem at lærerne mente at både høy lærertetthet og intensitet bidro til å fremme elevenes læring. Arbeid med å hjelpe elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker krever mye tid med kontinuerlig støtte fra lærere (Partanen et al., 2019; Hulme & Snowling, 2009). Likevel kom det også frem at intensiteten på opplegget opplevdes som mye, da På sporet elevene gikk glipp av aktiviteter i klassens fellesskap. I diskusjonen tok jeg opp denne kommentaren, ja elevene går glipp av fellestid i klassen, men igjen har opplegget vist effekt hos elevene. Elevene som er med i På sporet vil ha mye igjen av å være med i opplegget, da det gir elevene en intensiv lese- og skriveopplæring i mindre grupper, for at de skal ha mulighet for å ta igjen det tapte, slik at også de henger med i den ordinære undervisningen etter hvert. Elevene trenger tiltak, og det vil da være bedre med tidlige tiltak enn å sette inn tiltakene senere i skoleløpet (Vellutino & Zhang, 2008).

På sporet er et strukturert og grundig undervisningsopplegg, som også kommer frem i resultatene, men det er likevel åpent for at lærerne kan ta i bruk sin faglige kompetanse for å tilrettelegge og tilpasse for sine elever. På sporet undervisningen inneholder tilpassede oppgaver som utfordrer elevene, i tillegg til at lærerne selv kan tilpasse for sine elever for at de skal oppleve mestring. Tilpasset opplæring er ikke bare å forenkle oppgaver, det handler også om å utfordre elevene (Lyster, 2012). I resultatene kom det frem at lærerne opplevde at opplevelse av mestring og passe store utfordringer ga elevene motivasjon. Det ligger også en viss grad av åpenhet for elevene i opplegget, selv om tekstene er valgt fra før, får elevene bruke sine egne tanker og innspill når de arbeider med oppgavene og samtaler om tekstenes innhold i dialog med læreren, for å skape mening til det som læres. I resultatene kom det frem at lærerne opplevde at lærer-elev dialog har bidratt til å fremme elevenes læring. Dialogen mellom lærer og elev gjør det enklere å tilpasse etter elevenes behov, som igjen kan bidra til mer mestringsfølelse.

På sporet inneholder som nevnt fire ulike typer undervisningsøkter, som skaper variasjon og et hyppig skifte mellom aktiviteter for elevene. I resultatene kom det frem at lærerne opplevde at nettopp dette har bidratt til å fremme motivasjon for elevene. Det kom også frem i resultatene at det opplevdes at de fire komponentene bidro gjensidig til å styrke begynneropplæringen. På sporet bruker en hermeneutisk tilnærming til lesing og skriving ved at det jevnlig veksles mellom helhet og del (Tønnesen & Uppstad, 2021b). Jevnlig skifte mellom helhet og del åpner opp for at elevene kan bruke sine evner om tolkning og refleksjon, som igjen kan bidra til å skape mening for elevene.

Gjennom studien har jeg sett på lærernes opplevelse av opplegget, og sett på noen faktorer som lærere opplevde at har bidratt til læring og motivasjon for elevene. Funnene i studien indikerer at På sporet ikke bare er et opplegg elevene har god effekt av å bruke, men lærerne rapporterer også selv at opplegget gir dem et faglig utbytte.

## **6.2 Studiens begrensninger og videre forskning**

Undersøkelsen min har funnet ut om lærerne som har brukt På sporet opplevde at elevene har profittert på opplegget, og om de selv har hatt et faglig utbytte av å delta. Undersøkelsen har også funnet ut i hvilken grad lærerne opplevde at ulike faktorer har bidratt til å fremme læring og motivasjon. Funnene forteller om lærerne opplevde dette, men det forteller ikke hvorfor de opplevde det. Det ville vært interessant å finne ut hvorfor lærerne opplevde at de ulike

faktorene bidro til læring og motivasjon. Jeg har valgt ut og diskutert noen av de relevante spørsmålene i undersøkelsen, det kunne også vært interessant å sett på noen av de andre spørsmålene, men på grunn av oppgavens omfang har jeg avgrenset ved å kun velge noen. Begrensninger ved denne studien har også vært at jeg ikke har laget spørsmålene for undersøkelsene selv, jeg har brukt en undersøkelse som allerede ble utført i 2015, og brukt disse spørsmålene videre til undersøkelsen i 2022. Spørsmålene i undersøkelsene kunne vært formulert på en annen måte, eller med tilleggsspørsmål hvor lærerne kunne utdypet seg mer om hvorfor de opplevde det de gjorde om opplegget. Til videre forskning ville det derfor vært aktuelt å utføre en undersøkelse som går mer i dybden, hvor lærerne kan utdype seg mer, gjerne gjennom en kvalitativ undersøkelse hvor lærerne kan fortelle hvorfor de opplevde På sporet slik de gjorde.

## Litteraturliste

- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. Tidlig innsats i en kultur for læring. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11-19). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 11-19). Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Chard, D.J., & Kameenui, E.J. (2000). Struggling First-Grade Readers The Frequency and Progress of Their Reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28–38.  
DOI:10.1177/002246690003400103
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Christoffersen, S. (2011). Innledning. I T., Wyller, K., Ruyter & S., Christoffersen (Red), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. (s. 13-17). Universitetsforlaget.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Ehri, L. C. (2013). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Færevaa, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 231-249). Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 17-33). Gyldendal Akademisk.
- Gough, & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J.T. (2018). Best Practices for Motivating Students to Read. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Red.) (2018). *Best Practices in Literacy Instruction, Sixth Edition*. (s. 61-82). Guilford Publications.

- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. I McCardle, P. D. & Chhabra, V. (Red.), *The voice of evidence in reading research*. (s. 329-354). P.H Brooks.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering -Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg). Cappelen Akademisk forlag.
- Helle, L. (2019). Here, there and everywhere – et blikk på konteksten undervisningen foregår i. I Nevøy, A. & Helle, L. (Red). (2019). *Profesjonsrettet pedagogikk*. (s. 121-149). Gyldendal akademisk.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell
- Husveg, H.A. (2014). *Kva er det som må til for å lukkast med tidlig innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/197048>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2014): *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- International Dyslexia Association. (u.å.). *Dyslexia definition*. Hentet 25. mai 2022 fra <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Iversen, H., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B., R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37-63). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

- McTigue, Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., & Solheim, O. J. (2021). Gender differences in early literacy: Boys' response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000626>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17- 61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant. (2020). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th edition.). Open University Press.
- Partanen, M., Siegel, L. S., & Giaschi, D. E. (2019). Longitudinal outcomes of an individualized and intensive reading intervention for third grade students. *Dyslexia, 25*(3), 227–245. <https://doi.org/10.1002/dys.1616>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education, 5*(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som arbeidsplass. Bedre skole, 2014* (3), 10-15.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 189-101). Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, O.J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Skaftun, A., Solheim, O.J. & Uppstad, P.H. (Red). (2014). *Leseboka Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71-91). Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction, 58*, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>



- Solheim, O. J., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2019). *På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. *Bedre skole*, 31(3), 50-55.
- Solheim, O. J., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2022, 23. mai). *Manual: ABC, les, skriv, forstå*. Lesesenteret. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/IQXs45qdGjl0FiGZPI46sLWITchiMy7OeKOqRadCX4N7SgWMML.pdf>
- Språkløyper. (u.å.) *Kartlegging av leseferdighet*. Hentet 16. mars 2022 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaering/kartlegging-av-leseferdighet>
- Stangeland, E., B. & Færevaa, M., K. (2021). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 204-224). Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- SurveyXact (u.å.) *Enkelt, sikkert og fleksibelt*. Hentet 27. april 2022 fra <https://www.surveyxact.no/produkter/surveyxact/>
- Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. I McCardle, P. D. & Chhabra, V. (Red.), *The voice of evidence in reading research*. (s. 355-382). P.H Brooks.
- Tønnesen, F., E., & Uppstad, P., H. (2021a). Leseferdighet. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 189-109). Gyldendal Akademisk.
- Tønnesen, F., E., & Uppstad, P., H. (2021b). Leseundervisning. I Lundetræ, K., & Tønnesen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 120-129). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Hentet 2. februar 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 6. februar 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Rammeverk for kartleggingsprøver*. Hentet 5. mai 2022 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/hva-er-utdanningsdirektoratets-kartleggingsprover/#>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet 11. mars 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432–444. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20481>.
- Vellutino, F.R., & Zhang, H. (2008). Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: The case for early intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(1), 22–33. <https://doi.org/10.1044/lle15.1.22>
- Walgermo, B., R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo\\_Bente\\_Rigmor\\_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo_Bente_Rigmor_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Øyen, S., Solheim, B., & Johansen, A. (2013). *Akademisk skriving: En skriveveiledning*. Cappelen Damm akademisk.

## Tabell liste

TABELL 1 – OPPLEVER LÆRERE AT ELEVENE HAR PROFITTERT PÅ Å VÆRE MED I PÅ SPORET? .....	38
TABELL 2 – OPPLEVER LÆRERE AT ELEVENE HAR PROFITTERT PÅ Å VÆRE MED I PÅ SPORET? SAMLET UTVALG ...	38
TABELL 3 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT HØY LÆRERTETTHET HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? .....	39
TABELL 4 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT HØY LÆRERTETTHET HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	39
TABELL 5 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT INTENSITET HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? .....	40
TABELL 6 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT INTENSITET HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	40
TABELL 7 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT LÆRER-ELEV DIALOG HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? .....	41
TABELL 8 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT LÆRER-ELEV DIALOG HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	41
TABELL 9 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT OPPLEVELSE AV MESTRING HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? .....	42
TABELL 10 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT OPPLEVELSE AV MESTRING HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	42
TABELL 11 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT PASSE STORE UTFORDRINGER HAR BIDRATT TIL FRAMGANG?.....	43
TABELL 12 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT PASSE STORE UTFORDRINGER HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	43
TABELL 13 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT VARIASJON/HYPPIG SKIFTE MELLOM AKTIVITETER HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? .....	44
TABELL 14 – I HVILKEN GRAD TROR LÆRERE AT VARIASJON/HYPPIG SKIFTE MELLOM AKTIVITETER HAR BIDRATT TIL FRAMGANG? SAMLET UTVALG .....	44
TABELL 15 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET GIR ROM FOR AT DE KAN TA I BRUK SIN FAGLIGE KOMPETANSE?	45
TABELL 16 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET GIR ROM FOR AT DE KAN TA I BRUK SIN FAGLIGE KOMPETANSE? SAMLET UTVALG .....	45
TABELL 17 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET HAR VÆRT FAGLIG STIMULERENDE FOR DE SOM FAGPERSONER?	46
TABELL 18 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET HAR VÆRT FAGLIG STIMULERENDE FOR DE SOM FAGPERSONER? SAMLET UTVALG .....	46
TABELL 19 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET GIR ROM FOR AT DE KAN TA I BRUK SIN FAGLIGE KOMPETANSE?	47
TABELL 20 – OPPLEVER LÆRERE AT OPPLEGGET GIR ROM FOR AT DE KAN TA I BRUK SIN FAGLIGE KOMPETANSE? SAMLET UTVALG .....	47

## Vedlegg 1: Spørreundersøkelse 2015

Hei intervensjonslærere i På sporet

Vi håper at du vil ta deg tid til å svare på denne undersøkelsen fra På sporet. Vi vil gjerne presentere resultater fra denne spørreundersøkelsen på samlingen vår 16. juni, og ber dere derfor om å besvare undersøkelsen innen fredag 12. juni.

Undersøkelsen vil ta ca. 5 minutter å gjennomføre.

Vennlig hilsen

På sporet

Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Hva slags utdanning har du?

- Lærer
- Førskolelærer/Barnehagelærer
- Annet \_\_\_\_\_

Har du utdanning i noe av det følgende?

- Spesialpedagogikk
- GLSM
- Lesing 1
- Lesing 2
- Fordypning i norsk
- Annet \_\_\_\_\_

Hvor mange års ansiennitet har du i skolen?

- 0-2
- 3-5
- 6-10
- 11 år eller mer

Hvor mange ganger har du gjennomført begynneropplæring i lesing og skriving?

- 1-2
- 3-4
- 5 eller mer

Hvilken app brukte dere i ABC-økta i intervensjonsopplegget?

- På sporet-appen
- GraphoGame-appen

Tenk på hvordan du har brukt På sporet-manualen (ABCLeSkrivForstå).  
Hvilken av påstandene under passer best til deg?

- Jeg har fulgt manualen til punkt og prikke.
- Jeg har i hovedsak fulgt manualen, men gjort noen tilpasninger.
- Jeg har brukt manualen som et utgangspunkt, men har måttet forandre/justere på ganske mye.

I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til På sporet-elevenes framgang?

	Svært liten grad	Liten grad	Middels grad	Stor grad	Svært stor grad
Høy lærertetthet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intensitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mange repetisjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulike innfallsvinkler for å trene de samme ferdighetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Variasjon mellom aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer-elev dialog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fast struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til å fremme På sporet-elevenes motivasjon?

	Svært liten grad	Liten grad	Middels grad	Stor grad	Svært stor grad
Opplevelse av mestring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passe store utfordringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruk av nettbrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å lese småbøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høytlesing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bokstav/lesespill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleskrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva slags gruppestørrelse ville du anbefalt for andre lærere som skal ta i bruk På sporet-opplegget?

Hvor lange økter ville du anbefalt? (totalt antall minutter for gjennomføring av de fire delene)

I hvilken grad har tekniske utfordringer gjort det vanskelig å gjennomføre opplegget?

Svært liten grad Liten grad Middels grad Stor grad Svært stor grad

Hvis du har opplevd tekniske problemer, hva slags problemer har det vært?

Kryss av for hvordan du forholder deg til følgende påstander:

	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Enig	Svært enig
Som lærer har jeg hatt stort faglig utbytte av å være med i På sporet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene har profittert på å være med i På sporet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil anbefale På sporet-opplegget til andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har vært lett å motivere elevene for På sporet-øktene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at den som gjennomfører treningsopplegget i På sporet har lærerutdanning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplegget har vært faglig stimulerende for meg som fagperson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplegget gir rom for at jeg kan ta i bruk min faglige kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har brukt elementene i opplegget i annen undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen hadde prioritert å gjennomføre opplegget i samme omfang også dersom vi ikke var del av et forskningsprosjekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har gledet meg til På sporet-øktene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har opplevd arbeidet med På sporet som meningsfullt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Er det ting du har opplevd som utfordrende eller ville ha endret i opplegget?***

ABC-økta

Utfordringer

--

Forslag til  
forbedringer

--

LES-økta

Utfordringer

--

Forslag til  
forbedringer

--

FORSTÅ-økta

Utfordringer

--

Forslag til  
forbedringer

--

SKRIV-økta

Utfordringer

--

Forslag til forbedringer

I hvilken grad har følgende faktorer påvirket din opplevelse av å delta i På sporet.

	Svært liten grad	Liten grad	Middels grad	Stor grad	Svært stor grad
Opplegget har vært prioritert av ledelsen ved skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rom for egne faglige vurderinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At opplegget er forskningsbasert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tro på at opplegget virker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ***Bruk av nettbrett***

Har du brukt nettbrett og digitale spill mer eller mindre i undervisningen dette året sammenlignet med tidligere år?

- Mye mindre
- Litt mindre
- Like mye
- Litt mer
- Mye mer

Hvor enig er du i følgende påstander?

	Svært uenig	Uenig	Litt uenig	Verken uenig eller enig	Litt enig	Enig	Svært enig
Bruken av nettbrett i På sporet har styrket elevenes konsentrasjon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av nettbrett har styrket elevenes motivasjon for å lære bokstaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av appene har ført til en raskere bokstavinnlæring.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GraphoGame-appen vil være like effektiv for en tilsvarende gruppe elever uavhengig av hvilken organisering det er av undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GraphoGame-appen kan brukes nesten uten lærerens veiledning og støtte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleskrift vil være like effektiv for en tilsvarende gruppe elever også uten den stramme organiseringen i på-sporet-øktene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Skoleskrift kan brukes nesten uten lærerens veiledning og støtte.

Hvor enig er du i følgende påstander:

Svært uenig Uenig Litt uenig Verken uenig eller enig Litt enig Enig Svært enig

Bruken av nettbrett i På sporet har styrket elevenes konsentrasjon.

Bruken av nettbrett har styrket elevenes motivasjon for å lære bokstaver.

Bruken av appene har ført til en raskere bokstavinnlæring.

På sporet-appen vil være like effektiv for en tilsvarende gruppe elever uavhengig av hvilken organisering det er av undervisningen.

På sporet-appen kan brukes nesten uten lærerens veiledning og støtte.

Skoleskrift vil være like effektiv for en tilsvarende gruppe elever også uten den stramme organiseringen i På sporet-øktene.

Skoleskrift kan brukes nesten uten lærerens veiledning og støtte.

Har du synspunkter på deltagelsen i På sporet som du ikke har fått gitt uttrykk for gjennom de foregående spørsmålene? I så fall kan du skrive det inn her.

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!

## Vedlegg 2: Spørreundersøkelse 2022

Hei På sporet lærere!

Jeg håper du vil ta deg til å svare på denne korte anonyme spørreundersøkelsen. Jeg vil gjerne bruke undersøkelsen i forbindelse med min masteroppgave, der jeg undersøker lærernes erfaringer med å bruke På sporet. Jeg håper dere vil sette av en kort stund for å svare på spørsmålene mine innen 18. mars.

Undersøkelsen vil ta ca. 3-4 minutter å gjennomføre.

Vennlig hilsen  
Marthe Eide Engvall

I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til På sporet-elevenes framgang?

	Svært liten grad	Liten grad	Middels grad	Stor grad	Svært stor grad
Høy lærertetthet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intensitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange repetisjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulike innfallsvinkler for å trene de samme ferdighetene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Variasjon mellom aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærer-elev dialog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fast struktur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre faktorer som har bidratt?

I hvilken grad tror du følgende faktorer har bidratt til å fremme På sporet-elevens motivasjon?

	Svært liten grad	Liten grad	Middels grad	Stor grad	Svært stor grad
Opplevelse av mestring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passe store utfordringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Variasjon/hyppig skifte mellom aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av nettbrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å lese småbøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Høytlesing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bokstav/lesespill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleskrift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Andre faktorer som har bidratt?

### KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:

Det er viktig at den som gjennomfører treningsopplegget i På sporet har lærerutdanning.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Jeg har brukt elementene i opplegget i annen undervisning.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Opplegget gir rom for at jeg kan ta i bruk min faglige kompetanse.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Som lærer har jeg hatt stort faglig utbytte av å være med i På sporet.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Elevene har profittert på å være med i På sporet.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Opplegget har vært faglig stimulerende for meg som fagperson.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

**KRYSS AV FOR HVORDAN DU FORHOLDER DEG TIL FØLGENDE PÅSTANDER:**

Det har vært lett å motivere elevene for På sporet-øktene.

Svært uenig

Uenig

Litt uenig

Verken uenig eller enig

Litt enig

Enig

Svært enig

Har du andre erfaringer, innspill eller kommentarer til På sporet som du vil formidle, kan du gjøre det her: