



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk
MSPMAS

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Tine Merete Voll

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elisabeth Brekke Stangeland

Tittel på masteroppgaven: Intensiv opplæring – forståelse og praksis

Engelsk tittel: Intensive Training – Understanding and Practice

Emneord: intensiv opplæring, identifisering,
hjem-skole samarbeid, kvalitativ metode,
felles forståelse og tiltak.

Antall ord: 30561 ord
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 15.06.2022
dato/år

Forord

Seks års studier er ved veis ende. For en følelse og for en mestringsopplevelse å fullføre masterstudiet! Etter turbulente pandemiår er det fantastisk å se tilbake på hvordan vi har klart å tilpasse oss ekstraordinære situasjoner og gjøre det beste ut av det.

Å ha fullført grunnskolelærer-, IKT- og masterstudiet i tillegg til full jobb har vært både tøft og veldig givende. Det har vært betryggende å ha en fot i teorien og en i praksis, og se hvordan disse to delene utfyller hverandre.

Det siste året har vært spennende, men det har og vært tungt. Jeg er heldig og har hatt mange som har støttet meg på veien mot målet mitt, det er mange å takke! Først og fremst tusen takk til min fantastiske mann og mine barn som har oppmuntret og støttet meg gjennom hele løpet! Takk for kruttsterk kaffe og gode klemmer, takk for at dere heier på meg, gjennom oppturer så vel som nedturer.

Takk til mamma som alltid har gode ord! Pappa, jeg vet du heier på meg og jeg vet du er stolt! Takk til venner for heiarop og oppmuntring! Spesielt til Therese og Lene som har gitt av sin dyrebare tid for å støtte meg.

Tusen takk til min flinke veileder Elisabeth Brekke Stangeland, for at du har vært en slik god veileder for meg. Takk for at du har vært en «råtass» og hjulpet meg å finne den røde tråden som er så viktig å ha med seg. Det så gjerne litt mørkt ut en stund, men nå passerer målstreken!

En stor takk går og til mine flotte, kjekke medstudenter som har vært en støtte gjennom alt. Takk for gode diskusjoner, delte frustrasjoner og delte gleder, jeg heier på dere videre og!

Sist, men ikke minst, tusen takk til dere som stilte opp på intervju til oppgaven min, jeg er dere evig takknemlig!

Sammendrag

I denne masteroppgaven presenteres en kvalitativ intervjustudie hvor formålet var å undersøke hvordan lærere som jobber på 3. og 4. trinn forstår begrepet intensiv opplæring, og hvordan de operasjonaliserer begrepet innen elevenes lese- og skriveferdigheter. Fire lærere fra fire forskjellige skoler har delt sine perspektiv og erfaringer rundt den intensive opplæringen. Jeg undersøkte problemstillingen gjennom kvalitativ metode, og gjennomført semistrukturerte intervju med hver av de fire lærerne. Deretter har jeg presentert og analysert deres utsagn i oppgaven, hvor den sosiokulturelle læringsteorien har vært sentral.

Sentrale funn i oppgaven er en varierende forståelse blant lærerne av begrepet intensiv opplæring, at det er for en kort periode er fellesnevneren. Lærerne har ulik konkretisering av hva som ligger i intensiv opplæring, og hvem det er rettet mot. Det synes å være en skridende grenseovergang mellom begrepene intensiv opplæring og spesialundervisning, som stadig dukker opp. Resultatene viser at lærerne identifiserer elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving ved hjelp av blant annet kartleggingsprøver og observasjon. Et overraskende funn er at det viser seg at tre av fire lærere ikke selv har intensiv opplæring med elevene i klassen, men melder dem på kurs.

Gjennom studien kommer det frem at samarbeidet med foresatte er verdsatt av lærerne, og at de er en viktig ressurs når det kommer til den intensive opplæringen. Lærernes største utfordring med den intensive opplæringen er tid og ressurser.

Resultatene diskuteres i lys av tidligere forskning og relevant teori som er fremstilt i oppgaven.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1. <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.2. <i>Studiens formål og problemstilling</i>	9
2. Teori	10
2.1. <i>Intensiv opplæring i loven</i>	11
2.2. <i>Organisering av intensiv opplæring</i>	13
2.3. <i>Tidligere forskning</i>	15
2.3.1. <i>Læreres erfaring med tilrettelegging</i>	15
2.3.2. <i>Å lykkes med tidlig innsats</i>	16
2.3.3. <i>Effektive tiltak</i>	16
2.3.4. <i>Tidlige leseintervensjoner</i>	17
2.3.5. <i>Intensitet</i>	17
2.3.6. <i>Intensivopplæring i eller utenfor klasserommet</i>	18
2.3.7. <i>Intensiv opplæring som undervisningsmetode</i>	19
2.4. <i>Lese- og skriveferdigheter</i>	20
2.5. <i>Når lese- og skriveferdighetene vekker bekymring</i>	21
2.6. <i>Identifisering</i>	23
2.7. <i>Forskningsbasert kunnskap og felles forståelse</i>	25
2.8. <i>Lærer og elev relasjon</i>	26
2.9. <i>Mestring</i>	27
2.10. <i>Stress og mestring</i>	28
2.11. <i>Motivasjon</i>	29
2.12. <i>Hjem- og skolesamarbeid</i>	30
3. Metode	31
3.1. <i>Metodisk tilnærming – kvalitativ metode</i>	31
3.2. <i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	32
3.3. <i>Utvalg</i>	33
3.4. <i>Utvikling av intervjuguide</i>	34
3.5. <i>Gjennomføring av intervju</i>	35

3.6.	<i>Transkribering av intervjuene</i>	39
3.7.	<i>Kvalitetssikring av studien</i>	40
3.7.1.	Reliabilitet	41
3.7.2.	Validitet	41
3.7.3.	Generalisering	42
3.8.	<i>Etiske refleksjoner</i>	42
3.9.	<i>Kategorier til analyse</i>	44
4.	Analyse og resultat	45
4.1.	<i>Lærernes forståelse av intensiv opplæring innen lesing og skriving</i>	45
4.1.1.	Resultat – læreres forståelse av intensiv opplæring	46
4.1.2.	Oppsummering – læreres forståelse av intensiv opplæring	47
4.1.3.	Drøfting – læreres forståelse av intensiv opplæring	47
4.2.	<i>Lærernes utforming av den intensive opplæringen</i>	50
4.2.1.	Resultat – Identifisering	50
4.2.2.	Oppsummering – identifisering	51
4.2.3.	Drøfting – identifisering	52
4.3.	<i>Tiltak for intensiv opplæring innen lesing og skriving</i>	55
4.3.1.	Resultat - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter	56
4.3.2.	Oppsummering - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter	59
4.3.3.	Drøfting - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter	60
4.4.	<i>Hva vektlegger lærerne som særlig viktig ved det intensive tilbudet elevene får innen lese- og skriveopplæring?</i>	67
4.4.1.	Resultat – vektlegging	67
4.4.2.	Oppsummering - vektlegging	69
4.4.3.	Drøfting – vektlegging	70
5.	Avsluttende oppsummering og refleksjoner.	74
5.1.	<i>Refleksjoner og videre forskning</i>	77
6.	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1 Samtykkeerklæring	84
	Vedlegg 2 Godkjenning NSD	87
	Vedlegg 3 Intervjuguide	89
	Vedlegg 4 Transkripsjonsnøkkel	91

1. Innledning

Våre barn vokser i dag opp i et informasjonssamfunn hvor tekstferdighet er viktig, både når det gjelder arbeidslivet, men også fritiden. Så viktige er disse ferdighetene, at det å forstå skriftlig informasjon korrekt kan være livsviktig (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s. 6). Vårt demokratiske samfunn er fundamentert på folkets valg, noe som vil si at barna våre må bli i stand til å lese seg opp på og holde seg informert om de valgene de skal ta, for eksempel ved Stortingsvalg.

Evnen til kritisk tenkning når man leser er av betydning, slik at man ikke tar for gitt at det man leser nødvendigvis er i tråd med slik ting i virkeligheten er. Dette gjenspeiles i Læreplanverkets overordnede del, om opplæringens verdigrunnlag punkt 1.3 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Der finner vi at kritisk tenkning, sammen med etisk bevissthet bidrar til at elevene utvikler den kritiske dømmekraften sin. Kritisk tenking er også representert i kjerneelementene til norskfaget, hvor det står at de skal lære å reflektere kritisk over påvirkningskraften og troverdigheten til tekster de møter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Også på fritiden er den kommunikative prosessen som tekst utgjør av betydning, for mye av vår kunnskap hentes nettopp fra det skriftlige. Med andre ord, kan ens evne til å kommunisere via skriftspråket ha betydning også for det sosiale livet vårt, og enten bidra til å skape eller utjevne sosiale og kulturelle ulikheter blant mennesker (Lundetræ & Tønnessen, 2014, s. 6). Med denne forståelsen finner vi at leseferdigheter er viktig både i et individ- og samfunnsperspektiv (Færevaaag & Gabrielsen, 2014b, s. 197).

Det er med andre ord ingen liten oppgave skolen har tatt på seg, og i hvert klasserom står læreren og skal operasjonalisere dette til sine elever, på en måte som er tilpasset hver elevs ferdigheter. Bak læreren befinner det seg regelverk med krav som læreren skal følge, noen av disse vil tas opp i følgende avsnitt.

I Meld.St.6 ((2019-2020), s. 12) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* presiseres det at det skal settes inn tiltak umiddelbart når det blir oppdaget utfordringer hos elever. I elevenes utdanningsløp skal det gis rask hjelp og tilrettelegging, for å forebygge at utfordringer skal utvikle seg og bli større. Skolen skal med andre ord ikke se utviklingen an over tid, men sette i gang strakstiltak. Opplæringslova (2018,

§1-4), Tidleg innsats på 1. til 4. trinn, påpeker at elever som henger etter i lesing, skriving eller regning, raskt skal motta intensiv opplæring i det aktuelle faget, slik at eleven oppnår den progresjonen som er forventet. Men det påpekes også at, dersom det er til elevens beste, så kan den intensive opplæringen foregå som en-til-en undervisning, for en kort periode.

Meld.St.6 ((2019-2020), s. 42) viser til Nordahl og Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) som i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge* påpeker at måten det spesialpedagogiske systemet fungerer i dag er ekskluderende og fungerer ikke godt nok for elever som har trenger tilrettelegging (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 7). I tillegg tar det for lang tid fra et behov oppdages til tiltak igangsettes, det er flere elever på ungdomstrinnet som får spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, enn på barnetrinnet. Dette er ønskelig å forbygge, i tråd med prinsippet om tidlig innsats på 1. til 4. trinn (opplæringslova, 2018, §1-4).

I opplæringslovens formålsparagraf redegjøres det for formålet med skolens utdanning. Opplæringen skal, blant annet, åpne dører mot verden og fremtiden for elevene, i tillegg til at elevene skal få utvikle både sin kunnskap, sine holdninger og ferdigheter (opplæringslova, 2008a, s. § 1-1).

I denne studien vil jeg fokusere på den intensive opplæringen i lesing- og skriving for elever som står i fare for å bli hengende etter faglig i dette.

Opplæringslova (2008a, s. § 1-3), slår fast at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som er i tråd med formålsparagrafen (opplæringslova, 2008a §1-1) og sikrer at alle elever skal få likeverdig opplæring og dermed utbytte av undervisningen de mottar på skolen. Skolen skal kunne gi støtte og læring til alle sine elever gjennom den ordinære opplæringen. For å sikre at alle elever får dette skal skolen tilrettelegge opplæringen slik at de elevene som har behov for det får tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Denne opplæringen skal tilpasses elevens individuelle forutsetninger og evner ifølge opplæringslova (2008b, §1-3). Dette kan tolkes som at alle elever skal få mulighet til å oppnå de beste muligheter for seg selv og sin fremtid som mulig er, ut fra det enkelte individs forutsetninger, gjennom sin utdanning på skolen.

Opplæringslova (2018, §1-4) påpeker at det er skolens oppgave å se til at elever på 1.- 4. trinn, snarlig skal motta egnet intensiv opplæring dersom de står i faresonen for å bli hengende etter når det kommer til lesing, skriving eller regning.

For de elevene som blir hengende etter i lesing og skriving, vil gapet mellom dem og klassekameratene som har oppnådd aldersadekvate ferdigheter innen lesing og skriving bli stadig større, dersom de ikke snarlig får hjelp. Dette beskrives av Stanovich (2009, s. 37), som «Matteus-effekten», i den forstand at de rike blir rikere, mens de fattige blir fattige. For de elevene som har knekt lese- og skrivekoden frigis kognitive ressurser til andre deler av lese- og skriveprosessen, så som forståelse etc. De leser raskere og plukker dermed opp flere ord, ved for eksempel å lese på ord på veggene i klasserommet. De elevene som møter på utfordringer med lesingen, har gjerne ikke dette overskuddet til å lese annet enn det som er presentert for dem, i like stor grad, dermed går de og glipp av, blant annet, deler av denne «drypp-læringen».

Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt.1.) trekker frem at det er forskjeller i andel elever som får spesialundervisning i de ulike kommunene i Norge, dette indikerer at kommunene praktiserer grensene mellom ordinær opplæring og spesialundervisning forskjellig. Dette kan resultere i ulik praksis og ulikt tilbud til elevene alt etter hvilken kommune de bor i.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min tid på grunnskolelærer-studiet og nå master i spesial pedagogikk har jeg vært i fullt arbeid på skole, så jeg har over flere år fått teori og praksis tilført samtidig. Dette har vært lærerikt og interessant og jeg har fått innsyn i at det eksisterer mange ulike pedagogiske arbeidsmetoder, både i praksis og teori. Når jeg skulle velge tema for masteroppgaven la jeg vekt på mine erfaringer fra mitt arbeid som lærer samt erfaringer ervervet gjennom studietiden min. Jeg har sett og lært om hvordan noen elever bare trenger litt støtte for å komme videre i utviklingen, samtidig som andre har behov for mer. Dette ønsket jeg å forske mer på, tematikken jeg har valgt for masteroppgaven handler om lærernes arbeid rundt de elevene som står i fare for å bli hengende etter innen lesing og skriving, etter at den første lese- og skriveopplæringen er over. Derfor har jeg valgt å fokusere på 3. og 4. trinn. Oppgaven tar ikke utgangspunkt i at eleven(e) har påviste vansker, flerspråklige utfordringer eller lignende. Lesing og skriving henger nært sammen, da de har flere delferdigheter som gjensidig påvirker hverandre og har betydning for utviklingen av gode lese- og skriveferdigheter (Færevaaag &

Gabrielsen, 2014a, s. 206) . Derfor velger jeg å bruke både lesing og skriving som begreper i denne oppgaven, men fokuset vil hovedsakelig ligge på lesing.

Jeg vil i denne oppgaven forske på hvordan lærere arbeider med intensiv opplæring for å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter. Jeg vil undersøke om lærerne arbeider etter en bevissthet om begrepet intensiv opplæring og hvordan læreren i klasserommet griper an dette. For å gjøre dette vil jeg snakke med lærere med erfaring innen norskfaget på 3. og 4. trinn og lytte til deres erfaring ut fra den enkelte lærers perspektiv og livsverden.

1.2. Studiens formål og problemstilling

Å lese og skrive er en av våre grunnleggende ferdigheter som skal læres gjennom skolen. I løpet av de første årene på barneskolen forventes det at elevene knekker lese- og skrivekoden. For noen elever er dette lett, for andre vanskelig. For mange av de som synes det er vanskelig, kan det vær nok med en dytt i riktig retning, til rett tid – altså før ferdighetene de strever med etablerer seg som vansker. Intensiv opplæring (opplæringslova, 2018, §1-4) er et tiltak som sikter mot nettopp dette. Det er ingen fasit for gjennomføringen av intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter. Det kan også oppleves som om selve begrepet intensiv opplæring har rom for tolkning, derfor mener jeg at dette temaet er verdt å se nærmere på, for oss som er lærere og som jobber ut fra den forståelsen hver og en av oss har av begrepet intensiv opplæring.

Jeg ønsker å oppnå en økt forståelse for hvordan lærerne tenker og griper an arbeidet med å hjelpe elevene som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Utgangspunktet for denne studien er et ønske om å øke kunnskapen om intensiv opplæring. Slik kan studien bidra til at vi som lærere kan reflekterer over hvordan vi jobber med intensiv opplæring for å bedre elevers lese- og skriveferdigheter, til inspirasjon, refleksjon og eventuelt utvikling.

Ulike oppfatninger kan gi ulik kvalitet på den intensive opplæringen elever mottar. Som Postholm (2010, s. 28) påpeker kan mennesker, når vi befinner oss i ulike kontekster, glemme å reflektere over hvorfor vi gjør som vi gjør. På bakgrunn av dette fremstår følgende problemstilling: Hvordan lærere som jobber på 3. og 4. trinn forstår og jobber med begrepet intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter.

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte forstår lærerne begrepet intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter?

Hvordan utformer lærerne den intensive opplæringen innen lesing og skriving?

Hva vektlegger lærerne som særlig viktig ved det intensive tilbudet elevene får innen lese- og skriveopplæring?

2. Teori

Den teoretiske rammen for denne studien er den sosiokulturelle læringsteori hvis perspektiv på mennesket er at vår tenke- og væremåte blir formet av de medierende redskaper vi møter i våre sosiale fellesskap (Säljö, 2018, s. 118). I den sosiokulturelle læringsteorien står teorien om den «proksimale utviklingssonen» til Lev Vygotskii (1978, s. 86) sterkt. Denne teorien går i korte trekk ut på at den læringen en gir barnet, i størst mulig grad skal matche barnets utviklingsnivå (Vygotskii, 1978, s. 86), noe som er i henhold til opplæringslova (2008b, § 1-3) som sier at en skal tilpasse opplæringen individuelt til enkelteleven ut fra dennes forutsetninger. Den samme teorien er også gjeldende for opplæringslova (2018, §1-4) Tidleg innsats på 1. til 4. trinn som påpeker at eleven skal få den opplæringen som er best egnet for å bringe eleven til samme faglige nivå som forventet og at det er hensynet til den enkelte eleven som er med på å bestemme hvordan eleven skal motta denne opplæringen.

Den sosiokulturelle teorien bruker metaforen appropriasjon for læring (Säljö, 2018, s. 113), læring skjer når man deltar i fellesskap med andre.

Det sosiokulturelle læringsfellesskapet på skolen er verdifullt da ulike individer deltar og deler erfaring med hverandre. Dette kan utvide læringshorisontene for medelever og gi alle muligheten til å se ting fra ulike perspektiver. Å føre elever ut av klasserommet bryter med tanken om å være en del av fellesskapet, men som Haug (2017, s. 10) skriver, er det også i den inkluderende skolen spesielle tiltak som må til for enkelte elever. utfordringer blir å gi alle elevene det de har krav på og har behov for, på en måte som gagnar alle elevene samtidig som enkeltelever ikke blir ekskludert fra fellesskapet.

Hovedproblemstillingen krever svar på hvordan lærerne i klasserommet forstår hva intensiv opplæring innen lesing og skriving er, samt hvordan de jobber med intensiv opplæring innen lesing og skriving i praksis. For å forstå dette vil det derfor være relevant å belyse selve

begrepet intensiv opplæring. Da oppgaven handler om hvordan lærerne forstår begrepet intensiv opplæring og operasjonaliserer det inn mot elever som står i fare for å bli hengende etter med lese- og skriveferdighetene sine, vil det være av betydning å kort definere hva lesing og skriving er, samt se nærmere på når intensiv opplæring bør iverksettes. Oppgaven vil og se på tidligere forskning, og hvordan en kan identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter. Med bakgrunn i den sosiokulturelle læringsteorien, blir det naturlig å snakke om inkludering når vi organiserer den intensive opplæringen. I tillegg til å se nærmere på lærer-elev relasjonen og enkelte andre faktorer som kan stor betydning for elevens utvikling, som samarbeidet mellom hjem og skole, mestring, motivasjon og lærernes kunnskap og forståelse.

Lyster (2019, s. 16) definerer at en elev har lese- og/eller skrivevansker dersom eleven ikke skriver og/eller leser på det nivået som en forventer ut fra den mentale alderen og undervisningen eleven har mottatt. Denne studien vil derav ikke gå nærmere inn på spesifikke lese- og/eller skrivevansker, men gå ut fra det som er definert i opplæringslova (2018, §1-4) om elever som risikerer å bli hengende etter faglig i lesing og eller skriving. Studien vil heller ikke bevege seg særlig videre inn på bakgrunnen for ulike lese- og skrivevansker, da dette ikke er relevant for studiens problemstilling. Studien tar utgangspunkt i de elevene som vekker bekymring hos lærer, uten at det nødvendigvis ligger en diagnose eller atferdsvansker (som også kan være til hinder for å oppnå tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter, ifølge Lyster (2019, s. 16) i bunn.

2.1. Intensiv opplæring i loven

Fra og med 1. august 2018, ble skolen, etter vedtak fra Stortinget, pliktig til å tilby elever på 1.- 4. trinn intensiv opplæring dersom de står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning (opplæringslova, 2018, § 1-4). Ifølge opplæringslova (2008b, § 1-3) skal skolen tilpasse opplæringen ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Dersom eleven ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen, har eleven rett på spesialundervisning (opplæringslova, 1998, § 5-1.), hvor en først må gjennom en tidkrevende saksprosess. Målet med det intensive opplæringstilbudet er å gi eleven den hjelpen den trenger før det eleven strever med utvikler seg til å bli et problem, og det intensive opplæringstilbudet krever ikke saksbehandling eller vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.1), noe som fjerner ventetid på tilbudet og kan sikre snarlig igangsettelse av tiltak. Det er med andre ord ment å

være et tilbud hvor terskelen for å motta ekstra oppfølging skal være lav. Den intensive opplæringen er ment å være en del av det ordinære tilpassede opplæringstilbudet.

Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 1) viser til, at tidlig oppståtte læringsutfordringer for skoleelever i Norge, får utvikle seg og bli større over tid, og nettopp dette er blitt et grunnleggende problem i den norske skolen. De ønsker derfor å forsterke skolens tidlige innsats, for å unngå at elevenes læringsutbytte skal forsterkes og bli større etter som de beveger seg oppover i trinnene, noe som ifølge tall fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) viser at er en utfordring. Tallene viser at andel elever med spesialundervisning øker i løpet av skoletrinnene, og er tre ganger så høy på de øverste trinnene, som det en finner på de laveste (Kunnskapsdepartementet, 2018, pkt. 3.1).

Det er skolen som må se an og vurdere om en elev har behov for intensiv opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 2.1), når en elev står i fare for å bli hengende etter. Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt.4) oppgir at det er en pedagogisk oppgave å finne ut hvilke tiltak som er best for den enkelte eleven, det krever med andre ord godt, faglig skjønn fra den enkelte læreren. I tillegg er dialogen innen skolens profesjonsfelleskap ansett som viktig for å få til en god praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt.2.3). Elever som mottar intensiv opplæring skal ikke ha avvik fra kompetansemålene, så lærerne må se til disse og måloppnåelse i forhold til hvor langt en er kommet i klassens undervisning. Det utdypes ikke hva som ligger i det «å stå i fare for å bli hengende etter», det kan fortolkes som eleven enda ikke henger etter, men frem til nå har klart å holde progresjonen på forventet nivå. Det presiseres at det skal være en lav terskel for å følge opp en elev som viser tegn til å bli hengende etter. Skårer en elev under kritisk nivå på kartleggingsprøver tilsier det oppfølging fra skolen, men skolen bes om å ikke tillegge disse for stor vekt, men heller være i forkant om mulig, i stedet for å vente på en kartleggingsprøve, om en mistenker at en elev står i fare for å bli hengende etter (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt.2). Det å vente med oppfølging til kartleggingsprøvene er fullført, beskrives som en vente-og-se holdning som bør unngås, fordi den kan forlenge tiden det tar før elevene får hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.2).

Den intensive opplæringen skal hjelpe eleven å oppnå forventet progresjon innen lesing, skriving og regning, slik at eleven blir i stand til å følge den ordinære undervisningsprogresjonen sammen med resten av klassen sin. Det er også understreket hos Utdanningsdirektoratet (2018a, punkt 2.4) i viktigheten av at skolen lytter til hva eleven selv har å si, for å være sikker på at tiltakene rundt eleven er til elevens beste.

Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 1) påpeker og at det skal være en målrettet innsats, noe som indikerer at eleven skal jobbe mot noe spesifikt og målbart. Det er læreplanene som uttrykker hva som er forventet progresjon for elevenes utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018b, pkt. 5). Basert på dette må læreren se til kompetansemålene i læreplanverket i tillegg til hvor langt læreren er kommet med undervisningen i klassen, og ut fra sitt faglige skjønn vurdere elevens progresjon i faget (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 2.3). Med andre ord kan dette variere fra lærer til lærer, når det gjelder faglig skjønn.

Det er ut fra det som er beskrevet her interessant å finne ut hva lærerne selv legger i begrepet intensiv undervisning, inn mot lese- og skriveopplæringen. Forskning viser at lærere ikke alltid får med seg vitenskapelige funn, om for eksempel leseopplæringen. Kilpatrick (2015, s. 5) viser til en undersøkelse om lærere på høyskoler, som underviste lærere på offentlige skoler om leseopplæringen. Data fra undersøkelsen viste at disse høyskolelærerne som gruppe, ikke var velkjente med den vitenskapelig orienterte leseforskningen og at 80% av dem blandet fonemisk bevissthet med fonetikk. Ut av dette kan en trekke at felles forståelse av begreper innen lærerprofesjonen ikke er noe en bare kan anta er lik blant lærerne. Ulik tolkning av begreper kan slå ut ulikt i fagutøvelsen, noe som kan resultere i at elever får forskjellige opplæringstilbud.

2.2. Organisering av intensiv opplæring

I og med at det ikke finnes en fastlagt, bestemt måte å gjennomføre intensiv opplæring i lesing og skriving på, jamfør Utdanningsdirektoratet (2018a, punkt 2.4.), er det opp til den enkelte pedagog. Når det ikke er en fasit på gjennomføringen av intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter, kan en bare anta at utførelsen av denne kan bli forskjellig fra pedagog til pedagog. Pedagogen må vurdere ut fra behovene til den enkelte elev hvilke tiltak som bør igangsettes og hva som er formålstjenlig for eleven, med tanke på om eleven skal motta intensiv opplæring i klasserommet, i gruppe eller som en-til-en undervisning.

Kunnskapsdepartementet (2018, pkt. 3.3) poengterer at gruppeundervisning ikke er et krav, men en mulighet. Men viktigheten av inkludering påpekes, da dette er et av den norske skolens grunnleggende prinsipp og elevene skal, så langt det lar seg gjøre og så fremt det er til elevens beste, være en del av et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 2.4.). Derav kan en utlede at den intensive opplæringen helst skal skje i klasserommet, og kun dersom det er helt nødvendig tillater regelverket eneundervisning i kortere perioder,

skolen må da kunne begrunne hvorfor det er til elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 2.5). Intensiv opplæring skal uansett være en del av det ordinære opplæringstilbudet og for en kortere periode (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 1). Det presiseres og at det er viktig at elevens egen stemme blir hørt i forbindelse med utforming og gjennomføring av tiltakene, samt at skole-hjem samarbeid er viktig for en vellykket oppfølging av eleven (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.6) sier at om skolen ikke ser positiv effekt av den intensive opplæringen innen rimelig tid, på en slik måte at eleven kan følge klassens trinnets ordinære progresjon, må det tas en vurdering på hvorvidt tiltak bør endres eventuelt om eleven har behov for spesialundervisning. Hva som er rimelig tid defineres ikke og er dermed opp til skolen/læreren å tolke.

Høien og Lundberg (2017, s. 248) frykter at de elevene som opplever vansker i starten av lese- og skriveopplæringen, kan havne i en negativ spiral, hvor de mister troen på seg selv og videre utvikle en negativ holdning til skolen. Ut fra dette påpeker Høien og Lundberg (2017, s. 248) viktigheten av å gi disse elevene hjelp så tidlig i utviklingsløpet som overhodet mulig, gjerne så tidlig at eleven selv ikke har identifisert at den har vansker og henger etter.

Santa og Høien (1999, s. 72) setter fokus på tidlig innsats før eleven utvikler ineffektive lesevaner og strategier, gjennom å gi elevene mulighet til å øve på de ulike delferdighetene lesing krever. Dette krever en strukturert undervisning. Kjennetegn på strukturert undervisning er at de ulike delferdighetene i leseprosessen blir vektlagt systematisk slik at en oppnår god progresjon, eleven får tilstrekkelig utfordring etter hvert som de avanserer til nye ferdighetsnivå samtidig som de mottar nødvendig støtte fra lærer (Santa & Høien, 1999, s. 57). Selv om det gjerne drilles på ulike delferdigheter, er ikke målet ren drilling, men å integrere de ulike delferdighetene (Høien & Lundberg, 2017, s. 301). Det anbefales at den intensive opplæringen gis som del av den ordinære opplæringen (Meld.St.6 (2019-2020) s. 46) og at den intensive opplæringen skal gis over kortere perioder (Meld.St.6 (2019-2020) s. 46). Siden lesing og skriving understøtter hverandre, bør en i et opplegg for å fremme lese- og skriveferdigheter også vektlegge å aktiviteter som inkluderer skriving og øving i rettskriving, fordi disse har en gjensidig påvirkning på hverandre (Tremain & Kessler, 2005, s. 121).

Skolen har plikt til å tilby elever som har behov for det, intensiv opplæring. Skoleeier har overordnet ansvar for at regelverket blir fulgt opp (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt.3). Derav må kommunikasjonen mellom skoleeier og skolen være god, slik at de kan sørge for at skolene har ressurser og kompetanse nok til å gi elevene den intensive opplæringen så snart de kan. Lyster (2019, s. 5) trekker frem at det tidligere, som oftest har vært spesialpedagogene i skolen som har arbeidet med lese- og skrivevansker blant elever. I dag er mer av dette ansvaret lagt over på den enkelte lærer når det kommer til forebygging og tidlig identifisering av elever som er i risikozonen for å utvikle vansker innen lesing og skriving.

2.3. Tidligere forskning

Her vil jeg presentere forskning som tilfører min studie noe i form av tiltak, elevers opplevelse av intensiv opplæring, etc. Selv om all forskningen som trekkes frem i dette kapitlet ikke nødvendigvis er rettet mot 3. og 4. trinn, er det likevel det samme grunnlaget innen lese- og skriveferdigheter. Når en setter inn tiltak er det viktigere å tilpasse til eleven, ikke til elevens alder, derfor kan tiltak som er effektiv på 1. eller 10. trinn også være effektive på 4. trinn, så fremt det er tilpasset elevens evner og ferdighetsnivå, i samsvar med teorien om den proksimale utviklingssonen (Vygotskii, 1978, s. 85). Til å begynne med vil jeg kort presentere studier med tilstøtende tematikk som i min oppgave. Som også Aske (2020, s. 10) påpeker i sin masteroppgave som tas frem i dette kapitlet, har det ikke vært enkelt å finne frem til god forskning på dette området, som ikke strekker seg utover det jeg ønsker. Men jeg presenterer forskning jeg mener er aktuell å trekke inn for min studie.

2.3.1. Læreres erfaring med tilrettelegging

I masteroppgaven til Aske (2020) presenteres en studie hvor fire lærere gjennom semistrukturerte intervjuer forteller om sine erfaringer rundt det å tilrettelegge for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen. I denne studien blir også intensiv opplæring nevnt som en måte å tilrettelegge for de elevene som har behov for ekstra støtte. Når det kommer til hvordan lærerne i Aske (2020) sin studie identifiserer elever som strever med lesing og skriving, vises det til egne observasjoner i klasserommet, kartleggingsprøver og samtaler med barnehagen. Lærerne her ga uttrykk for at mest mulig tilrettelegging for elevene skal skje innen klasserommets fellesskap, mens mye av den mer intensive opplæringen vil foregå utenfor klasserommet. Videre finner Aske (2020) at lærerne hun intervjuer har ulik

forståelse for den intensive opplæringen. En utfordrende faktor i arbeidet med tilrettelegging for elevene, oppga lærerne i studien å være nok tid til den enkelte elev.

2.3.2. Å lykkes med tidlig innsats

Dette er en studie som så på hvordan lærere på 1. og 2. trinn arbeidet med tidlig innsats og hva som må til for å lykkes med dette. Metoden som ble brukt var en spørreundersøkelse. Studien finner at lærerne selv synes de har kunnskapen og kompetansen som trengs for å identifisere elever som strever med lesingen, 51% oppgir at de over middels grad greier å kartlegge elevene som strever for å finne omfanget av vanskene, 53% oppgir at de synes de har kompetanse til å treffe de rette tiltakene, 56% mener de har kompetanse til å evaluere tiltakene (Husveg, 2014, s. 53). Hele 98% av lærerne svarte at det meste utfordrende var å finne nok tid til å følge opp den enkelte eleven. Mens 71% syntes det å finne gode tiltak var mest krevende.

(NB! På dette spørsmålet om hva lærerne ser på som mest krevende i arbeidet med elevene som strever med lesing kunne de krysse av for tre punkter) (Husveg, 2014, s. 72). 90% av lærerne samarbeider med spesial pedagog, og har god nytte av dette i forbindelse med de elevene som trenger støtte (Husveg, 2014, s. 89).

2.3.3. Effektive tiltak

Dette er en rapport utført av Scammacca et al. (2007) som oppsummerer og sammenfatter funn fra høykvalitetsstudier som blant annet ser på den relative effekten av intervensjoner for unge lesere som strever. Rapporten er laget med det formål å øke bevisstheten og kunnskapen til utdanningsinstitusjoner om leserelaterte problemstillinger på barnetrinnet, for elever som strever med lese- og skriveferdighetene sine.

Blant funnene som rapporten trekker frem, er at det i samtlige av de effektive intervensjonsstudiene i rapporten; var 4 elementer som gikk igjen. Dette var å trene på fonologisk bevissthet, avkoding, ordstudier; dette innebar å både veiledet lesing og egenlesing av tekster som øker i vanskelighetsgrad samt skriveøvelser. Til sist trening i leseforståelsesstrategier (Scammacca et al., 2007, s. 30).

Videre rapporteres det også at gruppestørrelse kan synes å ha betydning for hvor effektive tiltak kan være, i den forbindelse trekkes frem en-til-en undervisning, eller i liten gruppe frem.

Men også hyppighet fremheves, og da at hyppigheten av tiltakene bør være tilnærmet daglig, noe som tilsier intensiv undervisning. Også tidlig identifisering av elever som har behov for tiltak trekkes frem som et effektivt element (Scammacca et al., 2007, s. 30-31).

Rapporten påpeker også at funnene er mest relevante for de elevene som befinner seg blant de 20%-25% som har høyest risiko for å utvikle lesevansker i begynneropplæringen (Scammacca et al., 2007, s. 1).

2.3.4. Tidlige leseintervensjoner

Formålet med denne studien var å gjennomføre en meta-analyse av forskning gjort på intensive, tidlige leseintervensjoner for elever opp til tredje trinn (Wanzek et al., 2018, s. 619).

I denne studien er 25 leseintervensjonsstudier analysert, for å finne samlet effekt av tidlig igangsatte leseintervensjoner, men også for å se på sammenhengen mellom hvilke intervensjoner og elevegenskaper som relateres til resultatene (Wanzek et al., 2018, s. 612).

Blant funnene i studien er at en til en undervisning viste bedre effekt enn undervisning i små grupper, bestående av to til åtte elever. Her skal det legges til at det ikke var nok studier på grupper bestående av to til fire elever til at forskerne kunne finne effekten av denne gruppestørrelsen (Wanzek et al., 2018, s. 613).

Studien viser overordnet positiv effekt av intensive tiltak innen lesing som settes inn tidlig, for elever opp til tredje trinn. Resultatene viser lite variasjon når det kom til effekt, noe forskerne mener kan være en indikasjon på at det er fellestrekkene i de ulike intervensjonene i studien som fører til den positive effekten, mer enn gruppestørrelser i undervisningen eller hyppigheten av tiltakene (Wanzek et al., 2018). Det er derav verdt å kort nevne noen av disse fellestrekkene, som standardiserte velforbereidede leksjoner som inneholdt materiale til modellering og veiledning når eleven lærer ny lesepraksis. Videre nevnes fonologisk bevissthet, lyd- og ordgjenkjenning og leseflyt. Med andre ord viser studien positiv effekt av standardisert eksplisitt undervisning innen grunnleggende leseferdigheter som gis over 100 økter, for elever opp til tredje trinn.

2.3.5. Intensitet

Dette er en artikkel som går gjennom studier om intensive intervensjoner basert på RTI (Respons to Intervention). Studiene har ulike intensitetsnivåer og formålet er å etablere at det å ta i bruk mindre intensive tiltak ikke er den mest formålstjenlige måten for alle elever som strever med leseferdighetene sine. Av artikkelen fremgår det at det er gjennomgående i de

fleste RTI-modellene at elever mottar intervensjoner som er på et lavere intensitetsnivå (for eksempel T2) før de får intervensjoner med høyere intensitetsnivå (som T3) (Vaughn et al., 2010, s. 433). Videre påpekes det at disse T2 intervensjonene typisk har en hyppighet på 3-5 ganger, med varighet ca. 30 minutter per gang, i små grupper på 3-5 elever og en lærer, i perioder som varierer fra åtte til 24 uker. Slik at skal elevene få en intervensjon som er på linje med de viktigste komponentene i klasseromsundervisningen. Det er imidlertid disse faktorene; hyppighet (antall ganger i uken), varighet på hver økt (hvor mange minutter), gruppestørrelse og lengde på periode, som påvirker intensiteten tiltaket har, sammen med hva tiltaket går ut på, lærers erfaring og kunnskap, samt hvor godt hver enkelt økt utnyttes (Vaughn et al., 2010, s. 433).

T2's mål er at elevene skal oppnå samme ferdigheter som sine medelever, aldersadekvate leseferdigheter i dette tilfellet. For elever som ikke har oppnådd aldersadekvate leseferdigheter på nivå med sine klassekamerater, vil ikke det å holde samme tempo hjelpe eleven å lukke det faglige gapet som har oppstått mellom eleven og klassekameratene, intensiteten må være høyere for at eleven skal ha mulighet til å ta sine medelever igjen. Derfor må T2 intervensjoner både være intense nok til at eleven kan ta igjen denne utviklingen, altså må eleven oppnå en raskere læringsrate enn sine medelever, samtidig som dette må være mulig for læreren å implementere og opprettholde (Vaughn et al., 2010, s. 433).

Oppsummert konkluderer artikkelen med at for barneskoleelever virker gruppestørrelsene med best effektivitet til å være 1:1 og 1:3. Gruppene bør være såpass små, slik at elevengasjementet maksimeres, samtidig som det gir læreren mulighet til å observere og gi elevene raske tilbakemeldinger (Vaughn et al., 2010, s. 435). Intensiteten på tiltaket er avhengig av den enkelte elevs behov og karakteristika, noe som bør tas med i vurdering når det skal bestemmes hvilket nivå av intensitet eleven skal motta intervensjon på. Å plassere elever i lavintensitets tiltak, hvor de mest sannsynlig ikke vil ha ønsket effekt vil ikke være etisk forsvarlig eller kostnadseffektivt (Vaughn et al., 2010, s. 442)

2.3.6. Intensivopplæring i eller utenfor klasserommet

I korte trekk var Ny Giv prosjektet rettet mot 10.klassinger hvor målet var styrking av grunnleggende ferdighetene innen lesing, skriving og regning. Målgruppen var de 10% svakest presterende elevene etter 1. termin i 10. klasse (Lødding & Holen, 2013, s. 7). I sluttrapporten, oppgis at 87% av elevene som har deltatt gir tilbakemeldinger på at lærerne i

Ny Giv-timene har større tro på at elevene kan mestre skolen bra, at lærerne er forklarer bedre samt at elevene finner det lettere å konsentrere seg i Ny Giv-timene.

Lærerne i Ny Giv-timene har fått skolerings i regi av Ny Giv. Flesteparten av lærerne oppgir videre at elevene er blitt mer motiverte til å jobbe med skolearbeid, elevene får større faglige prestasjoner i fagene hvor de mottar intensiv opplæring, samt at flere elever i tillegg har bedret sine prestasjoner også innen andre fag enn norsk og matematikk (Lødding & Holen, 2013, s. 7). Lærerne har altså inntrykk av at elevene har fått et positivt utbytte av den intensive opplæringen.

I følge rapporten oppgir 86% av elevene at den intensive opplæringen foregår utenfor klasserommet, noe som bekreftes av skolelederne (Lødding & Holen, 2013, s. 8), som oppgir at intensivopplæringen skjer utenfor klasserommet i egne grupper. 94% forteller at ingen timer gis i vanlig klasse.

Den største suksessfaktoren (og største utfordringen) i prosjektet oppga lærerne som organiseringen; timeplanlegging, samarbeid med kontaktlærer, grupperom med godt utstyr. Det å legge intensivundervisningen på samme tid som resten av elevenes klasse hadde samme faget, var og kritisk for at tiltaket skulle lykkes, da elever som syntes de gikk glipp av for mye som skjedde i det ordinære klasserommet ellers kunne finne på å utebli fra Ny Giv- timene (Lødding & Holen, 2013, s. 9).

Når det gjelder pedagogiske grep innen intensiv opplæring oppga lærerne konkretiseringsmateriell, undervisningsmateriell utformet spesielt med tanke på elever med svake ferdigheter som hyppigst brukte læremiddel, læringsstrategier og løsningsstrategier.

Over halvparten av lærerne oppga det å bedre elevenes selvfølelse som det viktigste å tilstrebe innen den intensive opplæringen. En fjerdedel av lærerne oppga motivasjon for skolearbeid, mens en sjudel oppga elevenes egen forståelse av hvordan trene opp egne ferdigheter. Trivsel og trygghet ble oppgitt av 1 av 20.

Grunnlag for at elever har uteblitt fra den intensive opplæringen er blant annet redsel for stigmatisering, mangel på motivasjon, ønske om å ikke gå glipp av noe i den ordinære undervisningen. Disse kan ses i sammenheng med at den intensive opplæringen organiseres i mindre grupper utenfor klasserommet (Lødding & Holen, 2013, s. 12), noe også rapporten stiller spørsmålsteget ved om er nødvendig.

2.3.7. Intensiv opplæring som undervisningsmetode

På Sporet er en forskningsbasert intervensjon som har utviklet en undervisningsmetode som intensiv opplæring (Solheim et al., 2021). På Sporet implementerte intensiv undervisning; for elever som stod i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, basert på en hermeneutisk tilnærming (Lundetræ et al., 2017, s. 88). Målet til På Sporet er å gi elever som trenger det hurtig hjelp, før problemene deres forverrer seg (Solheim et al., 2021). I studien mottok elevene i tiltaksgruppene tilpasset undervisning 45 minutter per dag, 4 dager i uken i 25 uker. Øktene besto av 4 deløkter: øve på grafem (bokstav-lyd forbindelse), veiledet lesing, skriving og høytlesing med samtale om det som var lest. Tiltakene foregår gjerne i grupper f.eks. ved stasjonsundervisning, ingen elever tas ut av klasserommet når lærerne gir instruksjoner til full klasse. Hver økt har fast innhold og progresjon, preges av høy intensitet hvor elevene opplever å få økt støtte av lærer og bevisstgjøring. I utførelsen av denne eksplisitte undervisningsformen, vil elevene møte de fire modalitetene lesing-skriving-lytting – innhold (lyd-bokstav, veiledning, staving, tolkning) gjentatte ganger, i tillegg til å bli ført frem og tilbake mellom deler som ord og bokstaver, og helheter som for eksempel setninger. På denne måten får eleven, i sitt eget tempo mulighet til å selv oppdage de mønstrene som er å finne i skriftspråket vårt (Solheim et al., 2021). Også forskerne i På Sporet poengterer at ikke alle elever nødvendigvis vil ha effekt av dette, noen vil kreve langsommere intensitet mens andre gjerne vil ha større effekt av en til en undervisning, derfor er det viktig å monitorere elevene underveis.

2.4. Lese- og skriveferdigheter

For å forstå hvorfor noen elever strever med lesing og skriving, og hvordan vi kan best kan hjelpe dem, må vi først vite hvilke komponenter lesing og skriving består av. For å konsentrere seg om innholdet i det en leser og ikke avkodingen, må en ha automatisert ordavkoding. For å kunne konsentrere seg fullt om formålet med skrivingen (budskapet en skal formidle) må en ha automatisert staveferdigheter (Lyster, 2019, s. 91).

Lesing og skriving er to av fem grunnleggende ferdigheter beskrevet i Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Ferdighetene er viktige for at elevene skal oppnå faglig kompetanse, men også for utviklingen av deres egen identitet, sosiale relasjoner og senere i voksen alder arbeidsliv, utdanning og som en del av verdenssamfunnet. Lyster (2019, s. 91) påpeker at selv om mange forventer at en har utviklet leseforståelse og skriving når de grunnleggende ferdighetene er på plass, kan det tvert imot være nettopp på dette nivået mange

elever møter på hindringer. For mange elever kan dette skje når de er ferdige med den første lese- og skriveopplæringen og befinner seg på 3. og 4. trinn. Dette viser viktigheten av at leseforståelsesstrategier og skrivestrategier er sentralt i skolens undervisning.

Å forstå og skape mening ut av skriftspråket er hovedmålet med lesingen (Stangeland & Færevaag, 2014, s. 70). Det er ikke alltid enkelt å vite hvilke tiltak som vil hjelpe den enkelte eleven som strever med dette, og det er derfor viktig at læreren har kunnskap om hvilke ferdigheter som må mestres for å bli en adekvat leser (Solheim et al., 2021).

Lyster (2019, s. 10) påpeker at lesing og skriving er to prosesser som gjensidig påvirker hverandre, hvorav en gjennom å lese innhenter informasjon, mens man gjennom å skrive formidler et budskap gjennom teksten og til leseren. Lyster (2019, s. 91) beskriver både lesing og skriving som komplekse prosesser, og at selv om vi har fått økt kunnskap om leseforståelse, er det fremdeles lite forskning på skriving.

Kort fortalt består lesing av avkoding og forståelse (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). To delferdigheter som må kombineres for at lesing skal skje. I den første leseopplæringen skal eleven få et fundament for ordavkoding, leseforståelse og i tillegg leseflyt (Roe, 2014, s. 25). Avkoding er hva vi kaller den tekniske delen av lesing, mens leseforståelse er den kognitive prosessen som skjer når leser knytter teksten til sine egne erfaringer og referanser, tolker teksten osv. Begge deler, både avkoding og forståelse er like viktige for å lese (Høien, 2012, s. 21), dersom en av disse ferdighetene er svake hos eleven, vil det påvirke leseferdighetene. Lyster (2019, s. 95) mener at lytteforståelsen er vel så viktig, da det er en prosess hvor eleven må være aktiv, konstruere mening ut av det den hører fra den informasjonen konteksten gir, samt kunnskapen eleven har gjennom egen erfaring og referanserammer.

For elever som strever med å skrive, vil det være vanskelig å formidle mening gjennom tekst, på en måte som gjør at leser av teksten forstår budskapet som skal sendes. Foruten det å stave riktig, bevissthet rundt syntaks, forstå hva en skal skrive, i det hele tatt kan det være en utfordring å disponere og strukturere både setninger og hele tekster (Lyster, 2019, s. 101). Stangeland og Færevaag (2014, s. 71) sier at lesing og skriving er to prosesser som driver hverandre gjensidig, sett i et utviklingsperspektiv. De involverer to ulike kognitive prosesser, og er like i at de baseres på språklige faktorer og kommuniserer mening. Eksplisitt undervisning trekkes frem som et bidrag for å utvikle leseferdigheten hos leseren, både

begynnerleseren og hos eldre elever (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 187). Her kan elevene få kunnskap om forskjellige måter å lese ord på.

2.5. Når lese- og skriveferdighetene vekker bekymring

Noen elever vekker bekymring hos læreren, fordi de av ulike grunner blir hengende etter sine medelever når det gjelder lesing og skriving. Dette trenger ikke nødvendigvis dreie seg om at eleven har lese- og skrivevansker, men eleven kan ha behov for ekstra trening og gjerne veiledning for å havne tilbake på sporet av lese- og skriveferdighetene de skal utvikle. Det er her den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter kommer inn, primært for de elevene som står i fare for å bli hengende etter. Dette er også grunnen til at forskningen til denne studien fokuserer på 3. og 4. trinn, da har elevene gått gjennom bokstavinnlæringen og fått trening, før de nå kommer opp på 3. trinn hvor det er en forventning om at elevene i stadig større grad tar i bruk ortografiske strategier ved ordlesing (Færevaaag & Gabrielsen, 2014a, s. 210). Her begynner pensum å kreve mer av elevenes ferdigheter innen lesing- og skriving, dermed vil elever som gjerne ikke hadde vansker med pensum i norsk på 1. og 2. trinn nå oppleve at de ikke har oppnådd adekvate lese- og skriveferdigheter for dette nivået og risikerer å bli hengende etter.

Når det kommer til lese- og skrivevansker, enten det dreier seg om elever som står i fare for å utvikle eller allerede har utviklet disse vanskene, er det viktig å ikke kun fokusere på vanskene men å hjelpe eleven med å styrke sin motivasjon og tiltro til egne ferdigheter, jamfør Lyster (2019, s. 10). Nettopp lese- og skrivevansker kan være en trussel mot motivasjonen og selvbildet til elevene, derfor må de få støtte og forståelse fra skolen for å forbygge at de gir opp eller utvikler forsvarsmekanismer som vil være til hinder for videre læring (Lyster, 2019, s. 10)

Ser vi til Shanahan (2020, s. 119) påpeker han hvor viktig det er at tiltak er basert på teori og forskning. Dette baseres på at selv om læreren er bevisst hva som foregår i sitt eget klasserom av tiltak, og gjerne ser hva som virker der – så finnes det forskere og forskning som jobber med å prøve ut og evaluere tiltak i for å finne ut hva som fungerer best. Mens lærerne har sitt klasserom å prøve ut tiltak på og sammenligne med, har forskerne et større grunnlag for utprøving, i tillegg til ressursen: tid, for å prøve ut tiltak. På bakgrunn av dette er det viktig at

læreren har mulighet til, og er oppdatert på, solid forskning som har foregått over tid og sikret valide og reliable data for å bekrefte effektiviteten av diverse tiltak.

I dag er IKT blitt en integrert del av skolehverdagen og det er utviklet dataprogrammer som skal hjelpe elevene med å utvikle blant annet leseferdighetene sine (Høien & Lundberg, 2017, s. 270). Disse programmene gir muligheten til å tilpasse opplegg til den individuelle eleven. Imidlertid krever lesing med hjelp av data, at eleven har kompetanse til å overvåke sin egen lesing. Høien og Lundberg (2017, s. 272) påpeker at selv om IKT kan være et godt verktøy, er det viktig å huske at den har begrensinger, som at den ikke er den beste samhandlingspartneren, noe som er et viktig element i skriftspråklig trening.

2.6. Identifisering

I grunnskolen i Norge har vi nasjonale prøver og kartleggingsprøver, som er en del av NKVS (det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen) (Færevaag & Gabrielsen, 2014a, s. 204). Disse kartleggingsprøvene er normerte og standardiserte (Utdanningsdirektoratet, 2022c) og brukes for å tidligst mulig identifisere elever som trenger ekstra støtte og veiledning i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det er satt en bekymringsgrense på disse kartleggingsprøvene, for å fange opp de 15-20 % svakeste leserne, så tidlig som overhodet mulig for å få satt inn tiltak (Færevaag & Gabrielsen, 2014b, s. 205). Likevel er det viktig å vurdere om de elevene som *står i fare for å bli hengende etter* vil befinne seg blant de 15-20 % svakeste leserne. I utgangspunktet er dette en elevgruppe som ikke henger etter enda, noe som tilsier at de gjerne ikke vil ha de store utslagene på kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b). På 3. trinn er det ikke obligatoriske kartleggingsprøver i skriving, men i lesing, som skal gjennomføres i løpet av fastsatt tidspunkt på våren¹, i tidsrommet april-mai. På 4. trinn er det kun obligatorisk kartleggingsprøve innen digitale ferdigheter, ikke lesing og skriving. Disse prøvene har læreplanverket som fundament for hva de skal måle av elevenes ferdigheter. Kartleggingsprøvene har som formål å fange opp de svakeste leserne, for at skolen skal kunne sette i gang tiltak så tidlig som mulig. Det er ikke meningen at tiltak skal baseres utelukkende på disse kartleggingsprøvene, men de kan være en god hjelp i å identifisere elever som har behov for støtte. I tillegg gir de læreren informasjon og derav mulighet for å tilrettelegge undervisningen mest mulig tilpasset den enkelte eleven (Færevaag & Gabrielsen, 2014b, s.

¹ Udir har innført nye retningslinjer for kartleggingsprøver, gjeldende fra skoleåret 2023-2024. Intervjupersonene i denne oppgaven har utgangspunkt i kartleggingsprøver og retningslinjer som det var før.

197). Også Dahle et al. (2016, s. 10) støtter at kartlegging er nødvendig for å kunne treffe den enkelte elevs utviklingsnivå, noe som igjen samsvarer med Vygotskiis prinsipper om den proksimale utviklingssonen (Vygotskii, 1978, s. 86).

I tillegg til de obligatoriske kartleggingsprøvene, finnes det mye annet kartleggingsmaterieell som kan brukes. Det er viktig for læreren å ha kunnskap om bruken av ulike kartleggingsmaterieell, som for eksempel at de ulike kartleggingsmaterielle ikke alltid er bygget på samme grunnlag for å vurdere elevers funksjons- og ferdighetsnivå, jamfør Dahle et al. (2016, s. 10). Videre påpekes det av Dahle et al. (2016, s. 10) at kartleggingsmateriellet en bruker, for å finne ut om eleven har utviklet tilsvarende nivå av lese- og skriveferdigheter som sine jevnaldrende, forutsetter at det er standardisert og normert. Når en bruker normerte prøver, er det også viktig at en utfører prøvene nøyaktig som instruksjonene til prøven sier, hvis ikke vil dette påvirke elevens resultat. Ut fra tilfeldig observasjon, eller bruk av ikke standardisert/ikke normert materieell, vil ikke læreren kunne si noe om resultatskåren til elevene sammenlignet med gjennomsnittet til elever på samme trinn. Likevel kan det brukes for å se hva eleven har lært innenfor et begrenset område, som for eksempel bokstavkunnskap. Men da kan resultatene bare sammenlignes med resultatene fra andre elever som har mottatt den undervisningen (Dahle et al., 2016, s. 11).

Det er også viktig å påpeke at kartleggingsprøvene ikke klarer å fange opp alle elevene som trenger ekstra oppfølging og skolen skal uansett ikke vente på resultat fra kartleggingsprøve, dersom det er mistanke om at en elev strever (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.2). Dette er for å komme raskt i gang, og holde seg til målet om at det skal være en lav terskel for intensiv opplæring, istedenfor å vente og se an resultat fra kartleggingsprøvene.

Det er ikke bare «på papiret» elever som står i fare for å bli hengende etter kan identifiseres. Lærer kan også oppdage at elever strever ved for eksempel å observere i klasserommet, dette kan være systematisk (planlagt) observasjon eller tilfeldig observasjon, samtaler mellom lærer og elev eller screeningtester (Færevaa & Gabrielsen, 2014b, s. 202). Det er viktig at lærerne i klasserommet er gode observatører og at de har kunnskap om hvordan de kan identifisere elever som står i fare for å bli hengende, både gjennom atferd og ferdigheter. Det er ulike grunner til at elever kan få utfordringer i lesing og skriving, og disse trenger ikke alltid være veldig synlige, spesielt dersom en ikke har kompetansen som er nødvendig for å plukke dem opp. Elever kan risikere å forsvinne i mengden av andre elever, dersom læreren ikke er oppmerksom på dette (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 91). Det å skape en relasjon til

elevene, og komme tettere på og bli kjent med dem, er med på å styrke muligheten til å oppdage om det er noe ved lese- og skriveferdighetene som kan vekke en mistanke om at det er «noe» en bør observere nærmere (Stangeland & Færevaa, 2014, s. 90-91).

2.7. Forskningsbasert kunnskap og felles forståelse

Kilpatrick (2015, s. 28) forteller at det finnes mye forskning som er publisert om lese- og skriveutvikling, men at studier viser at lærerne av ulike grunner ikke får med seg disse forskningsresultatene. En lærer kjenner i hovedsak best til sitt eget klasserom. Dersom lærerne har tilgang på empirisk forskning innen for eksempel lese- og skrivevansker, har læreren mulighet til å benytte seg av teknikker som allerede er utprøvd og som forskningsmessig er bevist at fungerer, i stedet for å teste ut ting selv. Man får gjerne også kunnskap om nye teknikker ved å holde seg oppdatert på forskning. I denne studien går jeg ikke nærmere inn på dette «gapet» som Kilpatrick (2015, s. 29) beskriver det, mellom forskning og klasserom, men det er ønskelig å finne ut hvorvidt lærerne som intervjues går til forskning og teori for å hjelpe elevene, eller om de velger å gjøre «som de pleier». Det er av fundamental betydning at læreren har kunnskap, både i form av sin lærerutdanning men også fortsetter kunnskapsutviklingen sin etter endt utdanning, påpekes også av NRP (2000, s. 385-386) som basert på egne analyser sier at god lærerutdanning resulterer i høyere studentprestasjoner og konkluderer med at elever med lærere som fortsetter sin faglige utvikling etter endt lærerutdanning oppnår høyere måloppnåelse (NRP, 2000-398).

Lyster (2019, s. 10) viser til at lesing og skriving er prosesser som gjensidig påvirker hverandre og at begge prosessene dreier seg om kommunikasjon. Det kommunikative aspektet er svært viktig når det gjelder lesing og skriving, for å sende og motta budskap gjennom teksten. For å identifisere at en elev strever med utviklingen av lese- og skriveferdighetene sine, er det viktig med kunnskap om kartlegging og om hvordan ferdigheter i lesing- og skriving normaltvis utvikles (Hulme & Snowling, 2009, s. 40 ; Lyster, 2019) Lyster s. 9. for å kunne identifisere og forstå avvik som sen utvikling. En lærer med grunnleggende kunnskap om utviklingen av lese- og skriveferdigheter vil kunne oppdage når elever har utfordringer med denne utviklingen og se når en elevs ferdigheter ikke utvikles på aldersadekvat nivå og blir hengende etter hva som forventes på elevens klassetrinn. Når en lærer mistenker at en elev henger etter, er det viktig at denne umiddelbart griper an situasjon

og ikke venter på å se om det ordner seg selv. Læreren må sette inn tiltak og tilrettelegge for at læring skal skje (Lyster, 2019, s. 11).

Manger & Lillejord (Manger et al., 2013, s. 18) nevner også viktigheten av å huske på at læring og undervisning er såkalt *situert* praksis, som de definerer som aktiviteter som tar til på et bestemt sted med bestemte personer involvert. Undervisningsaktiviteter som tilsynelatende har god effekt på en elev eller elevgruppe, har ikke dermed like god effekt på andre elever. Derfor er det viktig å kunne tilpasse aktivitetene til de ulike individene som skal delta i dem.

2.8. Lærer og elev relasjon

Når det i opplæringslova (2008b §1-3) står at undervisningen skal bli tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner, så er det viktig at læreren utvikler en relasjon til og blir kjent med eleven slik at denne tilpasningen blir best mulig (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 149). Thomas Nordahl (Drugli, 2012, s. 6) påpeker nettopp det at forskning viser at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev er så betydningsfull at den er avgjørende for elevens læring. Dette skyldes blant annet at når eleven har en positiv og god relasjon til læreren, kan læreren fungere som en beskyttelsesfaktor for eleven som igjen kan føre til en forbedret faglig utvikling på skolen, for de elevene som henger etter faglig. Med beskyttelsesfaktor menes at dersom eleven for eksempel opplever omsorgssvikt, eller er i risiko for faglige, sosiale- eller atferdsvansker, så kan læreren i form av sin kompetanse og positive, trygge rolle for eleven, være i en posisjon hvor læreren kan kompensere for disse vanskene hos eleven, slik at eleven får den støtten h*n trenger for å utvikle seg (Drugli, 2012, s. 77).

“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”(Vygotskii, 1978, s. 86). Med dette mener Vygotskii at en skal ta utgangspunkt i det eleven kan her og nå. I denne «sonen» kan eleven løse oppgaver uten hjelp, den proksimale utviklingssonen er en forlengelse av denne – her legges ny kunnskap til allerede eksisterende kunnskap, men eleven trenger hjelp av en kompetent «andre» for å løse oppgaver som trenger bruk av ny kunnskap, dette kan være læreren, men også en medelev. Ved å finne elevens proksimale utviklingszone identifiserer læreren hvilken «nå-ferdighet» eleven har og hvilke ferdigheter som er i ferd med å modnes, således kan læreren gå inn og støtte eleven i modningen/tilegnelsen av den nye kunnskapen. Læreren blir et støttende stillas for eleven, som får hjelp til å koble ny læring til

allerede eksisterende kunnskap, under veiledning og støtte av læreren (Wood et al., 1976). For eksempel når en elev har lært seg alle bokstavlydene, det neste steget da er å trekke sammen lydene. Etter hvert som eleven begynner å få taket på dette, lar læreren eleven gjøre dette mer og mer uten hjelp av støtte, frem til eleven mestrer det selv. Drugli (2012, s. 66) trekker frem at en god lærer-elev relasjon bidrar til tilrettelegging for elevens faglige, men også sosiale utbytte. En lærer med god kompetansekunnskap som bygger opp en slik relasjon kan bidra til elevens motivasjon for arbeidet.

2.9. Mestring

I læreplanverkets overordnede del står livsmestring og folkehelse som to begrep som er viktige for å blant annet utvikle et positivt selvbilde samt en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Ordet livsmestring viser til de personlige forutsetningene hvert enkelt individ har i forhold til det å håndtere de kravene livet stiller en og å kunne ivareta seg selv (Befring, 2020, s. 27).

Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 11) påpeker at de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter blant annet er viktige for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner. Dette understreker viktigheten av blant annet lesing og skriving for elevenes livsmestring!

Å mestre en aktivitet inngir en positiv følelse – motsatt kan det å mislykkes isteden gi en negativ følelse. Jamfør Seligman (2011, s. 184-189) beskriver hvordan et individ som opplever at samme hva det gjør er det til ingen nytte, kan gå inn i en «tilstand» av lært hjelpeløshet. For å trekke dette over til lesing og skriving, kan vi ta som eksempel et barn som over tid opplever å ikke mestre lesing og skriving, og har en konstant følelse av nederlag; til slutt kan barnet miste motivasjonen for å prøve mer og føle at det ikke nytter uansett hvor hardt barnet prøver, noe som kan sinke eller stagnere elevens utvikling. At skolen i seg selv er en kilde til stress for elever, påpekes av Bru (2019b, s. 21). Presentasjoner og prøver er blant de tingene elevene gruer seg mest for, og eleven kan knytte negative emosjoner til minner om ting h*n ikke har fått til. Dersom skolen da klarer å hjelpe eleven med å bygge opp positive erfaringer, kan dette isteden gi læringsfremmende emosjoner. Dette er emosjoner eleven kan oppleve når læring skjer i forbindelse med positiv oppmuntring fra lærer eller støttende relasjoner mellom elevene (Bru, 2019b, s. 25) . I tillegg kan positive, læringsfremmende emosjoner oppstå når eleven opplever lærestoffet sitt som meningsfylt og interessant.

2.10. Stress og mestring

Lærings situasjoner kan av forskjellige årsaker oppleves som stressfulle for elever. I denne oppgaven er det fokus på stress i skolen, ikke på utenforstående årsaker som er i fokus. For eksempel kan en elev som blir hengende etter klassen sin og ikke opplever mestring, oppleve dette som stressende. Dette kan og gjelde elever som står i fare for å bli hengende etter, dersom de opplever noe i lesingen eller skrivingen som vanskelig, og samtidig oppfatter at de andre i klassen synes å finne det enkelt. Det finnes ulike former for stress, Bru (2019a, s. 20) viser til Selye (1956) som skiller mellom positivt (eustress) og negativt (distress) stress. Eustress er utfordringer som individet klarer å håndtere og som gir individet fundament for utvikling, læring og forbindes med positive følelser. Motsatt vil distress påvirke utvikling og læring negativt og resultere i dårlige prestasjoner. På sikt vil dette kunne gi dårlig motivasjon for skolearbeid og innsats.

Jamfør Lazarus og Folkman (1984, s. 21) er psykisk stress forholdet mellom et individ og miljøet, hvor individet opplever å bli stilt krav som overstiger de ressurser individet er i stand til å mobilisere, for å imøtekomme kravet som blir stilt. Med andre ord kan elever som strever med lesing og skriving oppleve det som så vanskelig at det føles som en overbelastning for dem, og det resulterer i distress (negativt stress). For å kunne hjelpe elevene med dette, er det derfor viktig at lærerne har kunnskap om dette og kjenner til ulike mestringsstrategier elevene kan ta i bruk. Dersom elevene lærer å håndtere distress kan dette, som i utgangspunktet var negativt, likevel føre til læring og utvikling (Bru, 2019b, s. 21).

Lazarus (2006, s. 79) sin vippeanalogi fremhever relasjonen mellom de krav et individ kan få og de ressursene individet har tilgjengelig for å håndtere kravet. Dette er en god fremstilling for å få frem hvordan stress og mestring henger sammen. Denne analogien gir uttrykk for den relasjonelle balansegangen det er mellom de kravene som stilles eleven fra miljøet rundt, og de psykologiske ressursene eleven har disponibelt for å håndtere dem.

Lazarus og Folkman (1984, s. 141 (Oversatt til dansk i Lazarus 2006, s. 139)) har denne definisjonen på mestringsbegrepet: «Vi definerer mestring som kognitive og adferdsmessige bestræbelser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/eller

indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser». Ut fra denne definisjonen kan en si at mestring er prosessorientert.

2.11. Motivasjon

Elevenes motivasjon beskrives av Lyster (2019, s. 10), som den største trusselen mot skolens arbeide med å få til en positiv utvikling hos de elevene som strever med lesing og skriving. Når elever strever med lese- og skriveferdighetene sine, påvirker dette deres selvbilde og motivasjon. Jamfør Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 9) er det lærerens og skolens oppgave å motivere elevene, ved å tilrettelegge forholdene for elevene slik at læring kan skje. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 9) fremhever viktigheten av at lærerne har kunnskap om nettopp motivasjon for å kunne tilrettelegge og bidra med dette for elevene. Videre påpeker Lyster (2019, s. 10), at opplevd støtte og forståelse for vanskene bidrar til at elevene ikke gir så fort opp, og tar heller ikke i bruk unngåelsesstrategier for å slippe unna lesing og skriving. Jamfør Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 88).

Motivasjon deles ofte inn i indre og ytre styrt motivasjon. Her skal vi se litt nærmere på hva som ligger i de to begrepene. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) mener at indre styrt motivasjon er den en oppnår best læring gjennom. Denne motivasjonen kommer av at eleven synes læringsstoffet er interessant, og eleven føler en glede og tilfredsstillelse ved selve utføringen av læringsaktiviteten, ikke som resultat av ytre tilført skryt av andre eller andre former for belønning. I motsetning til indre styrt motivasjon, er; ifølge (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) ytre styrt motivasjon når en utfører en aktivitet eller handling for å oppnå en belønning. Det er viktig at lærere vet hva som motiverer elevene og benytter denne kunnskapen til å ytterligere motivere elevenes innsats i det skolefaglige arbeidet, ikke minst når elever henger etter i det faglige. Når indre styrt motivasjon beskrives som den sterkeste form for drivkraft (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68), bør pedagogene i skolen søke å fremme nettopp denne hos elevene. Læringsmiljøet påvirker i stor grad hvilken form for motivasjon elevene utvikler, noe som vises i flere undersøkelser, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 68) blant annet i studiet utført av Tsai et al. (2008).

Den første lese- og skriveopplæringen skal blant annet passe på at alle elever skal mestre både den tekniske siden av lesing og automatisere avkodingen av bokstavlydene (Utdanningsdirektoratet, 2021). En jobber med avkoding og leseforståelse. Når elevene blir

eldre, blir også tekstene mer komplekse, mer omfattende og krever større evne til håndtering enn tidligere, innen både skriving og lesing. For en elev som ikke har oppnådd adekvate leseferdigheter i løpet av den første lese- og skriveopplæringen, kan dette by på utfordringer som læreren må finne ut av. For denne eleven kan ordavkodingen kreve store deler av elevens ressurser når eleven leser, dess mer ressurser ordavkodingen krever, dess mindre er det igjen til forståelsesprosessen ved lesingen (Høien & Lundberg, 2017, s. 243). Det ønskelige da er å finne de pedagogiske tiltakene som kan hjelpe eleven opp på et ferdighetsnivå hvor kravene til ressursinnsatsen minimeres. Høien og Lundberg (2017, s. 244) fremhever viktigheten av å skape lesesituasjoner som er meningsfulle for eleven, bruke tekster som engasjerer og interesser eleven og gir dem en forståelse og følelse av hvorfor lesing er viktig. Dette kan og forstås som en form for motivasjon for eleven, jamfør Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 9) som påpeker skolens oppgave med å motivere elevene for læring.

2.12. Hjem- og skolesamarbeid

At skolen og barnets hjem samarbeider er en viktig forutsetning for å ivareta barnets grunnleggende rettigheter (Nordahl et al., 2013, s. 203). Det skal være et samarbeid som går begge veier, men skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020g, s. 17). Lyster (2019, s. 10) trekker frem viktigheten av at hjemmet, i tillegg til skolen, forstår og støtter eleven når den opplever vansker, men og at de viser at de har forventninger til eleven, da det vil gjenspeile at de har tro på eleven. Dette forutsetter at forventningene er realistiske og oppnåelige for eleven. For å støtte eleven best mulig, er det viktig at hjem og skole gjensidig informerer hverandre om forhold rundt eleven som er relevant og at begge parter holder en åpen og god dialog slik at de gjennom felles beslutningsprosesser kan bli enige om hvordan ansvaret for oppfølging av eleven skal fordeles (Nordahl et al., 2013, s. 207). Dersom læreren i møte med elevens foresatte kan gi de foresatte en forsterket tiltro på egne styrker som ressurspersoner for eleven både, med tanke på oppdragelse av barnet deres samt hvor viktige de er for barnet i barnets skolegang, har læreren myndiggjort dem, ifølge Schultz Jørgensen (1996, s. 59). At lærerne ser på foresatte som ressurspersoner, kan gi grunnlag for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Nordahl et al. (2013, s. 214) viser til at læreren kan oppnå denne myndiggjøringen av foresatte gjennom å oppmuntre, støtte og rose de foresatte, slik at de føler at de både verdsettes, men også at de opplever å motta støtte fra læreren /skolen.

Også Dahle et al. (2016, s. 14) påpeker viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid, for eksempel dersom eleven strever med bokstavforming så kan lærer legge ved korte instruksjoner for gjennomføring av lekser. På denne måten vil de foresatte vite hva som er forventet utføring av lekseoppgaven og kunne hjelpe eleven med leksearbeidet. Dersom de foresatte aktivt involveres i elevens skolearbeid og får mulighet til å følge elevens skriftspråklige utvikling, danner dette et godt fundament for samarbeidet mellom skole og hjem. For elever som av ulike grunner ikke har foresatte med mulighet til å følge opp elevens faglige arbeid hjemme, kan dette løses ved for eksempel lekegruppe eller gjennom tilbud i SFO. Men også her kan «intensive kurs» over en kort periode, være en aktuell løsning, påpeker Dahle et al. (2016, s. 15).

3. Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere forskningsprosessen som har pågått for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt hvordan jeg har kommet frem til de resultatene som foreligger. Jeg vil starte med å redegjøre for og begrunne valg av metode, forberedelse og gjennomføring av datainnsamling, samt beskrive hvordan analyser og kategorisering av resultatene ble gjennomført.

3.1. Metodisk tilnærming – kvalitativ metode

I utgangspunktet hadde jeg som forsker egne erfaringer innen temaet denne studien forsker på, både i teori og praksis. Det vil si at jeg hadde en forforståelse for temaet helt fra start av masteroppgaven. Basert på dette ble problemstilling for oppgaven utviklet, samt søk etter det som ble ansett som relevant teori for valgt tema. Men videre ble oppgaven sentrert rundt fenomenverdenen (Thagaard, 2018, s. 36) til de fire lærerne som deltok i studien. Målet med fenomenologien er å forstå fenomener basert på perspektivene til de individene vi studerer og å beskrive omverdenen ut fra deres erfaring.

Oppgavens problemstilling omhandler de handlinger og refleksjonene som lærerne gjør, noe som ikke er målbart. I tillegg søker oppgaven å finne ut hva som er den opplevde betydningen av intensiv opplæring innen lese- og skriveopplæringen ut fra intervjupersonens egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ut fra dette kan en si at denne masteroppgavens vitenskapsteoretiske forankring ligger innenfor det som heter en

fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

I henhold til Thagaard (2018, s. 15), er problemstillingen retningsgivende for hvilken metode man benytter. For å besvare hovedproblemstillingen; «Hvordan lærere som jobber på 3. og 4. trinn forstår og jobber med begrepet intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter», måtte jeg benytte lærere som informanter. I og med at kvalitativ forskning studerer menneskelige prosesser og utfordringer i ekte settinger (Postholm, 2010, s. 9), falt mitt valg av metode på den kvalitative forskningsmetoden. Jeg ønsket å gå mer i dybden av lærernes perspektiv, erfaring og tilnærming til den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter, derfor ønsket jeg å finne en metode som lot meg komme tett på læreren.

Intervju regnes som en egnet metode for å oppnå kunnskap om hvordan intervjuobjektene opplever og forstår seg selv og omgivelsene sine (Thagaard, 2018, s. 53). Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) som påpeker at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjuobjektets liv ut fra intervjuobjektets eget perspektiv. Gjennom det kvalitative intervjuet får forskeren empirisk materiale, gjennom informasjonen fra intervjupersonene (Fog, 2004, s. 11).

Det ligger i problemstillingens formulering at det er hvordan læreren opplever arbeidet som var interessant å finne ut i denne sammenheng, ut fra dennes opplevelse av sin arbeidshverdag. Således støttes valget av forskningsmetode på kvalitativt forskningsintervju. Også Thagaard (2018, s. 89) støtter dette og påpeker at en gjennom intervjuer får viten om hvordan andre personer opplever sin egen livssituasjon, samt innblikk i deres perspektiver og synspunkt på de tema intervjuet handler om. Da informasjonen intervjupersonene kom med var hentet fra deres egne livshendelser var disse naturligvis være preget av deres egen forståelse av hva de fortalte (Thagaard, 2018, s. 89). Neuman (2014, s. 203) omtaler kvalitativ metode som en induktiv forskningsmetode hvor konseptet kan utvikles og endres etter hvert som data samles inn, noe som er relevant da forskeren på forhånd ikke vet, kan bare anta, hvilken informasjon som vil mottas fra intervjupersonene. I denne studien er utgangspunkt en lovttekst om intensiv opplæring sentral, og jeg som forsker har derav antakelser om hvordan noe av forståelsen og operasjonaliseringen vil være, likevel er det informasjonen fra intervjuene som vil være bærende i oppgavens analyse og resultatdel. Undersøkellesprosessen vil derfor kunne betegnes som en interaksjon mellom induktive og deduktive fremgangsmåter (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41).

3.2. Semistrukturert forskningsintervju

Det finnes flere former for forskningsintervju, men i denne studien falt valget på et semistrukturert forskningsintervju, hvis formål var å innhente informasjon fra intervjupersonene for så å kunne fortolke betydningen av fenomenene som ble beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et semistrukturert forskningsintervju har forhåndsbestemte tema og spørsmål som er utformet i en intervjuguide, men gir likevel rom for å forfølge nye tema og hendelser som blir brakt opp av intervjupersonen under intervjusamtalen med forskeren (Thagaard, 2018, s. 91). Dette gjør intervjuet fleksibelt og forskeren får slik anledning til å være åpen og kunne forfølge intervjupersonens fortelling om eventuelle opplevelser og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 76), samtidig som en passer på at også de tema som er viktige for problemstillingen blir belyst. En kan også tilpasse og inkludere spørsmål underveis, selv om det ikke er planlagt i forkant. På denne måten kan en som forsker både oppklare eventuelle uklarheter underveis, og gjerne få tilgang til vinklinger og tema en ikke opprinnelig hadde tenkt på.

3.3. Utvalg

Med tanke på at det skal være mulig å gjennomføre dyptgående analyser, som krever mye tid og ressurser, fremhever Thagaard (2018, s. 59) at antall deltakere i kvalitative utvalg ikke bør være høyere enn at det lar seg gjennomføre med tanke på tid og ressurser. Fire lærere ble intervjuet i denne studien. Dette var ikke et stort utvalg, men som Kvale og Brinkmann (2015, s. 149) påpeker, så vil det å forske på et lite utvalg gjøre det mulig for forskeren å være enda grundigere enn dersom utvalget var stort. Det er ikke selvsagt at de resultatene en får med så lite utvalg er generaliserbare, men de kan vise tendenser innen læreres forståelse av begrepet intensiv opplæring, samt hvordan lærerne operasjonaliserer intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter.

Da jeg skulle finne deltakere til studien fikk jeg anbefalinger via kollegaer jeg tok kontakt med, samt forhørte meg med tidligere studieklasser om noen der var interessert i å delta i studien min. Alle jeg tok kontakt med var positive til å delta i studien og bli intervjuet, jeg opplevde ingen vansker med å få deltakere til studien min.

Lærerne kom fra fire forskjellige skoler, dette var bevisst da det var interessant for oppgaven å finne ut hvordan lærerne forstår og operasjonaliserer begrepet intensiv opplæring innen

lesing- og skriving, på mer enn en skole. Det kan tenkes at lærerne på en skole har en annen oppfatning av fagbegrep enn på en annen, for eksempel på grunn av forskjellig skolekultur.

Lærerne i utvalget hadde henholdsvis 5, 13, 25 og 30 års erfaring fra arbeid i skolen, så her fikk jeg innhentet informasjon fra både en relativt nyutdannet lærer i tillegg til lærere som hadde lang erfaring. At lærerne hadde så ulik lengde på erfaringen sin, spilte gjerne inn på svarene, samtidig er det slik det er på skolen, lærerne har ulik fartstid. Jeg syntes det var interessant å få informasjon fra både en relativt nyutdannet lærer, som hadde teorien fra studiene relativt ferskt i minnet, og en lærer med 25 års mer erfaring fra yrket, uten at det er noe som vil bli særlig belyst i denne studien. Samtlige lærere i studien hadde erfaring med norskfaget på 3. og 4. trinn, selv om ikke alle jobbet på 3. eller 4. trinn akkurat i år. Dette fordi de enten følger en klasse fra 1.- 4. trinn, altså rullerer med klassen eller de var nylig flyttet til mellomtrinn; noe som tilsier at det ikke vil ha noen særlig betydning for resultatet av studien, da deres erfaring fra 3. og 4. trinn er av nyere dato. Det er ganske vanlig at lærere følger klasser gjennom mer enn ett år, derfor var det ikke en forutsetning at de var på 3. og 4. trinn akkurat i år.

Alle deltakerne i studien var kvinner. Jamfør Sentralbyrå (2021) sin siste oppdatering var andel kvinner i norsk grunnskole på 74,4% i 2020. Det var ingen oversikt over andel kvinner og menn på 3. og 4. trinn, men statistikken viser at det er en betraktelig større andel kvinner enn menn totalt som arbeider som lærere i grunnskolen. Ut fra dette kan en si at det var et rimelig representativt utvalg som deltok i studien, dersom en tenker på kjønnsbalanse. Likevel kunne det vært ønskelig å hatt en likere kjønnsfordeling.

3.4. Utvikling av intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden startet tidlig i prosessen, da denne krevde godkjenning av NSD (vedlegg 2). Den ble utformet parallelt med at jeg leste litteratur og forskning på fagfeltet. Det var et mål å kunne ha spørsmål som åpnet for dialog, samtidig som de var relevante for forskningsspørsmålene mine. Intervjuguiden bestod av spørsmål innenfor de områdene jeg ut fra teorien anså ville bli sentrale i forskningsprosjektet mitt, og dannet en struktur for progresjonen av intervjuene jeg tenkte ville være fin å følge (Thagaard, 2018, s. 95).

Jeg holdt et prøveintervju i forkant, som ble en god indikator på hvor forståelige spørsmålene var. Prøveintervjuet viste meg at enkelte av spørsmålene trengte litt mer forklaring, noe som var nyttig å forberede til intervjuene for studien.

Thagaard (2018, s. 95) mener det er viktig å oppmuntre intervjupersonene til å gi så utfyllende svar som mulig, for å oppnå best mulig kvalitet på intervjuet, rettet mot de temaene som er sentrale og som hovedspørsmålene i intervjuguiden dreier seg om. Oppfølgingsspørsmålene kan hjelpe å få konkretisert svarene, men kan også være en god hjelp når en intervjuer personer som ikke så lett kommer med utfyllende, konkrete svar som andre gjerne gjør.

3.5. Gjennomføring av intervju

Tre av fire intervju var digitale, dette på grunn av at den ene intervjupersonen befant seg i et annet fylke enn meg, en annen befant seg i sone med pågående Covid-smitte, og den tredje fant ut at for henne ble det mest tidseffektivt å møtes digitalt i en travel hverdag med utviklingssamtaler. På grunn av dette var det kun ett av intervjuene som ble gjennomført ved at vi møttes og satt i samme rom. Det digitale formatet, selv om de fleste er godt vant med det etter to år med pandemi, krevde litt mer energi av meg som forsker versus når en sitter i samme rom hvor pauser kanskje faller litt mer naturlig enn på skjerm. Tidvis trodde jeg gjerne intervjupersonen var ferdig med å snakke, og ble så avbrutt når jeg begynte å snakke. Her skulle jeg gjerne klart å gi dem lengre betenkningstid, men det ble en følelse av at pauser ikke ble så naturlig som når en sitter i samme rom. Når en har fysiske møter kan en og se mer av samtalepartners kroppsspråk, mens på digitale møter ser en kun den delen som fanges opp av skjermbildet, men ikke føtter som rister, for eksempel. Dette er fordi en er fysisk atskilt. I det første intervjuet følte settingen litt ubekvem i starten, gjerne fordi jeg var ganske spent selv. Men det kom seg etterhvert og det virket som om intervjupersonen også slappet mer og mer av. I resten av intervjuene brukte jeg erfaringene fra første intervju og var enda mer avslappet selv, noe som virket positivt på de neste intervjuene. Det opplevdes ikke som om det digitale formatet preget informasjonen fra intervjupersonene i noen grad, når vi først var kommet i gang.

Før vi begynte opptak snakket vi sammen for å «varme opp» litt, vi pratet om hverdagslige ting for å bli kjente og komfortable med hverandre og slappe av litt med situasjonen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) forteller at mange ønsker å være litt kjent med forskeren før

intervjuet starter og de skal fortelle om seg selv, sine erfaringer og synspunkter. Også Thagaard (2018, s. 101) trekker frem hvor viktig det er å få intervjupersonen til å slappe av, gjerne med hverdagslige spørsmål i starten, samt beroligende spørsmål for å opparbeide tillit. De fleste av mine informanter var veldig spente og en uttrykte at hun følte hun skulle opp til «eksamen», men hun fant roen etter hvert. Som intervjuer forholdt jeg meg rolig og prøvde på denne måten å skape en rolig og god stemning, for at intervjuperson skulle oppleve å være i en trygg setting (Postholm, 2010, s. 82). Jeg sa til samtlige at jeg var ute etter å høre deres egne erfaringer og perspektiv, og at det derfor ikke var noe å bekymre seg for, da det her ikke var noen svar som ble «feil».

Alle intervjupersonene fikk litt informasjon om meg og formålet med studien. De ble informert om sine rettigheter, samt viktigheten av å unngå å nevne navn og personlige ting, men og at dersom noe glippet, så ville det selvfølgelig utelates eller anonymiseres. Jeg informerte også om at siden dette var et semistrukturert intervju med delvis åpne spørsmål, så hadde vi mulighet til å kunne følge opp tema som var interessante underveis, dette ga intervjupersonene mulighet til å fritt presentere svarene sine slik de ønsket.

Underveis i intervjuene var det noen som holdt seg til å svare kort og konkret på spørsmålene, mens andre fortalte mye og tydelig likte å dele kunnskap og erfaring. Innimellom tok jeg i bruk fortolkende spørsmål eller gjentok intervjupersonens svar, for å forsikre meg om at jeg hadde forstått enkelte utsagn riktig.

Noen av lærerne svarte ganske utbroderende, og det var ikke alltid nødvendig å stille alle spørsmålene i intervjuguiden, da de allerede besvarte disse av seg selv. Det var og anledninger der jeg måtte bruke spørsmålene fra intervjuguiden for å hente samtalen tilbake til tema på en fin måte, da intervjupersonen ble ivrig og vandret inn på andre tema. Den semistrukturerte intervju-formen ga meg likevel god anledning til å følge opp de temaer noen av lærerne selv kom med underveis, som var interessante for studien. Det var likevel tema som kom opp i intervjudialogen som jeg følte var relevante der og da, men som jeg i etterkant innså at ikke var gjeldende for studien likevel.

Underveis i intervjuene prøvde jeg å innta en både lyttende og aktiv rolle, jeg bekreftet ofte med å nikke, si ja og være oppmuntrende til det de fortalte. Postholm (2010, s. 149) sier at forskerens lyttende holdning kan bidra til at intervjupersonen føler at det den forteller er viktig. Jeg tok ikke stilling til det de sa, men det hendte jeg bekreftet med å si at «det var bra,

viktig å få med». Dette var etter at utsagn var ferdige. Jeg ønsket å trygge intervjupersonene samtidig som jeg ville oppmuntre dem til å fortsette å dele, uten at de skulle føle seg «dumme», da jeg merket at de fleste var nervøse og spente i starten. Jeg ønsket og at de skulle forlate intervjuene med en god følelse, for dette var ikke en situasjon hvor jeg skulle vurdere rett eller galt, men med åpent sinn ta imot deres erfaringer og perspektiv. Det er naturlig for meg å ha en smilende fremtoning, og jeg bestemte meg for å beholde denne «væremåten», og slik være bevisst kroppspråket mitt uansett hva som eventuelt kom frem i intervjuene, for å påvirke intervjupersonene minst mulig, annet enn ved å være positiv og oppmuntrende.

Underveis tok jeg noen notater dersom det ble nevnt hendelser eller tema jeg ønsket å komme tilbake til, eller for huske å få bekreftet av intervjuperson at jeg hadde forstått riktig. Men for det meste var jeg opptatt å vise tilstedeværelse ved å se på dem og vise at jeg lyttet, noe bruk av diktafon ga meg mulighet til. Med tanke på at tre av intervjuene var digitale, ville det ikke være lett for dem å se at jeg satt og noterte underveis, det ville gjerne fremstå som om jeg ikke fulgte med. Dette er hva Rubin og Rubin (2012, s. 37) kaller *responsiv intervjuing*, blant annet, at forskeren som intervjuer er selve verktøyet i intervjuet og er den som søker etter kunnskap. Det er forskerens væremåte, vilje til å lytte og vise interesse samt fleksibilitet i intervjusamtalen, samtidig som forskeren er varsom med å ikke legge sine egne synspunkter inn i intervjusamtalen, som gjør at intervjuet blir vellykket.

Som forsker har en en liten forventning til hva som vil komme frem i intervjuet, og når for eksempel inkludering ikke blir nevnt av intervjupersonen, erfarte jeg hvor vanskelig det var å ikke prøve å lede intervjupersonen mot inkluderings-begrepet. Thagaard (2018, s. 97) sier at ved bruk av åpne spørsmål blir intervjupersonene oppmuntret til å fortelle fritt fra sitt perspektiv og erfaringer, mens ved ledende spørsmål føler intervjupersonen mer på at det er en forventning om i hvilken retning svaret bør lede. Det var tidvis litt vanskelig å ikke stille ledende spørsmål, og noen ganger måtte jeg ha litt tenketid for å unngå å gjøre det, når jeg skulle forfølge et tema eller stille oppfølgingsspørsmål som ikke var ferdig utformet på forhånd.

Som avsluttende spørsmål ved intervjuene spurte jeg om det var noe intervjupersonene ønsket å utdype, tilføye eller noe de tenker skulle vært tatt med i intervjuet. Dette ga dem anledning til å ta opp tema de gjerne hadde tenkt på eller uroet seg over i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Etter hvert intervju var det en debriefing hvor jeg takket for deltakelsen og hørte med dem hva de syntes. Denne debriefingen er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) som forteller at det etter avsluttet intervju kan være

intervjupersoner tar opp ting de ikke følte seg trygge på under selve intervjuet. Jeg brukte også debriefingen til rose intervjupersonene og trygge dem på at de hadde gode svar, dette fordi jeg ønsket at alle skulle gå videre med en god opplevelse og ikke være usikre på om de hadde sagt noe «feil». Etter et intervju dukket det opp et tema som var såpass interessant for oppgaven at jeg spurte intervjuperson om lov til å innlemme det i studien. Som beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) er det ikke uvanlig at interessante tema bringes på bane i etterkant av intervjuet. Dette takket hun ja til og vi fulgte det opp med at hun ga besvarelsen på diktafon. Dette temaet ble så tatt med i de neste intervjuene. For å gi den første intervjupersonen muligheten til å gi sitt perspektiv og erfaring på det samme tema tok jeg kontakt og fikk en skriftlig tilbakemelding, på spørsmålet jeg innførte som var; hva intervjupersonen ser på som effektive tiltak innen intensiv opplæring for lese- og skriveferdigheter.

Intervjuene var stipulert til å vare ca. 60 minutter, inkludert oppstart med bli kjent samtale, informasjon, intervju og debriefing. Selve intervjusekvensen varierte alt fra ca. 16 - 40 minutter, da noen var mer snakkesalige enn andre, mens andre igjen var opptatt av å holde seg kort og konsist i forhold til spørsmålene som ble stilt. Det var enklere å få informasjon fra de som snakket mye, enn de som svarte kort, for da måtte jeg stadig formulere nye spørsmål uten at de ble ledende, for å få informasjonen jeg ønsket fra intervjupersonen. Men, det var ikke nødvendigvis bedre informasjon med mer snakk.

Før hvert intervju leste jeg meg opp igjen på problemstilling og intervjuguiden, for å prøve å sikre en mest mulig naturlig flyt i dialog, det var jo en kunstig og uvant situasjon å intervju. Jeg fulgte opp med nye spørsmål etterhvert, noe som ble mer og mer naturlig for meg, ettersom jeg lærte mer og mer for hvert intervju. Når det fjerde intervjuet var ferdig, kunne jeg egentlig tenkt meg å få gjort det første intervjuet om igjen med de nye erfaringene jeg hadde ervervet gjennom hele intervjuprosessen. Jeg stolte på at alt intervjudeltakerne fortalte var ærlige fremstillinger, som ville forblitt uforandret ved et nytt intervju, selv om jeg muligens kunne gått enda dypere i noen tema med mer erfaring.

Intervjuene ble gjort i mars og april, til tider jeg fant frem til i samarbeid med intervjupersonene. Som nevnt ble det benyttet diktafon under intervjuet. Ved hvert intervju fikk intervjupersonene informasjon om hva diktafonen skulle brukes til, formålet med intervjuet og tid til å stille spørsmål de eventuelt hadde før start (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å trygge intervjupersonene ga jeg tydelig beskjed om når jeg startet og avsluttet

lydopptaket med diktafonen. En fordel med å benytte diktafon var at jeg kunne fokusere på selve samtalen som foregikk, tema og intervjuets dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), slik ble det en mer naturlig samtale med intervjupersonen(e), enn om en satt og skrev ned alt som ble sagt. En annen fordel ved å benytte lydopptaker, var at en kunne gå tilbake flere ganger for å høre og sikre at en hadde oppfattet korrekt hva som var blitt sagt, samtidig som pauser, tonefall etc. ble registrert. Det var god lyd og lite støy, med unntak av et intervju hvor intervjuperson ble avbrutt av kolleger som kom inn til hun midt i intervjuet, opplevdes dette som en fin måte å gjøre det på..

3.6. Transkribering av intervjuene

Da jeg ønsket å være mest mulig tro mot det intervjupersonene fortalte, transkriberte jeg nøyaktig alt slik som det ble sagt under intervjuene. Dette er i tråd med den fenomenologiske metoden, der en er opptatt av å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette er og i henhold til studiens problemstilling, hvor jeg søker kunnskap om hvordan læreren i klasserommet forstår intensiv opplæring.

Etter hvert intervju transkriberte jeg så tidlig jeg kunne, for å være sikker på at jeg hadde intervjusamtalen friskt i minne, og mens intervjupersonen hadde det friskt i minnet. Dette i tilfelle noe ville være uklart og det ville være behov for å ta kontakt og få bekreftet eller avkreftet utsagn. Dette ble nødvendig, da jeg valgte å tilføye spørsmålet om effektive tiltak, samt tok kontakt med en av intervjupersonene senere, for å få bekreftet riktig forståelse av utsagn. Jeg transkriberte samtlige intervjuer selv, noe jeg ser som en fordel da jeg var den som utførte intervjuene og vet på hvilken måte intervjudeltakerne uttalte seg, om de var usikre, ironiske ol. Ved å kun lytte til lydopptak vil en ikke få med seg kroppspråk, som gester eller ansiktsuttrykk, og dermed kan en viktig del av konteksten til intervjuet gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

De ulike intervjupersonene hadde forskjellige dialekter, jeg valgte å skrive alt på bokmål. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å transkribere ordrett. På grunn av dette tok jeg med alle gjentakelser og lyder som «eh» etc. for å være sikker på at alt kom med og at jeg ikke utelot noe som senere kunne vist seg å ha betydning for intervjudeltakernes uttalelser. I det sosiale samspillet som et intervju er, kan overlappinger, pauser ol. være av avgjørende betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209), dette var også en grunn for at det var viktig for meg at jeg selv transkriberte intervjuene, siden jeg hadde vært en del samspillet, slik at det kom frem

mest mulig nøyaktig. For å sikre samme transkripsjonskoder i samtlige intervjutranskripsjoner utformet jeg en oversikt med koder, kalt transkripsjonsnøkler (se vedlegg 4).

Når samtlige intervju var transkribert, systematiserte jeg rådataene ved å legge dem inn i en matrise, hvor de ulike kategoriene for tema og hvem som eide utsagnene ble lagt inn.

Temaene ble lagt inn basert på tema i intervjuguiden, altså en tematisk analyse. Slik fikk jeg en oversikt over hva de ulike intervjupersonene hadde sagt om hvert enkelt tema og kunne lettere sammenligne de enkeltes perspektiv og erfaringer. På denne måten kunne jeg se etter utsagn og handlingsmåter som lignet hverandre og som Postholm (2010, s. 97) anbefaler; samlet disse innenfor kategorier hvor de enkelte utsagnene passer sammen. På denne måten kunne jeg analysere empiri innenfor hver enkelt kategori. En slik analyseprosess lot meg også se etter utsagn som ikke passet inn i eventuelle mønster som kom frem, for så å vurdere om noen av disse var av betydning for min forskning og analysen av fenomenet som helhet, og hvorvidt denne dataen skulle være med videre i forskningsanalysen (Postholm, 2010, s. 98). I en kvalitativ forskningsprosess starter analysen allerede ved forskerens første møte med dokumenter eller f.eks. intervju, dette er fordi analyse er, som Postholm (2010, s. 86) beskriver det; en prosess som er dynamisk og gjentakende. Derav var jeg godt kjent med datamaterialet når jeg skulle begynne å kategorisere den innsamlede empirien, noe som gjorde at jeg lettere å la merke til om det var ting som utpekte seg i forhold til hva de ulike intervjupersonene sa. At det var få deltakere i studien gjorde også dette enklere, da innsamlet datamateriale ikke var av større omfang enn at jeg klarte å skille det fra hverandre uten problemer. Jeg var underveis i kategoriseringen klar over at det var enkelte utsagn som skilte seg ut, og var åpen for å vurdere om disse skulle være med videre i oppgaven eller ei, alt etter deres betydning.

For hver kategori har jeg i oppgaven presentert de utsagn og resultatene jeg fikk fra intervjuene med lærerne, disse ble utgangspunkt for drøftingen. Eksempler på utsagn og resultater vil også komme i selve drøftingen. For å synliggjøre hva som er utsagn, er disse gjengitt i kursiv. Dette gjorde det lettere å skille utsagn fra øvrig drøfting og vurdering. I analysedelen ble det foretatt en meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232), for å komprimere lange utsagn slik at den umiddelbare meningen i det som ble sagt kom mer frem. Ofte kan og måten ting blir fortalt på i en dialog virke mer usammenhengende når det kommer i skriftlig form, for eksempel når vi kommer med små ord og uttrykk som «eh», «altså» ol. Ofte endrer vi også midtveis i en setning hvordan vi ønsker å formulere oss, noe

som kom tydelig frem under transkripsjonene. Dette og ble og en del av grunnlaget for å foreta en meningsfortetning.

3.7. Kvalitetssikring av studien

Når en utfører et forskningsarbeid er det avgjørende å kvalitetssikre arbeidet, for å komme frem til et resultat som også andre forskere aksepterer og stoler på, altså finner forskningen troverdig. I følge Thagaard (2018, s. 19) vurderes kvaliteten på forskning i ly av begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Reliabilitet knyttet til forskningens pålitelighet og validitet knyttes til forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 19).

3.7.1. Reliabilitet

Begrepet reliabilitet referer til hvor pålitelig forskningen er, dette knyttes til hvordan dataen i forskningen blir utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Det er viktig at forskningen som utføres er transparent og utføres på en troverdig måte (Thagaard, 2018, s. 187), og er konsistent og nøyaktig. Dette har jeg prøvd å utføre ved å være mest mulig nøye i hver enkelt del av studien. Dette er første gang jeg har utført et så stort og omfattende prosjekt, og jeg har beveget meg frem og tilbake innen prosjektplanen for å hele tiden passe på at jeg har dekket og fått med alle områder som skal inkluderes, etter hvert som jeg har fått erfaring. For å imøtekomme krav om reliabilitet, har jeg hatt som mål å gjøre arbeidsmåten i studien mest mulig transparent, ved å i metoddelen gi beskrivelse av fremgangsmåte og kontekst. Jeg har også satt inn sitater fra de ulike kategoriene, for på denne måten vise gjennomsikt i det som blir presentert i analysen. I metoddelen av oppgaven er de ulike fasene i forskningsprosessen, inkludert datainnsamlingen, beskrevet. Dette for å styrke oppgavens reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, dette støttes av Moisander og Valtonen i Silverman (2014, s. 84). På denne måten kan mottaker av oppgaven selv vurdere forskningsprosessens ulike deler.

3.7.2. Validitet

Thagaard (2018, s. 181) påpeker at en med validitet mener gyldigheten til forskningsresultatene, at vi har dekning for tolkningene av funn og resultat (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126), og undersøkt det vi skulle undersøke. Et grunnleggende premiss for studiens gyldighet er at lærerne er ærlige og at jeg som forsker klarer å få tak i og presentere det informantene uttrykker. Min opplevelse var at jeg fikk god kontakt med lærerne under

intervjuene og at vi hadde gode samtaler hvor de fortalte åpent og ærlig om sin erfaring. Men det kan likevel stilles spørsmålstegn til om det er riktig bilde jeg klarer å gjengi ut fra det de har fortalt. Underveis i intervjuene formulerte jeg meg så godt jeg kunne for å ikke stille ledende spørsmål. Det er likevel slik, at intervju kan være vanskelig. Når en interagerer sammen med andre mennesker kan ting gå fort, uventede utsagn eller spørsmål kan komme, og det er ikke alltid lett å ikke være førende i dialogen. Dette kan være en begrensning i studien, men jeg føler likevel at jeg ga intervjupersonene rom til å komme med sine egne vurderinger og meninger, slik de ønsket å si det. Det var likevel ting jeg oppdaget mens jeg transkriberte som jeg tenker jeg kunne vært bedre på, men som jeg ikke la merke til mens jeg var i intervjusituasjonen. For eksempel kunne jeg tatt enda litt lengre pauser for å se om intervjupersonene kom på mer å fortelle om de ulike temaene. Samtidig representerer rådataen en felles forståelse mellom meg som forsker og intervjupersonen. Jeg tror også at om en gikk til intervjupersonene og fremla dem resultatene i studien og hva jeg har inkludert, så ville de bekrefte at jeg har fått rett forståelse av det de la frem.

3.7.3. Generalisering

Generalisering beror på studiens reliabilitet og validitet, og med dette menes det hvorvidt tolkninger utviklet innen en prosjektramme kan være gjeldende også i andre sammenhenger, eller annen kontekst (Thagaard, 2018, s. 194).

I denne studien har fokus vært på hvordan de fire lærerne som ble intervjuet arbeidet med intensiv opplæring innen elevers lese- og skriveferdigheter, og hva de la i selve begrepet intensiv opplæring. Deres erfaringer er ikke automatisk gjeldende for alle lærere som arbeider med lese- og skriveopplæring på 3. og 4. trinn. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) oppgir at bruken av for få intervjupersoner er en vanlig innvending når det kommer til at resultatene av intervjuforskning kan generaliseres. Men det som kommer frem i studien kan likevel, om ikke generaliseres, men være overførbart til en annen kontekst. Ut av den tendensen man finner i intervjupersonenes utsagn, (i tillegg til at de kommer fra fire ulike plasser og er spredt i forhold til antall års erfaring), kan det tenkes at perspektiv og erfaring fra disse lærerne også er gjeldende i andre, lignende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200; Thagaard, 2018, s.182).

3.8. Ethiske refleksjoner

Alle forskere må forholde seg til de forskningsetiske normene som er utarbeidet av NESH (2021). Disse passer på at vi som forskere er redelige og nøyaktige i vårt forskningsarbeid (Thagaard, 2018, s. 20-21). Det stilles blant annet krav til informert samtykke til å delta i forskningsintervjuet, dette ble sendt ut til intervjupersonene i god tid og returnert til meg (se vedlegg 1). Dette samtykkeskjemaet imøtekommer kravene til NESH (2021), da det inneholdt opplysninger om forskningsoppgavens formål, tilgang, bruk av resultater og følgene av å delta i forskningsprosjektet. Det står også at alle opplysninger vil være konfidensielle og anonyme. Dette informerte jeg også intervjupersonene om muntlig under intervjuene.

Studien ble meldt opp til NSD da det skulle benyttes lydopptak samt navn på informant vil stå på samtykkeerklæringen (personopplysning). Dette ble godkjent av NSD (se vedlegg). Det ble informert om at etter endt studie vil alle lydopptakene bli slettet. Intervjupersonene ble kodet med nummer i transkriberingen og videre anonymisert med fiktive navn inn i masteroppgaven. De fiktive navnene som vil brukes videre i studien er: Anne, Brit, Charlotte og Dagrun. For å sikre den vitenskapelige kvaliteten på arbeidet har jeg forsøkt å gjengi hele forskningsprosessen slik den har foregått, for at den skal være transparent og etterprøvable.

I et forskningsintervju finner man et asymmetrisk maktforhold, da det er forskeren som definerer tema, spørsmål og kontrollerer intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette støttes av Fog (2004, s. 2016) som sier at det er intervjupersonen som utsetter seg selv for en annens spørsmål. Derav er fortroligheten i intervjuet ensidig, da forskeren ikke trenger å utlevere sine svar og synspunkter på samme måte. Samtidig har intervjupersonen også en viss grad av kontroll over intervjusituasjonen, da det er personen selv som avgjør hvor mye den har lyst til å utlevere av seg selv. Slik sett mener (Fog, 2004, s. 216) at det likevel eksisterer også et symmetrisk maktforhold.

Selv om jeg som forsker ønsket å utføre intervjuene med åpent sinn og lot det til en viss grad være opp til intervjupersonene hva som ble brakt opp i de ulike spørsmålene, så er det ikke til å unngå at man som forsker blir påvirket av den bakgrunnskunnskapen en har i form av teori får en forforståelse om hva som vil komme, men samtidig var jeg åpen for at nye elementer kunne dukke opp. På denne måten ble studiens undersøkelsesmetode både induktiv og deduktiv, noe som er i samsvar med en pragmatisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). En refleksjon jeg gjorde meg underveis er at selv om en som forsker

gjærne prøver å holde litt avstand til intervjupersonene og å behandle data objektivt, kan det føles litt vanskelig å være kritisk til det intervjupersonene deler med seg. Spesielt om en gjennom analysene finner at noe de har sagt er i strid med det som anses som beste praksis basert på forskning og lovverk. Det blir med andre ord viktig å reflektere over hvordan intervjupersonene blir fremstilt gjennom sine utsagn i studien og at de gjennom hele oppgaven blir godt ivaretatt av meg som forsker.

Intervjupersonenes anonymitet ble ivaretatt fra vi startet intervjuene ved at de ble informert om å ikke nevne navn eller andre opplysninger som kunne identifisere dem eller andre i deres krets, så som elever, kollegaer etc. Jeg informerte også om at jeg ville utelate eller anonymisere dette om det likevel skulle nevnes noe. På bakgrunn av dette utelot jeg enkelte deler av selve intervjuet fra transkripsjonen, som når en av intervjupersonene begynte å snakke om sitt lokalområde og sammenligne dette med en annen skole, dette hadde heller ingenting med denne studien å gjøre, og var en digresjon hvor jeg måtte hente intervjuperson tilbake til tema. Når intervjupersonene navnga andre kollegaer, brukte jeg allerede i transkripsjonen fiktive navn for disse. Disse utdragene ble imidlertid ikke benyttet i resultat eller analyse-delen. Elever omtales som elev eller h*n, for å gjøre disse ugjenkjennelige for andre. I resultat og analyse-delen har jeg gjengitt utsagn fra lærerne på bokmål, da lærerne som ble intervjuet hadde ulike dialekter som ville være vanskelig for meg å transkribere på deres dialekter. Selv om selve transkripsjonene ble ordrett skrevet, valgte jeg i utsagnene som blir gjengitt i resultatdelen, å skrive dem mer sammenhengende enn de er i transkripsjonen. Dette var i sammenheng med hva Kvale og Brinkmann (2015, s. 213-214) forteller om at når muntlig språk blir transkribert skriftlig, kan det fremstå som om personen har usammenhengende, forvirret talespråk, dette kan virke fornærmende på intervjudeltakerne og er ikke ønskelig. Publiseringen av intervjutranskripsjoner som inneholder slikt språk kan dessuten gi en uetisk stigmatisering av personer eller grupper. Studien krever heller ikke en lingvistisk analyse, derfor er det heller ikke nødvendig med streng ordrett transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det ble i resultatdelen også brukt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232), hvor lange setninger, ble kortet ned til essensen i det intervjuobjektene sa. Digresjoner som kom i uttalelser, ble tatt bort når det ikke var vesentlig for oppgaven – men utsagnene vil fortsatt inneholde kun intervjudeltakernes egne ord i utsagnene. Steder i utsagn hvor det er foretatt meningsfortetting, vises med tre prikker ...

3.9. Kategorier til analyse

Studiens hovedfokus er lærernes egen forståelse av intensiv opplæring og hvordan de operasjonaliserer begrepet, samt hvilke andre faktorer de vektlegger ved utviklingen av elevers lese- og skriveferdigheter. Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) med spørsmål rettet mot å belyse hovedproblemstillingen og forskningsspørsmål. Underveis i intervjuene la jeg merke til at det kom opp tema jeg ikke hadde forventet ville komme frem i dette intervjuet, sånn som tid og mangel på personal, mens tema jeg hadde forventet ville komme frem nesten ikke ble nevnt av intervjupersonene, som for eksempel utfordringer med å treffe riktige tiltak. Da var det fint å kunne holde seg til intervjuguiden, for å unngå å stille ledende spørsmål. Dette for å sikre at den informasjonen jeg mottok var ærlig og tatt rett fra lærernes eget perspektiv, ikke påvirket av meg.

Etter å ha transkribert intervjuene og lest gjennom dem, laget jeg en matrise hvor kategoriene fra intervjuguiden ble satt inn. Jeg la også inn underkategorier for tema samt en kategori for «annet», fordi det er ikke alltid alt passer i en boks. Noen av utsagnene fra intervjupersonene kunne passet inn i flere bokser, men jeg valgte å plassere utsagnene i hver sin boks, for å ikke repetere samme utsagn i flere steder. Denne matrisen var ment som et verktøy for meg selv, for å systematisere og få oversikt over informasjonen intervjupersonene hadde gitt meg. I tillegg fant jeg det nyttig å printe ut denne matrisen og fargekode emner som hørte sammen. Til sammen ble dette mer oversiktlig for meg.

4. Analyse og resultat

Formålet med analysen er å få systematisert intervjuene og tolke informasjonen en finner i dem. Selv om jeg som forsker ønsker å møte datamaterialet med åpent sinn, er det ifølge (Postholm, 2010, s. 86) ikke til å unngå at analysen vil farges av den forforståelsen jeg allerede har med meg, i form av erfaring, studier eller teorier.

Etter å ha presentert transkriberte utsagn, kommer en oppsummering og en drøftingsdel for hver kategori. Grunnen til at jeg velger å kombinere analysen og drøfting i samme kapittel er for å sikre en oversiktlig struktur i oppgaven. Aller først i analysen tar jeg for meg hvordan lærerne forstår begrepet intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter. Deretter ser jeg på hvordan lærerne utformer den intensive opplæringen innen lesing og skriving, før jeg til sist belyser hva lærerne i studien vektlegger som spesielt viktig ved den intensive

opplæringen innen lesing-og skriving. Drøftingene vil ta utgangspunkt i intervjupersonenes utsagn, og drøftes i lys av lovverk og forskning som er presentert studien.

4.1. Lærernes forståelse av intensiv opplæring innen lesing og skriving

Jamfør Kilpatrick (2015, s. 5), kan en ikke uten videre anta at det innen lærerprofesjonen er en felles forståelse av alle begreper. Dersom lærere har ulike oppfatninger av begrepet intensiv opplæring, vil dette medføre at de operasjonaliserer intensiv opplæring ulikt. En konsekvens av dette kan være at elever vil motta ulike tilbud innen den intensive opplæringen for lese- og skriveferdigheter.

4.1.1. Resultat – læreres forståelse av intensiv opplæring

Resultatene fra analysen viser at lærerne hadde en felles oppfatning av at intensiv opplæring er noe som innebærer en tidsavgrenset periode.

Anne: Intensiv opplæring. Nei, da tenker jeg at man jobber med noe spesifikt, med noe konkret og i en periode og gjerne kun det. At man jobber intensivt, altså hyppig med en spesifikk ting, i en kort periode.

Senere spesifiserte Anne at hun så for seg opplegg med ti ukers varighet, i tyve minutter daglig.

Charlotte: Da tenker jeg på hvis det er en elev som henger litt etter, så kjører du jo ofte et intensivt opplegg på gjerne 3 uker, 4 uker. Med små drypp, helst hver dag [7-10 minutter], men i hvert fall flere ganger i uken. Og som du kan måle før og etter.

Brit: Når jeg begynte på skolen her hadde de intensiv opplæring i lesing, de hadde kurs på 8 uker.

Brit fortalte at kurset var daglig, og startet på 2. trinn og foregikk også opp til og med 4. trinn. Hun presiserte og at det ikke var snakk om elever med dysleksi, men elever som trengte en liten ekstra dytt.

Brit og Dagrún refererte også til hva den intensive opplæringen kunne bestå i, her trakk de inn elevens hjem, i forbindelse med lekser.

Brit: [kurs] ...der de delte opp ord, setninger. De kjørte i samarbeid med foreldrene, det var veldig viktig. ... de ble flinkere lesere.. Det kaller jeg intensiv, for en kort periode der de jobber bare med lesing.

Dagrun: Ja, da tenker jeg sånn at de har leseperm med seg hjem, jobber med repetert lesing, begreper, innhold i teksten, automatisering av ord.

Dagrun nevnte ikke noe om at det var for en avgrenset periode når hun fikk dette spørsmålet, men senere i intervjuet uttalte hun at det som regel hadde en varighet på: *4 uker, 2-3 timer i uken.*

I løpet av intervjuet ble også begrepet «elever som strever» eller «henger etter» brukt av samtlige lærere.

4.1.2. Oppsummering – læreres forståelse av intensiv opplæring

Når det kom til hva lærerne i studien la i begrepet intensiv opplæring, sa tre av fire av lærerne at det er når elever jobber med noe i en periode. To av lærerne beskrev hva et intensivt tilbud kan inneholde, som leseperm, repetert lesing, begreper, dele opp ord, tekst og automatiserte ord. Kun to av lærerne nevnte hvem tilbudet omfatter. Den ene læreren mente at intensiv opplæring var et tilbud til de elevene som trenger et ekstra dytt. Den andre mente at tilbudet er for elever som henger litt etter.

4.1.3. Drøfting – læreres forståelse av intensiv opplæring

To av lærerne henviste til hvordan andre jobber med intensiv opplæring, ikke hva de selv gjør. Senere i intervjuet kom det frem at tre av lærerne, blant annet disse to, ikke utførte intensiv opplæring selv. Dette kom overraskende på meg som forsker, da jeg i utgangspunktet nærmest tok det som en selvfølge at lærerne utførte den intensive opplæringen selv.

Variasjon i lærernes forståelse av intensiv opplæring

Det er interessant at fellesnevneren til lærernes forståelse av begrepet intensiv opplæring var at det er noe som er av kort eller avgrenset varighet. Men, at noe har en avgrenset varighet betyr ikke at det nødvendigvis er intenst. Ser vi til Vaughn et al. (2010, s. 433) fastslås det at det er hyppigheten, varigheten (på hver økt), lengde på perioden og gruppestørrelse, i tillegg til utnyttelsen av øktene, som bestemmer intensiteten på tiltaket. Videre finner Vaughn et al.

(2010, s. 433) at for å lukke et eventuelt læringsgap mellom eleven som får tiltaket og dens medelever i klassen, holder det ikke å holde klassens tempo. Eleven må ha et mer intenst opplegg for å ha muligheten til å ta igjen sine jevnaldrende og oppnå aldersadekvate lese- og skriveferdigheter. Når lærerne senere fikk direkte spørsmål om hvilken varighet de så for seg var det noe variasjon i hvor lenge lærerne mente den intensive opplæringen skulle vare. Svarene varierte fra tre-ti ukers lengde, og hyppigheten varierer fra 1-7 minutter per dag og opp til to-tre timer per uke.

Ingen av lærerne nevnte imidlertid noe om at tiltaket kan avsluttes når eleven har oppnådd forventet progresjon eller ønsket effekt (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.3). Dette, sett i sammenheng med at flere av dem benyttet begrep som «kurs» og «lesekurs» når de forklarte hva de legger i intensiv opplæring, kan tyde på at lærerne har en noe instrumentell forståelse av intensiv opplæring. I tråd med Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.6) sine føringer kan den intensive opplæringen også endres dersom en etter rimelig tid ser at tiltakene ikke har ønsket effekt, eventuelt vurdere om eleven har behov for spesialundervisning.

Hva som ligger i ordlyden *rimelig tid* defineres ikke, men den intensive opplæringen er fra Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 1) sin side ikke ment å være et permanent tiltak, men derimot av kort varighet og målrettet innsats. Lærernes forståelse av at det er et tiltak ment for en avgrenset periode stemmer altså overens med Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 1) sin utdypning av at det er for en periode. Tidligere forskning påpeker også at tiltakene skal være av en viss varighet (Vaughn et al., 2010, s. 433) av tiltak.

Hverken opplæringslova (2018, §1-4) eller Utdanningsdirektoratet (2018a) har brukt ordet «kurs» i omtalen av intensiv opplæring. Et kurs strekker seg over fastsatt tid (Språkrådet & Bergen), den intensive opplæringen krever en mer dynamisk tilpasning enn et kurs gjør, og skal tilpasses enkeltindividet, det er ikke enkeltindividet som skal tilpasse seg til kurset. Det vil også gjelde for perioden den intensive opplæringen skal vare, noen elever trenger gjerne kortere tid og gjerne hyppigere frekvens av tiltakene, enn andre, f.eks. daglig tiltak eller noen ganger i uken. Dette finner vi og igjen hos Vaughn et al. (2010, s. 442) som fremholder at en må ta i betraktning den enkelte elevs behov og karakteristika når en vurderer hvilket intensitetsnivå intervensjonen skal legges på.

Lærerne i studien er opptatt av at ved intensiv opplæring jobber man med noe konkret, en spesifikk ting, men det er diffust hva de legger i «noe» og det er også litt ulik konkretisering

når lærerne her skulle beskrive innholdet i den intensive opplæringen. Underveis i intervjuene fikk jeg inntrykk av at lærerne var usikre i sin definisjon av begrepet intensiv opplæring. Når det så viste seg at tre av lærerne ikke utfører den intensive opplæringen selv, underbygget dette mitt inntrykk. Dette begrunner jeg med at dersom intensiv opplæring er en undervisningsdel en ikke har selv, er det lett å heller overlate til andre å sette seg inn i hva det er. Spesielt med tanke på at tiltak som i utgangspunktet er ment å finne sted innen det ordinære klasseroms-felleskapet, blir satt bort til andre lærere og ute av det ordinære klasserommet.

Hvem omfatter intensiv opplæring

Et litt overraskende mønster i materialet er at det kun er to av lærerne som sier noe om hvem den intensive opplæringen omfatter. Disse to har også en noe ulik forståelse, der den ene mener at det er elever som trenger «et ekstra dytt» som omfattes av tiltaket, mens den andre mener dette gjelder elever som henger etter. Nyanseringen kan forstås som en forskjell i når tilbudet skal gis. Elever som trenger en liten dytt vil få tilbudet FØR vanskene oppstår, mens de som henger etter får tilbudet når vanskene har oppstått, og de allerede henger etter de andre. Hvordan læreren forstår begrepet har betydning for når eleven får hjelp. Ser vi til opplæringslova (2018, §1-4) og Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.2) er det snakk om elever som står i fare for å bli hengende etter som skal omfattes av tilbudet, slik at de får raskt hjelp til å oppnå forventet progresjon. Det kan ut fra dette argumenteres med at lærerne skal identifisere elevene og igangsette tiltak før de blir hengende etter faglig. Men i Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.1) er formålet med den intensive opplæringen å gi støtte når problemet oppstår. Det er med andre ord et visst rom for fortolkning her, når lovverket er tvetydig, noe som kan resultere i variasjon i når elevene får hjelp.

Hjemmet bringes også opp ved spørsmål om hva lærerne legger i begrepet intensiv opplæring. En lærer nevner det i form av samarbeid og den andre i forbindelse med lekser. I følge Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.5) er nettopp samarbeidet med elevens foreldre essensielt for suksessfaktoren i den intensive opplæringen, noe som også støttes av blant annet Nordahl et al. (2013, s. 203), Lyster (2019, s. 10) og Schultz Jørgensen (1996, s. 59).

Analysene peker i retning av at det er en felles forståelse av at den intensive opplæringen er av kort, avgrenset varighet. Derimot er det ulik konkretisering av hva som skjer i det korte tidsrommet. Her nevnes blant annet kurs, og det er henvisninger til hvordan andre jobber med

intensiv opplæring. Basert på begrepene lærerne bruker for å forklare innholdet i intensiv opplæring virker lærerne noe usikre på hva tilbudet skal inneholde. Dette kan henge sammen med at de fleste av lærerne i utvalget, tre av fire, ikke gjennomfører og planlegger intensiv opplæring selv. Dette kan forklare at det blant lærerne i denne studien virker til å være litt usikker konkretisering av innholdet i intensiv opplæring og hvem den intensive opplæringen omfatter. Dette sammenfaller med funn fra Aske (2020) sin studie av lærere som jobber med begynneropplæringen, hvor det også trekkes frem at intensiv opplæring er et begrep som lærerne ser ut til å ha ulike oppfatninger om (Aske, 2020, s. 73). Bakgrunnen for disse ulike oppfatningene av begrepet kan være at det er et begrep som ikke har vært i opplæringsloven så lenge, at det enda er forholdsvis nytt for lærerne. Videre vet vi at det ikke er en bestemt måte å gjennomføre intensiv opplæring på. Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt.2.4) legger opp til bruken av lærerens faglige skjønn, noe som åpner opp for lærernes individuelle tolkninger. Dette kan være faktorer som gjør at det nærmest ikke er mulig at en helhetlig felles forståelse for begrepet er etablert. Dette er ikke så rart, all den tid «lovteksten» er tvetydig.

Ulike oppfatninger kan også ses igjen i studien til Kilpatrick (2015, s. 5), hvor det påpekes at lærere kan ha ulik oppfatning om fagbegreper. Jeg vil derav avslutte avsnittet om lærernes begrepsforståelse for intensiv opplæring i samme spor som Aske (2020, s. 70), og påpeke viktigheten av samarbeid mellom skoler og utdanningsinstanser om å skape felles forståelse rundt begreper og tiltak som implementeres i det norske skolesystemet. En kan ikke bare anta at fordi alle har lest den samme lovgivningen, så har alle samme tolkning av den.

4.2. Lærernes utforming av den intensive opplæringen

For å utføre intensiv opplæring må lærerne identifisere hvilke elever som står i fare for å bli hengende etter. For å følge opp intensjonene i opplæringslova (2018, §1-4) er det viktig at læreren har kunnskap og kompetanse til å oppdage om elever står i fare for å bli hengende etter, så tidlig som mulig. Ikke bare så tidlig som mulig i trinnene, men med en gang «*står i fare for å bli hengende etter*» (opplæringslova, 2018, §1-4). I denne delen vises analyse og diskusjon av identifisering og innhold i tilbudet.

4.2.1. Resultat – Identifisering

Når det kom til å oppdage elever som står i fare for å henge etter i lesing og skriving, fortalte alle lærerne at de brukte kartleggingsprøver; alle viste til Utdanningsdirektoratet (2022b) sine kartleggingsprøver. Noen brukte også flere ulike kartleggingsverktøy og screeningtester. I tillegg sa tre av de fire lærerne at de også brukte observasjon som metode. En lærer identifiserte elever som trengte hjelp ved å vurdere skrivearbeidene deres.

Anne: jeg har observert litt ekstra nøye i timene og notert meg ned lekser; hørt litt ekstra på lesing og tatt noen kartleggingsprøver. [Screeningtester og Udirs kartleggingsprøver]

Charlotte: Vi har jobbet masse med SOL og Aski Raski. Jeg bruker ofte Aski Raski til å kartlegge før og etter, når du bruker det standardverktøyet så får du jo målt utviklingen. Så jeg ville gjort det før jeg satte i gang tiltakene, vi bruker også Udir sine kartleggingsprøver i 3. og 4. klasse.

Brit: Når jeg ser elever har problemer med lesing og skriving, ser jeg det ofte ved hjelp av kartleggingsprøver [Udir].

Dagrun sa hun har erfaring med at elever som strever med lesingen ikke selv velger bøker som er gunstige for dem. Hun sa at hun observerer at elevene sier alle bøker er kjedelige, de liker ikke å lese og får ikke roen når de leser i klasserommet. Videre sa hun at de skriver korte setninger. Dagrun: *De har jo akkurat begynt i skrivetreningen sin når de er i 3. Men det er veldig basic «jeg ser»-setninger fremdeles. De trenger masse rammer og stillas. En elev som jeg hadde hoppet jo over alt som het vokaler, da var det lett å se at eleven strevet. Når jeg ser at de strever, får de lov å gå på kurs.* Hun fortalte videre at hun sjelden ble sjokkert når resultatene fra Utdanningsdirektoratet (2022b) kom og at disse «blir mer for å bekrefte mistankene mine».

Dagrun fortalte at hun syntes det var enklere å identifisere elever som strever med lese- og skriveferdighetene sine når de kom i 3. og 4. klasse, enn på 1. og 2. trinn. Dette begrunnet hun med at elevene som strever blir ikke ferdige med oppgavene sine, har dårlige strategier på å komme i gang med oppgaver samt at du ser at gapet mellom dem og elevene som ikke strever i lesing og skriving er større fordi tekstene de jobber med krever mer enn på 1. og 2. trinn.

4.2.2. Oppsummering – identifisering

Kartlegging går igjen i svaret til alle de 4 lærerne. Blant de fire lærerne bruker i tillegg tre av dem også observasjon som metode for å identifisere elever som trenger ekstra støtte. Kun en av lærerne nevner skriveferdigheter som et sted hun kan identifiserer elever som kan ha behov for intensiv opplæring.

4.2.3. Drøfting – identifisering

Utstrakt bruk av kartleggingsprøver

Samtlige lærere bruker de obligatoriske kartleggingsprøvene fra (Utdanningsdirektoratet, 2022b) for å identifisere elever som står i fare for å henge etter med lese- og skriveferdighetene sine. Da dette er prøver som er normert og standardiserte, vil resultatene gi en god indikasjon på hvordan elevene ligger an i forhold til elever på samme trinn. Som nevnt tidligere er det obligatoriske kartleggingsprøver (Utdanningsdirektoratet, 2022b) i lesing for 3. trinn på våren, i en periode som strekker seg fra mars - april. På 4. trinn er det ikke kartleggingsprøver i lesing eller skriving. En lærer forteller at hun som oftest ser på kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b) for å identifisere elever som har behov for ekstra oppfølging. Dersom kartleggingsprøvene er det som benyttes for å identifisere vansker med lesing, tilsier dette for det første at elever som strever med lesing i 3. klasse, ikke blir identifisert før godt ut i skoleåret. For det andre betyr det at dersom kartleggingsprøvene er det eneste som benyttes i arbeidet med å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing i 4. klasse, med liten sannsynlighet vil bli identifisert i løpet av 4. trinn da det ikke er kartleggingsprøver i lesing eller skriving for dette klassetrinnet. En kan argumentere med at erfaring ikke alltid er ensbetydende med at man føler man har sikre nok verktøy til å identifisere elever, og da blir man gjerne låst til de verktøyene man har tiltro til, som til dømes kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b).

Det er uklart om lærerne bruker gamle kartleggingsprøver for 3.klasse for å identifisere fjerdeklassinger som strever, når de svarer at de bruker kartleggingsprøvene for å identifisere vansker. I så tilfelle er dette problematisk med tanke på å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter. Dette fordi kartleggingsprøven for 3. trinn er utformet på grunnlag av ferdighetsmålene til 3. trinn, så dersom eleven får denne på 4. trinn vil resultatene være ut fra et nivå som er standardisert for elever på 3. trinn, altså ett år yngre og altså ikke sammenlignbare med det forventede nivået til eleven når denne er på 4. trinn. Dette

eksempelet tyder på at det er lærere som venter på resultatet av kartleggingsprøvene før de setter inn tiltak, noe Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt.2.2) påpeker at de ikke skal når de har mistanke om at en elev kan bli hengende etter. Det er dessuten viktig å huske på at kartleggingsprøvene ikke plukker opp alle elever som trenger ekstra oppfølging, kun de 15-20 % svakeste leserne (Færevaag & Gabrielsen, 2014b, s. 205). Samtidig er det, som påpekt i denne studien en tvetydighet mellom om det er når eleven står i fare for å bli hengende etter, som vi leser det i opplæringslova (2018, §1-4) og Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.2) *Når har skolen plikt til å gi intensiv opplæring*, eller når problemet oppstår, som vi leser det hos Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt 2.1) *Plikt for skolen til å tilby intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn, men ingen rettighet for eleven*.

Utdanningsdirektoratet har imidlertid gjort endringer og kartleggingsprøvene for 3. trinn vil fra skoleåret 2023/2024 gjennomføres på høsten, isteden for på våren (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette tilsier økt sannsynlighet for å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter tidligere på skoleåret. Det er likevel viktig å overvåke elevenes utvikling kontinuerlig, da det ikke er noen fasit for når eller med hva en elev kan oppleve at noe er utfordrende.

Observasjon som metode

Som det er nevnt i oppgaven, klarer ikke kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022c) å plukke opp alle elever som har behov for ekstra oppfølging, da er det en fordel å ha flere verktøy for identifisering av elever som står i fare for å bli hengende etter. Tre av fire lærere bruker også observasjon som metode, det vil si at de ser etter kjennetegn på om noen strever eller skiller seg ut progresjonsmessig. Å bruke observasjon som metode støttes av Stangeland og Færevaag (2014, s. 90), som påpeker at dersom noe ved en elev får læreren til å undre seg, bør læreren observere nærmere .

To former for systematisk observasjonsmetode trekkes frem i oppgaven, en hvor lærer setter seg ned med eleven, hører på at den leser, noterer og følger dette opp med å la eleven ta screeningtester og kartleggingsprøver. Dette suppleres og med bruk av mange ulike kartleggingsprøver og screeningtester, i tillegg til Utdanningsdirektoratet (2022b) sine.

Den andre metoden som kommer frem er med bruk av SOL (Strukturert Observasjon for Lesing). Dette er et verktøy som kan brukes for å finne ut hvor i leseutviklingen eleven befinner seg (Lesesenteret, 2022). Dette er og en systematisk observasjonsmetode som kan

brukes for å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter i lese- og skriveferdighetene sine. Viktigheten av å identifisere kjennetegn med lyder, leseforståelse, lesehastighet, trekkes frem. Slik kan lærer tidlig se hvilke ferdigheter elevene trenger å styrke. På denne måten virker det som at lærer som trekker frem SOL har etablert en systematisk fremgangsmåte for å følge elevenes lese-progresjon før de viser tegn til å stå i fare for å bli hengende etter trinnet sin. I tillegg har hun også brukt Aski Raski som er et digitalt verktøy for intensiv lesetrening (AskiRaski), og brukt dette som kartlegging i tillegg til kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b). Hverken SOL eller Aski Raski er normerte, standardiserte kartleggingsverktøy, jamfør Lesesenteret (2022). Aski Raski har derimot utformet sitt eget poengsystem hvor intensiv lesetrening i Aski Raski anbefales for de som overskrider den kritiske poenggrensen (AskiRaski). En fordel med bruk av disse verktøyene, kan være som læreren selv sier at hun tidlig kan se hvilke ferdigheter eleven trenger å styrke. Hun får en systematisk fremgangsmåte i elevenes oppfølging, og får dermed støtte fra etablerte verktøy i tillegg til bruken av eget faglige skjønn, for å styrke muligheten til å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter. Men, i og med at Aski Raski ikke er normert eller standardisert, har en ikke et valid normgrunnlag å sammenligne med, i forhold til å finne ut om eleven faktisk står i fare for å bli hengende etter. En kan se hvor eleven befinner seg i forhold til Aski Raski sitt utvalg, men ikke i forhold til populasjonen. I følge Dahle et al. (2016, s. 10) er bruk av normerte og standardiserte prøver en forutsetning for å finne ut av om eleven det gjelder har utviklet lese- og skriveferdigheter på tilsvarende nivå som sine jevnaldrende. Men de kan brukes for å se hva eleven har lært innen et begrenset område, da kan resultatene kun sammenlignes med de fra andre elever som har mottatt samme undervisning. Ut fra lærers uttalelse kan det tolkes som at lærer oppfatter Aski Raski som et standardisert verktøy, da hun kaller det et standard verktøy.

En lærer observerer elevenes valg av bøker og hvordan de forholder seg til lesing, hun synes å bruke faglig skjønn og egen erfaring når hun observerer, noe som er i tråd Utdanningsdirektoratet (2018a) sine føringer. Hun forteller at hun kan merke at elever strever ved å se på elevenes lesevaner.

Det er kun en lærer som tar opp skriveferdighetene til elevene, når hun påpeker at elevene som strever ofte trenger mer rammer og stillas enn sine medelever som ikke strever. Dette er i tråd med Vygotskii (1978, s. 85) sin teori om at hva barnet kan gjøre i dag ved hjelp av andre, kan det gjøre alene i morgen. Hun fremhever korte setninger, veldig like setninger og nevner

som eksempel elev som hoppet over vokaler, noe som gjør det lett synlig at eleven strever med noe. Samtidig påpeker hun at elevene på 3. trinn nettopp har startet skrivetreningen sin. Ser vi på kompetansemålene i norsk for 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c) er elevene i gang med skrivetrening tidlig. Delferdighetene i lesing og skriving har en gjensidig påvirkningskraft på hverandre (Færevaag & Gabrielsen, 2014a, s. 206), derav kan en si at elevenes skrivetrening starter egentlig i første klasse. Utsagnet kan forstås som at lærerne har noe lave forventninger til elevenes skriving, men kan muligens også forstås som at elevenes skrivetrening intensiveres mer på 3. trinn enn på 1. og 2. trinn. Som nevnt innledningsvis i oppgaven, følger lesing og skriving hverandre (Lyster, 2019, s. 10). Likevel nevner ikke de andre lærerne skriving som et område hvor en kan identifisere elever som står i fare for å henge etter, de virker mer fokusert på lesing. Barnas skriveferdigheter kan være et vindu til deres leseferdighet, men ikke like sikkert som å vurdere barnas leseferdighet.

Når og hvordan elever identifiseres kan være en flaskehals for om og når elever vil motta tilbud om intensiv opplæring. Samtlige lærere i denne studien bruker kartlegging, tre av fire lærere bruker også observasjon som metode, for å identifisere elever som strever med lese- og skriveferdighetene sine. Resultatene fra analysene tyder på at lærerne benytter seg av en rekke ulike tilnærminger for å identifisere elever som strever.

Selv om en av lærerne oppgir flere måter å identifisere elever som strever med lese- og skriveferdighetene sine på, sier hun at kartleggingsprøvene [Udir] bekrefter mistankene hennes, noe som indikerer at hun i likhet med en annen lærer, venter på resultatene av disse. Når både to av fire lærere venter på resultatene fra kartleggingsprøvene for å få bekreftet mistanker om at en elev står i fare for å bli hengende etter, tyder dette på at de ved å bruke sitt faglige skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.3) kunne iverksatt intensive tiltak tidligere. Noe som i så fall bekrefter at usikker forståelse av hvem intensiv opplæring innebærer har betydning for når tiltakene settes inn.

Dette gjelder da kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b), da de som nevnt kommer på en bestemt tid sent på skoleåret og at elevens vansker på denne tiden kan utvikle seg og bli større. Som tidligere bemerket er det en utfordring i Norge at læringsutfordringer får utvikle seg og bli større over tid, dette er noe av grunnlaget for regjeringens ønske om å styrke elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018a, punkt 1).

Utdanningsdirektoratet (2018a, punkt 2.2) påpeker og at skolen ikke skal vente på

kartleggingsresultater, dersom de tror en elev er i ferd med å bli hengende etter. Derfor er det bra at de fleste av lærerne i denne studien også benytter seg av observasjon.

4.3. Tiltak for intensiv opplæring innen lesing og skriving

Når lærerne har oppdaget elever som bør motta intensiv opplæring for lese- og skriveferdighetene sine, er det viktig med snarlig igangsetting av tiltak i henhold til opplæringslova (2018, §1-4), samt å finne tiltak som oppfyller den enkelte elevs behov for tilpasning opplæringslova (2008b, §1-3). I intervjuene ble det derfor stilt spørsmål om hvordan lærerne utformet tiltakene, og hvordan lærerne kommer frem til tiltakene de setter i gang, samt hva de ser på som effektive tiltak og organisering av disse.

4.3.1. Resultat - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter

Igangsetting av tiltak

Charlotte sa tidligere i intervjuet at hun først brukte det systematiske verktøyet SOL for å følge opp elevenes lesing og kartlegge med Aski Raski før hun igangsatte tiltak.

Anne ville sette i gang tiltak så snart lærerne plukket opp at elevene hang etter. Siden Anne ikke hadde intensiv opplæring selv, ville neste skritt etter identifisering, for henne, bli å melde eleven opp til kurs.

Brit: du ser jo at de har problemer og så vet du at du er avhengig av foreldrene. Fordi jeg greier ikke å hjelpe bestandig, for jeg har mange andre elever som trenger meg.. Jeg har ikke kapasitet til å legge opp et skikkelig godt opplegg, som lesekurs.

Vi må være to. En i klassen og en som tar seg av den eleven

Brit sa at hun ikke har tid og ressurser nok til den tidlige innsatsen, til tross for at hun ser at elevene trenger hjelp, fordi hun har så mange elever som trenger henne. Hun trenger flere ressurser i klasserommet og hjelp fra foreldrene.

Hun viste og til at når en kartleggingsprøve identifiserer at en elev strever, så mente hun selv at tiltak skal startes med en gang, men hun har fått beskjed om at da skal eleven kartlegges videre før eleven meldes opp til det ressursteamet ved skolen. Dette teamet skal godkjenne hvorvidt læreren skal gå videre med saken.

Dagrun fortalte at utfordringer for elevene ikke oppstår plutselig, og at lærerne gjerne observerer at de for eksempel strever med å lese høyt, sniker seg unna leselekser og lignende. Disse observasjonen vekker mistanke. Dagrun: *...det er jo liksom ikke sånn at du våkner opp en morgen og at den strever...*

Dagrun sa det var enkelt å melde eleven(e) på lesekurs hos leselærer og uttalte også at hun følte hun som lærer egentlig slipper unna å ha den intensive opplæringen selv.

Når lærerne fikk spørsmål om hvordan de utformer tiltak var det ganske ulike svar, Dagrun overlot det til leselæreren som holder lesekurs, men sa at om hun lurte på noe selv, snakket hun med kollegaer. Anne sa hun bruker skjønn på at en vet de ikke er på samme nivå som medelevene. Selv om hun meldte elever hun identifiserte som å stå i fare for å bli hengende etter på kurs hos annen lærer hendte det at hun satte i gang tiltak selv i forkant: *Da blir det tilrettelagte oppgaver, tilrettelagte lekser, jeg har jo flere som har enklere leselekser, som gjerne gjør bare halvparten av skriveoppgavene. Men det går jo gjerne på generell tilrettelegging i klasserommet.*

Brit trakk frem viktigheten av foreldresamarbeid (her mente hun lekser), og egen erfaring. Hun mente at det å snu på timeplanen kunne hjelpe eleven som strever, men syntes ikke selv det var godt nok. Hun ville kartlegge for å finne ut hva eleven strever med og diskutere med kollega, gjerne også ledelsen, før hun laget lesekurs.

Charlotte ville bruke Aski Raski for å finne tiltak som passet til eleven: *Aski Raski er jo kjempegodt, der peker de direkte på hva du bør jobbe med.* Hun påpeker at Aski Raski måler og lager tiltak ut fra forventet nivå, men at noen elever må få tiltak rettet mot et lavere nivå. *«Jeg bruker jo Aski Raski før og etter, fordi at når du bruker det standardverktøyet så får du jo målt utviklingen.»* Hun var og opptatt av at lesing og skriving henger sammen, men at skolen har lett for å ha fokus mer rettet mot lesingen enn skrivingen. Hun fremhevet et godt samarbeid med PPT, hvor hun kunne få råd.

Resultat - Samarbeid

Både Brit, Charlotte og Dagrun sa de snakker med kollegaer for å finne tiltak, ledelsen, PPT og spesielt spesial pedagoger hørtes ut til å være ressurser som ble diskutert med. I tillegg sa Charlotte at hun begynte først med sin egen erfaring og så på hva som har fungert før, hun trakk frem Aski Raski som et verktøy for å finne tiltak.

Resultat - Effektive tiltak

Når lærerne ble bedt trekke frem tiltak de syntes var effektive nevnte både Anne og Dagrun repetert lesing, mens det å øve på høyfrekvente ord var noe Anne og Charlotte hadde felles som et effektivt tiltak. Charlotte trakk igjen frem Aski Raski, Anne trakk også frem det å lese høyfrekvente ord som vises på skjerm (data). Anne viste til en aktivitet hvor elevene fargela hvor langt de leste for så å lese på ny på samme tid, og så se hvor langt de kom for hver gang. Charlotte brukte Blink-kort hvor elevene skulle sette kryss for hver gang de leste ordet korrekt. Brit trakk frem lesing og skriving som noe som går hånd i hånd, og fremhevet lesekurs som eget tiltak hvor elevene kunne se på ord, dele opp i ord og setninger og skrive.

Resultat - Gjennomføring

Når det gjelder hvem som tar seg av den intensive opplæringen, var spesial pedagog noe som i varierende grad gikk igjen hos samtlige. Anne var på en skole hvor det var en egen lærer [spesialpedagog] som tok seg av intensiv opplæring i en egen klasse. Denne læreren satte opp kurs og grupper etter hvert som lærerne meldte elevene på. Også Dagrun jobbet på skole hvor de hadde en lesespesialist [spesialpedagog] som de meldte opp elever som strevet til. Brit sa det varierte hvem som fulgte opp. Hun henviste til at det var personen som holdt kurset, som regel var det en spesial pedagog. Også Charlotte sa at det var enten henne eller spesial pedagog som hadde ansvaret

Resultat - Organisering

Både Anne, Brit og Dagrun sa de kjørte som oftest intensiv opplæring i grupper, Anne og Brit oppga at antall per grupper kunne være på 3-4 elever. Gruppebasert intensiv opplæring ble tatt i eget klasserom. Anne hadde ikke denne opplæringen selv og kjente ikke til hvordan læreren som hadde den gjorde det videre, bortsett fra at elevene ble kartlagt. Brit sa at hun ville ha kjørt det samme opplegget til alle elevene i starten, for så å se om de utviklet seg. Dette ville hun se ved hjelp av kartleggingsprøver. Hun begrunnet det å gå ut av klasserommet med: *hvis de skal få ro og hvis det er en stor klasse på 30 stykker, og de skal ha et intensivt kurs så fungerer ikke det i et klasserom. Da må du ut. Uansett.*

Både Brit og Dagrun nevnte at det var elever som ikke likte å bli tatt ut av klasserommet. Dagrun nevnte en elev som følte seg stigmatisert og at i slike tilfeller måtte hjelpen bli inne i

klasserommet. Brit mente at det fungerte bra om det var elever som var vant til å bli tatt ut i grupper fra første og andre trinn. Brit la til at: *jeg har jobbet nå i over tretti år, ikke fått en forelder som har klaget på at de blir tatt ut fra klassen. For de får en helt annen ro når de går ut av klassen noen ganger. Jeg mener det! Selv om all spesialundervisning skal skje i klasserommet - det holder ikke!*

Charlotte hadde en litt annen tilnærming, i motsetning til Brit som hadde stor klasse, var Charlotte på en skole med små klasser. Hun sa den intensive opplæringen ofte kunne foregå i klasserommet pga. klassestørrelsen. Hun vektla at eleven(e) skulle føle seg inkluderte og at eleven(e) ikke skulle kjenne på at ting ble gjort annerledes på grunn av dem. I tillegg sa hun: *de skal jo ha rett på tilpasset opplæring, ut fra der som de er. Og den skal helst foregå i klasserommet og det er viktig.* I tillegg til at fagarbeider kunne ta ut en og en elev for å arbeide med Aski Raski, ble alle elevene tatt ut for å få mulighet til å øve seg på Aski Raski.

Charlotte: *med det samme det er noen elever som henger etter så skal vi jo lage en tiltaksplan og gjennomføre den... men det blir jo ofte sånn at hvis det som fungerer i klasserommet ikke fungerer godt nok, da er det jo naturlig å løfte det opp til spesialpedagogen.* . Når spesialpedagogen kjørte det Charlotte kalte lesekurs, var ikke Charlotte selv involvert i det som foregikk der.

4.3.2. Oppsummering - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter

Hos de fire lærerne fikk jeg fire ulike svar på hvor raskt de setter i gang tiltak for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving.

Oppsummering – Igangsetting av tiltak

En lærer fortalte at når hun har identifisert at en elev står i fare for å henge etter kartlegger hun ytterligere med Aski Raski før og etter igangsetting av tiltak. En annen lærer ville melde elev opp til kurs, med en gang det var mistanke. Det var også en lærer som fortalt at hun, før tiltak kunne settes i gang, uansett måtte kartlegge eleven igjen, melde opp til et ressursteam som skal godkjenne hvorvidt lærer skal gå videre med saken. Den samme læreren sa og at hun ikke fikk satt i gang tiltak på grunn av mangel på ressurser i klasserommet. Også det å samle opp observasjoner av eleven før den ble meldt opp til lesekurs, ble tatt opp av en lærer.

For å finne tiltak til elevene er det også ganske ulikt hva som kommer frem. En lærer overlater tiltak til leselæreren, mens en annen vil tilrettelegge oppgaver og lekser i form av

enklere lesestoff, og at elevene det gjelder bare må gjøre halvparten av oppgavene resten av klassen gjør. Egen erfaring, foreldresamarbeid, drøfting med kollegaer trekkes frem, sammen med kartlegging. Repetert lesing og innøving av høyfrekvente ord blir trukket frem av noen av lærerne, som effektive tiltak. Ellers er de ganske ulike i hva de trekker frem. Charlotte vil bruke Aski Raski sine forslag til øvingsområder i tillegg til Blink-kort, mens Brit ser på lesekurs som eget tiltak.

Oppsummering - Samarbeid

Tre av lærerne oppgir at de går til kollegaer for å diskutere mulige tiltak, i tillegg til andre lærere diskuterer de også med ledelsen, PPT og spesial pedagoger. En av dem sier imidlertid at først ser på hun hva hun av erfaring vet har fungert av tiltak tidligere, hun ser og på hvilke tiltak Aski Raski foreslår. Den fjerde læreren hadde ikke noe svar på dette, siden hun ikke har den intensive opplæringen selv.

Oppsummering - Organisering

I organisering av intensiv opplæring, oppga tre av lærerne at elevene fikk gruppebasert undervisning i eget klasserom, ikke det ordinære klasserommet. To lærere tok opp at ikke alle elever trives med å bli tatt ut av klasserommet, mens en mente det kom an på om eleven(e) er vant med det. Det var og en lærer som påpekte at hvorvidt den intensive undervisningen var i klasserommet eller ei, hadde å gjøre med størrelsen på klassen.

4.3.3. Drøfting - Tiltak for intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter

Drøfting- Igangsetting av tiltak

Det presiseres i opplæringslova (2018, § 1-4) at den intensive opplæringen skal gis raskt. To av lærerne i studien påpekte også at det burde igangsettes tiltak raskt, men likevel viser resultatene i min studie at dette ikke alltid er tilfelle i praksis.

To av lærerne melder opp elevene til kurs. Den ene av dem sier det er lav terskel for å melde opp elever til lesekurs når hun har identifisert elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Men i og med at hun tidligere i intervjuet, ved spørsmålet om identifisering av elever ventet på resultatet av kartleggingsprøvene for å få bekreftet sine mistanker, er det likevel en ventetid inne i bildet. Det kan være at dette er en miks, hvor noen identifiseres gjennom observasjon og mens hos andre blir en mistanke bekreftet gjennom

kartlegging. Å identifisere og melde de aktuelle elevene opp til kurs, ser ut til å være den delen av opplegget med intensiv opplæring, disse to lærerne tar seg av. Dette poengterer en av lærerne selv i intervjuet når hun sier at hun har sluppet unna å ha den intensive opplæringen selv, siden det er egen leselærer som tar seg av lesekursene. Hun oppgir at det er et lavterskel tilbud, elevene trenger ikke ha vansker over et visst nivå for å få intensiv oppfølging, men hun sier også at elevene kan meldes på, noe som ikke skulle være nødvendig dersom elevens behov kan bli dekket i det ordinære klasserommet, slik at eleven fremdeles er en del av det inkluderende skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.4). Det ligger og en ventetid i det å komme inn på lesekurset, som igjen utsetter oppstarten av den intensive opplæringen. Ventetid på kurs vil gjelde for elevene til begge lærerne som melder dem på kurs.

I henhold til opplæringslova (2008b, §1-3), tilpassa opplæring, og opplæringslova (2018, §1-4), tidleg innsats på 1.-4-trinn, skal opplæringen bli tilpasset den individuelle elev, ut fra dennes egne forutsetninger, evner og slik få egnet opplæring for å oppnå forventet progresjon. Ved å kartlegge elevens ferdigheter før igangsetting av tiltakene har lærer mulighet til å fokusere undervisningen eksplisitt mot de delferdighetene eleven trenger mest støtte med, noe som tidligere forskning har vist har positiv effekt for å utvikle elevers leseferdigheter (Wanzek et al., 2018) og (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 187). I stedet for å vente til Utdanningsdirektoratet (2022b) sine kartleggingsprøver kommer, bruker en av lærerne Aski Raski for å finne tiltak hun kan sette i gang med. I og med at hun gjør dette selv og tydeligvis har et etablert system for gjennomføring og observasjon, har denne læreren mulighet til å sette i gang intensiv opplæring raskt.

Den fjerde læreren sier det er ønskelig å sette i gang tiltak straks, noe som er i henhold til formålet i opplæringslova (2018, §1-4). Læreren stiller likevel noen «krav» til ressurser før igangsetting av tiltak, fordi hun ikke har kapasitet til intensiv opplæring uten å få ekstra ressurser i klasserommet. Hun setter ikke som en forutsetning at dette er når det er til elevens beste å gå ut av klasserommet for å motta intensiv opplæring i henhold til opplæringslova (2018, §1-4). Under intervjuet gir hun med intonasjon og kroppspråk uttrykk for frustrasjon over dette, fordi hun føler at hun ikke har kapasitet til å lage opplegg som er gode nok for elevene som har behov for intensiv opplæring. En kan argumentere med at skolen er pliktig til å sette inn nok ressurser for gjennomføringen av intensiv opplæring. Jamfør Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 3) er tilgjengelige ressurser et krav til skolen og skoleeier å sørge for, slik at skolene kan oppfylle kravene i loven til intensiv opplæring. Læreren oppgir

senere at hun har 30 elever og er alene lærer i klasserommet, noe som tilsier at det kan være vanskelig å hjelpe alle i løpet av en skoletime, spesielt for de elevene som trenger litt tettere oppfølging. Ut fra det læreren forteller, blir det en situasjon hvor elevene ikke vil motta rask intensiv opplæring, selv om lærer ønsker det. Lærer sier tiltakene bør settes i gang straks, men det skjer ikke på grunn av hun føler hun ikke har kapasitet. I tillegg må lærer melde opp bekymring om elever til skolens ressursteam. Hva som skjer dersom ressursteamet bestemmer at læreren ikke skal gå videre med saken ble ikke utdypet i intervjuet. Jeg tok kontakt om dette i etterkant for å være sikker på at jeg hadde oppfattet dette riktig, noe som ble bekreftet. Det ble også bekreftet at da stopper saken der. Denne fremgangsmåten, kan indikere en forveksling av intensiv opplæring med spesial undervisning, men i dette tilfellet fra skolen sin side, hvorav lærer må følge skolens føringer. Intensiv opplæring krever ingen form for saksbehandling (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.1), så dersom lærere må gå denne omveien for intensiv opplæring, blir det fort unødvendig ventetid før eleven (dersom det ressursteamet godkjenner saken) mottar det intensive opplæringstilbudet likevel, noe som ikke er formålstjenlig for eleven og heller ikke vil være det lavterskeltilbudet det er meningen at intensiv opplæring skal være. Det som er overraskende for meg, og som jeg også fikk bekreftet av læreren da jeg tok kontakt igjen, var at den intensive opplæringen utgikk helt, dersom ressursteam ikke godkjente at hun skulle gå videre med saken eller hun ikke fikk ekstra ressurser inn i klassen. Lærer sier og at hun ikke får ekstra ressurser, derav blir det ingen intensiv opplæring.

Av de fire lærerne i studien min, var det kun en av dem som ikke hadde ventetid på igangsetting av intensive tiltak. Dette samsvarer med et annet overraskende funn; tre av fire av lærerne i studien hadde ikke den intensive opplæring selv. En lærer fortalte at intensiv opplæring kunne utgå på grunn av at det ikke ble godkjent i ressursteam, eller på grunn av mangel på ressurser i klasserommet. Men dersom det ble aktuelt med intensiv opplæring, mente hun at det var spesial pedagog som burde ha den intensive opplæringen, fordi hun selv ikke hadde tid som kontaktlærer i stor klasse. Hos to av de andre lærerne foregikk den intensive opplæringen også hos spesialpedagoger, i form av kurs. Det er kun en av lærerne som selv praktiserer den intensive opplæringen, og dette synes å være grunnen til at hennes elever mottar tiltak raskt. Men også lærer som hadde intensiv opplæring selv, sa at om det var aktuelt med lesekurs, så var det skolens spesial pedagog som ledet dette. Lyster (2019, s. 5) sier at ansvaret for å identifisere og forebygge lese- og skrivevansker er lagt mer over på den enkelte lærer, mens det før var spesialpedagogene som tok seg av dette. Resultatene i denne

studien tyder imidlertid på at lærerne tar seg av identifiseringen, mens det fremdeles er spesialpedagogene som tar seg av det videre arbeidet når det kommer til intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter.

Drøfting - Tiltak

Det går fram av studien at alle lærerne bruker blant annet kartlegging for å identifisere elever som har behov for støtte, disse vil og kunne indikere områder hvor elevene utviklingspotensial. To av lærerne peker på kartlegging som en måte å finne ut hvilke tiltak som kan være passende ut fra elevens ferdigheter. Ser man til opplæringslova (2008b, §1-3) må opplæringen og derav tiltakene bli tilpasset forutsetningene til den individuelle elev. En av lærerne har tidligere sagt at hun bruker screeningtester for å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter, og tar ikke opp disse som en måte å finne tiltak eller områder å sette inn tiltak på. Dette kan være fordi hun ikke gjennomfører intensiv opplæring selv, og at det er en annen lærer som tar seg av dette.

Men når generell tilrettelegging nevnes blant tiltakene, tolker jeg ikke dette som en del av det som fra lovens side går inn under intensiv opplæring. Som nevnt skal en tilpasse tiltak til den enkelte eleven ut fra dennes forutsetninger (opplæringslova, 2008b, §1-3), altså individuelt ikke generelt. Likevel utelukker det selvfølgelig ikke at en generell tilrettelegging kan ha en positiv effekt, alt etter hva denne tilretteleggingen går ut på og hvilke implikasjoner det har for eleven. Men som en intensiv opplæring, hvor en ifølge forskning (Vaughn et al., 2010, s. 433) må intensivere opplæringen for å tette læringsgap, er det tenkelig at det å gi eleven som har behov for intensiv opplæring kun halvparten av skriveoppgavene resten av klassen får, i seg selv ikke vil ha ønsket effekt.

Tidligere forskning på effektive intervensjonsstudier (Scammacca et al., 2007) fant fire tiltak som gikk igjen i de suksessfulle intervensjonene. Disse var oppøving av fonologisk bevissthet, ordstudier (som i både veiledet lesing og egenlesing), avkoding og tilegning av leseforståelsesstrategier (Scammacca et al., 2007, s. 30). Wanzek et al. (2018) sin meta-analyse av forskning på intensive, tidlige leseintervensjoner fant og at fonologisk bevissthet, ord (og lyd) gjenkjenning, samt leseflyt så ut til å gå igjen som elementer i suksessfulle intervensjoner, i tillegg til at leksjonene var standardiserte og godt forberedte med modelleringsmateriale og veiledning, for når elevene skulle få lære seg ny lesepraksis. Altså, eksplisitt undervisning, som også støttes av Lundetrø og Uppstad (2014, s. 187). Ser vi til På Sporet intervensjonen (Solheim et al., 2021) tok også denne i bruk eksplisitt

undervisningsform, som tidligere beskrevet. I På Sporet øktene møtte elevene arbeid med grafem, skriving, veiledet lesing og høytlesing med samtale. Også i Ny Giv- prosjektet (Lødding & Holen, 2013) var konkretiseringsmaterieell og læringsstrategier blant læringsmidlene som ble oftest brukt. Selv om dette er tiltak forskningen gjenkjenner som effektive, vil det likevel være slik at noen elever trenger andre tiltak. Lærerne i min studie trekker frem flere av disse elementene som forskningen nevner, men det er ikke mange tiltak hver enkelt trekker frem selv. Dette er nok preget av at kun en av lærerne i det daglige utfører den intensive opplæringen selv, noe som er et interessant funn i seg selv. Men ser en på tiltakene forskning lister opp som effektive, er ikke ett tiltak i seg selv nok. Det bør være flere tiltak satt inn systematisk og strukturert, jamfør Santa og Høien (1999, s. 57), slik at eleven får støtte til å oppøve de ulike delferdighetene i leseprosessen og får nok utfordringer etter hvert som mestrer et trinn, samtidig som de får støtte av læreren. Dette er også en måte å arbeide på som er i tråd både med teorien om den proksimale utviklingssonen (Vygotskii, 1978, s. 86) og det støttende stillas (Wood et al., 1976). Tremain og Kessler (2005, s. 121) vektlegger at det er viktig å ha fokus på skriving og rettskriving også, fordi lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig.

En av lærerne har gjennom hele intervjuet formidlet at hun har en aktiv bruk av Aski Raski (AskiRaski) gjennom undervisningen til elevene. Det er derfor grunn til å tro at hun ser på dette som et program som er formålstjenlig både for identifisering, kartlegging og opptrening av elevenes lesetrening. Når en bruker digitale verktøy innen lese- og skriveopplæringen, er det viktig å huske at selv om dataprogram kan tilpasses den enkelte elev, bør en ikke overlate eleven til seg selv med det digitale verktøyet, da digitalt verktøy også har sine begrensninger, spesielt med tanke på samhandling (Høien & Lundberg, 2017, s. 272). Læreren vil bruke Aski Raski til å finne tiltak, hun stoler på at programmet identifiserer elementene innen lesing og skriving eleven bør jobbe videre med, men er også bevisst at noen elever trenger tiltak rettet mot lavere nivå. Det er viktig å ha en voksen til stede, som kan støtte og samhandle med eleven (Høien & Lundberg, 2017, s. 272). I denne sammenheng ser det ut til at lærer er bevisst dette, da det er fagarbeider med elevene når de jobber med AskiRaski. Men det er viktig å huske på at eleven ikke skal drilles på isolerte delferdigheter (Høien & Lundberg, 2017, s. 272), delferdighetene skal integreres fordi det er de tilsammen som utgjør lesing og skriving. Siden lesing og skriving understøtter hverandre, bør en i et opplegg for å fremme lese- og skriveferdigheter også vektlegge aktiviteter som inkluderer skriving og øving i rettskriving, fordi disse har en gjensidig påvirkning på hverandre (Tremain & Kessler, 2005, s.

121). En annen ting er at selv om dataverktøyet AskiRaski kan brukes til å oppøve den lesetekniske siden, må eleven også ha hjelp til å oppøve leseforståelses-siden av lesing, jamfør Gough og Tunmer (1986, s. 7).

Det å gi elevene enklere leselekser nevnes også, under utforming av tiltak, men det utdypes ikke noe om at disse er valgt ut spesielt for eleven ut fra de områdene hvor elevens utviklingspotensiale ligger jamfør elevens proksimale utviklingssone (Vygotskii, 1978, s. 86). Det blir også nevnt som tiltak at elever som strever kan få kun halvparten av skriveoppgavene resten av klassen før. For å kunne lukke læringsgapet hjelper det ikke å redusere arbeidsmengden, Vaughn et al. (2010, s. 433) påpeker at elever som strever snarere må ha en raskere læringsrate for å klare å minimere læringsgapet mellom seg sine medelever. Da kan en stille spørsmålstegn ved om det å gi redusert mengde oppgave er tilpasning nok for å øve opp elevers lese- og skriveferdigheter, da især om det tilfredsstiller det individuelle behovet for elevens utvikling. Dersom vi da ser til teorien, fremhever Vygotskii (1978, s. 86) viktigheten av å finne frem til hva som er elevens proksimale utviklingssone, for å kunne tilpasse læringen til den enkelte eleven. Det krever at læreren finner ut hvilket ferdighetsnivå eleven befinner seg på, for så å støtte eleven videre til neste steg i utviklingen. Derfor kan det stilles spørsmålstegn til hvor godt egnet det er å gi eleven halvparten av klassens skriveoppgaver og enklere tekster til eleven som tiltak, for å oppøve lese- og skriveferdighetene dens. Også bruken av begrepet «generell tilrettelegging» kan vise en usikkerhet når det kommer til hva intensiv opplæring er, da dette er snakk om en individuell tilpasning til enkeltelever, ikke en generell, for å finne hva som er mest formålstjenlig for elevens utvikling. Dersom tiltak ligger i leksene, forutsetter det at hjemmet er informert og kan følge opp eleven.

Det er ulikt hva lærerne ser på som effektive tiltak, det er heller ingen av lærerne som nevner det å passe på at elevens stemme blir hørt, som trekkes frem av Utdanningsdirektoratet (2018a, punkt 2.4). Det er likevel ikke dermed sagt at de ikke tar dette hensynet, selv om de ikke nevner det her. To lærere nevner tiltak hvor elevene får måle sin egen utvikling, ved å krysse av for riktige svar eller hvor langt de er kommet i lesingen på en viss tid. Dette er nok ment som motivasjon, så fremt lærer er bevisst på at det kan også ha en demotiverende effekt dersom elev ikke har fremgang og så tydelig får se denne selv. To av lærerne nevner også lekser, en av dem fordi hun ser for seg at eleven kan få et annet opplegg [lesekurs] enn resten

av klassen, hvor samarbeid med hjemmet spiller en stor rolle. Støtte fra hjemmet nevnes også hos Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.5) for å oppnå en vellykket oppfølging av eleven.

Drøfting - organisering

I Ny Giv prosjektet ble det oppgitt at 86% av den intensive opplæringen ble gitt utenfor klasserommet, i egne grupper (Lødding & Holen, 2013, s. 8), i de samme timene som resten av klassen hadde samme fag. I På Sporet (Solheim et al., 2021) ble intensiv opplæring og gitt i grupper, men som del av stasjonsundervisningen i klasserommet. I studien til Wanzek et al. (2018, s. 613) ble det vist bedre effekt av en til en undervisning, enn av grupper bestående av to til åtte elever. Studien til Scammacca et al. (2007) støtter god effekt av en-til-en undervisning eller i liten gruppe. Tre av lærerne i studien min oppgir at intensiv opplæring som regel foregår i grupper. En begrunnelse som oppgis for å legge intensiv opplæring utenfor klasserommet, er at det er så mange elever i klasserommet, at det ikke er mulig å få ro til intensivt opplæring der. Samtidig var en lærers synspunkt at det ikke er holdbart at all spesialundervisning skal kunne foregå inni klasserommet, noe som igjen tyder på at det for mange er en blandet grense mellom hva som skal være en del av den ordinære opplæringen (som intensiv opplæring skal være), og hva som er spesialundervisning, som var ordet lærer brukte.

Størrelsen på klassen har tydeligvis litt å si, da halvparten av lærerne nevner klassestørrelse. Det blir nevnt at det er lettere få til den intensive opplæringen i klasserommet når det er snakk om liten klasse. En av lærerne i studien med liten klasse, hadde også intensiv opplæring selv, plassert som del av stasjonsundervisningen i klasserommet. Men også denne læreren ser ut til å være usikker på forholdet mellom intensiv opplæring og spesialundervisning, og sier hun må ha tiltaksplan for elevene som henger etter. Dette er relevant nok for de elevene som henger etter, men i dette tilfellet snakker vi om elever som står i fare for å henge etter og trenger intensiv opplæring, som ikke krever saksbehandling.

Drøfting - Samarbeid

Tre av lærerne går til kolleger (lærere, spesial pedagoger, ledelsen) men også andre faggrupper som PPT for å diskutere tiltak og få råd. Ved å bruke profesjonsfelleskapet, får de tilgang på ikke bare egen, men også andres erfaring. Det er interessant at ingen av lærerne nevner noe om å søke til teori og forskning. Lærerne ser ut til å stole på det de og deres kolleger har prøvd ut selv, isteden for å se på hvilke tiltak forskere har prøvd ut over lengre tid og på større grupper, og har bevist effekt (Shanahan, 2020, s. 119). Dette kjennes igjen fra

studien til Kilpatrick (2015, s. 5) som viser at lærerne ikke alltid har kjennskap til nyere vitenskapelige funn. Det kan også tenkes at dette er en faktor som kan spille inn på at lærerne har så ulik oppfatning av begreper som intensiv opplæring.

4.4. Hva vektlegger lærerne som særlig viktig ved det intensive tilbudet elevene får innen lese- og skriveopplæring?

Det er mange ting som kan spille inn på elevers lese- og skriveferdigheter. I den forbindelse var det ønskelig å finne ut om lærerne selv tenker på andre faktorer som kan spille inn. Med dette menes annet enn det som går på ren avkoding og forståelse, som presentert ved Gough og Tunmer (1986, s. 7), for å hjelpe elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Det var også ønskelig å finne ut om det er spesielle utfordring eller motivasjonsfaktorer for lærerne i arbeidet med intensiv opplæring, som de ønsket å ta opp.

4.4.1. Resultat – vektlegging

Leselyst

En fellesnevner hos alle lærerne når det gjelder hva de synes er viktig å vektlegge bortsett fra det lese- og skriveferdigheter ved den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter, er positivitet. Lærerne bruker ord som leseglede, leselyst og mestring. Anne ønsker å skape et læringsmiljø hvor feiling er ufarlig og elevene synes det er kjekt å lære nye ting. Dette støttes av Brit, som sier at det å være trygg er viktig: *å ikke være nervøs, hvis du står foran en ukjent gruppe blir du nervøs med en gang. Er det noen du kjenner, så er det litt lettere å være deg selv. Så i en liten gruppe er du mye tryggere hvis du kjenner de ungene du er med og den voksne.* Videre løfter hun frem det å føle tilhørighet og være del av noe der en gjør sitt beste.

Charlotte: *vi må ikke være så fokuserte på ord og detaljer at vi glemmer gleden ved å lese, så får vi heller lese litt høyt for dem, hjelpe dem i gang, bare de kan kose seg med å lese og!*

Charlotte fremhever viktigheten av rammer og stillas ved å gi elevene skrivestartere, fantasifortellinger, og å kunne vise elevene resultatene av eget arbeid, så de selv får se sin egen utvikling.

Både Brit og Charlotte fremhever motivasjon ved å gi positive tilbakemeldinger

Dagrun er opptatt av å gi elevene mestringsopplevelser, at de ser at de får til å produsere noe, et resultat av arbeidet sitt. Gode leseopplevelser med bøker, i likhet med Charlotte ser hun på høytlesing som en måte å gi elevene en god leseopplevelse, samt å lage gode rammer for dem. Dagrun er også klar på at det ofte er elevens selvtillit som må styrkes, og det å kunne vise eleven at: *"du kan, faktisk"!*

Motivasjon / utfordring

Samtlige lærere fikk spørsmål om å nevne noe de syntes var enten motiverende eller utfordrende ved intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter. Kun Charlotte hadde svar på motiverende. Charlotte sa at: *Det som motiverer det er jo, ofte så er det jo målbart. Hvis du kartlegger dem på forhånd og så kjører intensivt opplegg og så kartlegger dem på nytt etter tre uker eller fire uker, så er det veldig ofte målbart. Altså at du kan se tydelig fremgangen.* I denne sammenheng tolkes det som at det er når læreren selv får se at det er fremgang ved at eleven utvikler seg.

Samtlige lærere hadde noe å si om utfordringer ved den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter, og det som gikk igjen hos tre av fire av lærerne var mangelen på ressurser.

Anne: *Eneste problemet det er det at når det er sykemeldinger, så blir den læreren tatt! Så, da utgår intensiv.*

Brit: *Når jeg er kontaktlærer så har ikke jeg muligheter til å kjøre intensivt kurs med dem og da må jeg spør spes.ped.lærer og det er ikke alltid hun har (tid) for hun har masse elever som har IOP. Akkurat nå så føler jeg, eller de siste årene, så føler jeg at vi ikke har, vi ikke har hatt nok folk til å kjøre intensivt.*

Dagrun: *men det er jo litt sånn vanskelig og da når hun er sykemeldt, da utgår den intensive opplæringen.*

Kun hos Charlotte utgår ikke den intensive opplæringen på grunn av andres sykdom, men hun nevner ikke hva som skjer dersom hun selv er syk. Hun påpeker derimot at dersom hun hadde hatt større klasser, så hadde hun og vært mer avhengig av andre.

Av andre ting som kommer frem, nevner Anne at en utfordring er at det er et bredt spekter av utfordringer i en klasse, noe som gjør det vanskelig å tilrettelegge slik at alle elevene får individuelt tilpasset opplæring.

Dagrun syns en vente-og-se holdning preger skolen for mye. Hun mener det er masse unnskyldninger fra første klasse av, som:

dette er første klasse, de er jo små, sant, så går det litt sånn i samme tralten i andre og så når du da kommer til tredje så blir det sånn: "hmm, hm, hmmm, fremdeles ingenting? Okey, da må vi kanskje...Så det er liksom det at ting tar så gruelig tid.

Skole-hjem samarbeid

Når det kommer til hjem-skole samarbeid så er det enighet blant lærerne om at foreldrene er viktige for den intensive opplæringen av elevenes lese- og skriveferdigheter. Dette er fordi elevene trenger å øve hjemme og. Brit mener at dersom ikke foreldrene samarbeider, så er det umulig å hjelpe ungene, ut fra de tiltakene hun tenker på, fordi tiden ellers ikke strekker til. Holdningen hos lærerne at foreldrene er avgjørende for den intensive opplæringen.

Charlotte opplever samarbeidet om den intensive opplæringen som noe som letter lekseengasjementet hos elev og foresatte: *ofte så er det lettere å få dem med når det er sånt intensivt opplegg der de skal øve hver dag. Enn på de vanlige leksene hele tiden, fordi at det ofte er en kamp med de vanlige leksene. Hvis de vet at dette er noe vi skal gjøre i tre uker intensivt, så er det ofte lettere å få dem med på det.*

Dagrun sier opplegget foreldrene får av lesekurslæreren kan være vanskelig, fordi det krever en del av dem. Samtidig ser hun en positiv effekt der foreldrene er flinke å følge opplegget.

4.4.2. Oppsummering - vektlegging

Alle lærerne ser ut til å synes en positiv vinkling på lesing og skriving er viktig! De trekker frem leseglede, leselyst og mestring!

Anne ønsker å ufarliggjøre det å gjøre feil og skape et miljø hvor det føles greit, også Brit mener at trygghet er viktig. I tillegg til tilhørighet.

Charlotte og Dagrún fremmer høytlesing, slik at elevene kan kose seg ved å bare lytte. Charlotte sier det viktig å bygge rammer og stillas. Dagrún og Charlotte ønsker å gi elevene mestringsopplevelser, ved å la dem se selv at de har utviklet seg. Dagrún er og opptatt av at de får produsert noe og får mestringsopplevelser. Styrker selvtilliten. Brit og Charlotte gir positive tilbakemeldinger til elevene for å motivere dem.

Tre av de fire lærerne tar opp mangelen på ressurser som en utfordring ved den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter. Det å tilrettelegge for flere elever og finne de rette tiltakene til den enkelte elev, er også en utfordring de trekker frem. En av lærerne synes skolen bruker for lang tid og har en vente- og-se-holdning.

Hjem-skole samarbeidet er noe lærerne fremhever som viktig, her virker det til at lærerne forventer at hjemmet må gjøre en innsats, men og at dette er noe de foresatte er positive til.

4.4.3. Drøfting – vektlegging

Læringsmiljø

To av lærerne trekker frem ønsket om å skape et læringsmiljø blant elevene, hvor det er ufarlig å feile og læring ses på som noe kjekt. Begrepet trygghet kommer frem, trygghet i gruppen, at du føler at du hører til og kjenner individene i gruppen godt, slik at du ikke blir nervøs for å feile, når du skal utføre en aktivitet. Jamfør vippeanalogien til Lazarus (2006, s. 79) kan et individ som opplever å bli stilt ovenfor større krav enn det har ressurser til å håndtere, oppleve negativt stress (distress), som kan bidra til negativ emosjonell aktivering (Bru, 2019b, s. 24). Men i et godt læringsmiljø, hvor eleven er trygg og ikke redd for negative konsekvenser av å feile, kan eleven oppleve å håndtere utfordringen (eustress) som gir mer positive følelser og kan bidra til elevens videre utvikling. Og ser vi da igjen til vippeanalogien (Lazarus, 2006, s. 79) finner vi i sistnevnte tilfellet at elevens evne til å håndtere situasjonen øker mens stress reduseres.

Elevens læringsmiljø er av stor betydning for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68; Tsai et al., 2008). Dersom lærerne utvikler en god relasjon til, og kjenner eleven godt nok til å vite hva som motiverer den, kan dette bidra til å styrke motivasjonen enda mer. Dette er spesielt viktig dersom eleven henger etter i det faglige, eller har opplevd nederlag og som

følge kan miste motivasjonen og føle at uansett hva de gjør, så er det til ingen nytte (Seligman, 2011, s. 185).

Det å ha en tilhørighet fremheves også av den ene læreren, noe som står sterkt i den sosiokulturelle læringsteorien som mener at læring skjer i felleskap med andre individer (Säljö, 2018, s. 113). Dette står i samsvar med inkluderingsprinsippet i den norske skolen og fremheves innen intensiv opplæring hos Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.4)

Det er interessant at det også blant lærerne som ikke har den intensive opplæringen i klasserommet selv, trekkes frem viktigheten av det å skape et læringsmiljø som er trygt for elevene og hvor de føler tilhørighet. En kan undres over hvordan de tenker at dette ivaretas når en av dem sender elever som skal ha intensiv opplæring ut av klasserommet for kurs, og den andre er bestemt på at elevene må ut av klasserommet for å motta intensiv opplæring, dersom intensiv opplæring skal skje. En kan anta at elever som finner klasserommet trygt og godt, hvor det er kjekt å lære som en av lærerne beskriver det, er et klasserom hvor eleven helst vil være. Her er det viktig å tenke på å ta hensyn til elevens stemme, et element som blir fremhevet som en plikt for skolen hos Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.4), men som ikke blir fremhevet av noen av læreren i denne studien.

Læringsmotivasjon

Tre av lærerne er vektlegger at elevene skal få kjenne på mestringsfølelse og få positive leseopplevelser. Elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, kan oppleve skolearbeidet som vanskelig. Elever som ikke er motiverte for skolearbeidet eller ikke har tro på seg selv og sine ferdigheter, trenger hjelp fra blant annet skolen for å endre dette (Lyster, 2019, s. 10). Elevens motivasjon er den største trusselen for utviklingen til elever som strever med lesing og skriving (Lyster, 2019, s. 10). For elever som står i fare for å bli hengende etter, er det ikke sikkert eleven har kjent på at noe er vanskelig enda, ved å bygge mestringsfølelsen som lærerne fremhever her, kan de bidra til å forebygge dette og i tillegg styrke elevens selvtillit, noe som påpekes av en av lærerne. Som Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 88) påpeker er det skolen sin jobb å motivere og tilrettelegge for gode læringsforhold. Ut fra lærernes utsagn er de opptatt av at elevene skal ha læringsglede og mestringsopplevelser. Ved å ta i bruk høytlesing, skape gode leseopplevelser appellerer lærerne til den indre styrte motivasjonen, som Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) mener er den formen for motivasjon en lærer best gjennom. Ved å gi elevene mestringsopplevelser i form av skape produkt; som tekst og fortellinger, kan de nå både elever som er styrt av indre

og ytre motivasjon, i den forstand at de føler selv på mestring og glede over å ha produsert noe og utviklet seg. Samtidig vil det å få skryt for produktet og gjerne arbeidsprosessen være en motivasjon i tillegg, som da kan betegnes som ytre styrt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Ved å gi elevene positive tilbakemeldinger som lærerne fremhever her, oppstår det Bru (2019b, s. 25) kaller positive, læringsfremmende relasjoner. Når lærerne hjelper elevene på denne måten å finne læringsstoffet interessant og meningsfylt, kan de samme læringsfremmende emosjonene oppstå også i forbindelse med selve fagstoffet.

To av lærerne fremhever det å skape gode rammer for elevene i arbeidet, eksempelet de gir er å ta i bruk skrivestartere. Dette kan en se i sammenheng med den proksimale utviklingssonen (Vygotskii, 1978, s. 86), ved at en hjelper eleven videre til neste steg i utviklingen, samtidig som en legger føringer for arbeidet og rundt eleven i form av å være den «støttende andre» og stillas (Wood et al., 1976)

Motivasjon lærer

Det var kun læreren som har intensiv opplæring i klasserommet selv, som hadde noe motiverende å trekke frem ved den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter. Læreren synes det er motiverende å se elevens utvikling, spesielt når den er målbar. Det er et tankekors at kun hun hadde noe motiverende å trekke frem her, men det kan tenkes er fordi lærere som ikke utfører den intensive opplæringen ikke får muligheten til å se om og at det nytter.

Utfordring

Tre av lærerne trekker fram mangel på ressurser som en utfordring for den intensive opplæringen. Enten fordi den som holder lesekurset er syk eller fordi de mener det må være minst to personer til stede i klasserommet for å kunne utføre det, altså en lærer i klassen og en til å ta ut eleven(e). Men også den fjerde læreren støtter det at en har behov for flere ressurser når en er i stor klasse, mens hun per idag har liten klasse og fagarbeider som er med i klassen og dermed rekker over arbeidet.

Vi vet at det er skolen og skoleeier som har ansvar for å se til at skolene har tilstrekkelige ressurser tilgjengelig (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 3). Tatt i betraktning at det i denne studien vises til at tre av fire lærere ikke gir elevene den intensive opplæringen inne i

klasserommet, men sender dem på kurs til andre lærere, kan en anta at dette krever større ressurser enn det læreren i klasserommet har. Dersom elevene fikk tilrettelegging inne i klasserommet, ville gjerne behovet for ressurser vært mindre, samtidig som det naturligvis må tas i betraktning hvor mye arbeid en enkelt lærer skal forventes å klare, ved å tilrettelegge intensivt i tillegg til vanlig undervisning og oppfølging av alle elevene sine.

Det oppgis og at det er en utfordring at det kan ta lang tid før lærerne tar tak, at lærerne fra første klasse av ser ut til å vente på at eleven skal modnes. Ut fra ordlyden i opplæringslova (2018, §1-4) skal elevene ha egnet opplæring raskt, ut fra dette kan en kan si at en vente-og-se holdning, som læreren beskriver her, er tvert imot det intensjonen med intensiv opplæring er. Den intensive opplæring ønsker å gi elevene hjelp raskest mulig, som er blant grunnlaget til at disse tiltakene ikke krever saksbehandling (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.1), men er kun opp til den enkelte pedagog å avgjøre behovet for og sette i gang.

En lærer har uttalt at når elever henger etter skal det lages tiltaksplan, noe som kan stemme dersom eleven skal motta spesialundervisning, men som ikke samsvarer med beskrivelsen av intensiv opplæring hos Utdanningsdirektoratet (2018a), som fremhever at dette skal være et lavterskel tilbud hvor det ikke er nødvendig med saksbehandling. I tillegg dukker formuleringer «som henger etter» opp igjen.

En annen av lærerne har tidligere nevnt at hun oppdager ofte at elever strever med lesing og skriving, ved hjelp av kartleggingsprøver. Når hun gjør dette, har hun fått beskjed om å ta mer tester på dem og kartlegge videre, før hun skal melde eleven(e) opp til ressursteam hvor hun så må vente på å få en godkjenning på å gå videre.

Det kan imidlertid høres ut som om læreren har fått beskjed om at det er slik det skal gjøres der hun jobber. I så tilfelle er det mulig at det ikke er lærerne som blander fremgangsmåten, men muligens ledelsen som setter opp retningslinjene for skolen og lærerne befinner seg således i en skvis mellom ledelsen og opplæringsloven. Det er i så fall ikke rart om lærerne får problemer med å skille på intensiv opplæring og spesialundervisning, dersom tiltaksplaner og/eller ressursteam skal involveres der og. Men hvor vidt det er slik, vet vi ikke med sikkerhet. Dette tyder på at skillet mellom intensiv opplæring og spesialundervisning ikke alltid er klart, for lærerne i studien. Det kommer også frem at saksbehandling blir involvert, hvor det i utgangspunktet kan unngås, fordi tiltakene egentlig er tenkt som intensiv opplæring.

Noe som igjen gjør at den intensive opplæringen ikke får like rask igangsetting som tenkt i opplæringslova (2018, §1-4).

Skole-hjem

Tre av fire lærere i studien er opptatt av skole-hjem samarbeidet, i forbindelse med intensiv opplæring. En av lærerne fordi hun vet at lesekurslærer stiller strenge krav til foreldrene, men at hun og ser en positiv effekt der foreldrene har stilt opp og fulgt opp.

Også en annen lærer fremhever en positiv erfaring med å samarbeide med hjemmet om den intensive opplæringen innen lese- og skriveferdigheter, og påpeker at det letter lekseengasjementet. Dette bunner hun i at det virker som om det har en positiv virkning på både elever og foresatte at det er for en kort periode.

Et godt samarbeid og en god dialog hvor begge parter gjensidig informerer hverandre om forhold rundt eleven, tilrettelegger for en helhetlig forståelse for eleven. Slik kan eleven oppleve å få best mulig støtte og forståelse fra både hjem og skole dersom noe er vanskelig (Lyster, 2019, s. 10), på denne måten bygger både skolen og hjemmet et støttende stillas rundt eleven (Wood et al., 1976). Dette støttes også av Nordahl et al. (2013) som viser til at når åpne, gode dialoger mellom skole og hjem er avgjørende, og de kan bli enige om fordelingen av ansvaret for å følge opp eleven. Det kan tenkes at de positive utfallet av samarbeidet som de to lærerne i denne studien viser til, i forbindelse med intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter, kan komme av det er en klar fordeling av ansvar for oppfølging. Med en lesekurslærer som stiller strenge krav til foresatte, tyder det på at lærer her kommuniserer klart hva som forventes at de skal gjøre. Når foresatte får gode instruksjoner på forventet utføring av lekser, blir det også lettere for dem å hjelpe eleven hjemme (Dahle et al., 2016, s. 14). Det er tydelig at lærerne her ser på foreldrene som ressurspersoner, noe som kan være positivt i samarbeidet, og når lærer viser støtte og at hjelpen deres blir satt pris på, myndiggjør skolen de foresatte (Nordahl et al., 2013, s. 214)

I tillegg sier en lærer at det at tiltaket er for en kort periode virker å være positivt, hjemmet og eleven har noe klart å forholde seg til.

For en annen lærer er det tid som gjør at hun vil ha samarbeid med foreldrene, for ellers vil hun ikke ha tid nok til å hjelpe elevene med de tiltakene hun tenker på (lesekurs).

5. Avsluttende oppsummering og refleksjoner.

Hensikten med problemstillingen min: Hvordan lærere som jobber på 3. og 4. trinn forstår og jobber med begrepet intensiv opplæring innen lese- og skriveferdigheter, var å undersøke hva lærerne legger i selve begrepet samt hvordan de operasjonaliserer dette. Denne forskningen er utført med ønske om å bidra til økt kunnskapen om intensiv opplæring. Jeg håper resultatene som kommer frem i studien kan være et bidrag for oss som lærere, til å reflektere over hvordan vi selv forstår og jobber med den intensive opplæringen for å bedre elevens lese- og skriveferdigheter. Ut fra dataen som er samlet inn i denne studien, viser resultatene både variert forståelse og variert operasjonalisering.

Begrepsforståelse

Resultatene fra denne studien tyder på at det er felles trekk i de fire lærernes forståelse av begrepet intensiv opplæring, sånn som avgrensning av tid og at det skal arbeides med noe konkret i dette tidsrommet. Lærerne har imidlertid ulik konkretisering for hva det skal jobbes med i den avgrensede perioden og det er litt diffust hva de legger i dette «noe» som det skal jobbes med. Det viste seg at tre av fire av lærerne i studien ikke gjennomfører den intensive undervisningen selv. Dette kan og være grunnen til at de virket usikre på hva begrepet intensiv opplæring innebærer og konkretiseringen av det.

Kun to lærere sa noe om hvem den intensive opplæringen omfatter, her kom dessuten et interessant skille i forståelsen frem. En brukte uttrykket elever som trenger et ekstra «dytt», mens den andre brukte uttrykket «henger etter», to uttrykk som kan ha stor betydning for når elever mottar intensiv opplæring. Dette er diskutert i oppgaven, og det ble funnet en tvetydighet mellom det som står i opplæringslova (2018) og Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.2) som snakker om elever som «står i fare for å bli hengende etter», mens det uttrykkes som «å gi støtte når problemet oppstår» i Utdanningsdirektoratet (2018a, pkt. 2.1). Gjennom intervjuene kom stadig ordlyden «elever som strever» og «elever som henger etter» til uttrykk, dette er og gjengitt innimellom i resultat og analysedelen til oppgaven. I tillegg dukker tiltaksplan, godkjenning av intensiv opplæring gjennom ressursteam samt spesialundervisning og opp, noe som kan indikere at det finnes en usikkerhet rundt begrepet, ihvertfall rundt hvor skillet går mellom intensiv opplæring og spesialundervisning. Intensiv opplæring krever ikke saksbehandling slik som spesialundervisning gjør, men skal kunne

tilbys eleven så snart som mulig uten saksbehandlingstid (Utdanningsdirektoratet, 2018a, pkt. 2.2).

Dette peker i retning av at det er stor variasjon i hvordan lærere på 3.- 4. trinn forstår begrepet intensiv opplæring, at de er noe usikre på hva innholdet i tilbudet skal være og for hvem. At det blant lærere er en usikkerhet rundt dette, kan resultere i variasjon i når elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, mottar hjelp og hva som ligger i tilbudet de får. Utvalget i denne studien er lite, funnene kan derfor ikke generaliseres. Men at det er så stor variasjon i forståelsen av intensiv opplæring i dette lille utvalget, kan peke i retning av at begrepet er uklart for mange.

Utforming

Lærerne bruker ulike tilnærminger for å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Samtlige bruker kartleggingsprøver, tre av fire lærere bruker observasjon som metode. Selv om det ifølge opplæringslova (2018, §1-4) skal gis intensiv opplæring raskt, ser det ut til at dette i praksis ikke er tilfellet, basert på mitt utvalg. Noen lærere venter på resultatene av kartleggingsprøvene til Utdanningsdirektoratet (2022b), andre melder på kurs (noe som tilsier ventetid på oppstart). I ett tilfelle var det og snakk om å melde opp til ressursteam for å kunne gå videre med intensiv opplæring. Kun en av fire igangsatte tiltakene selv, basert på egne kartlegginger og observasjoner, noe som muliggjorde å raskt kunne sette igang intensiv opplæring i klasserommet. Dette var den eneste av de fire lærerne som i praksis gjennomførte intensiv opplæring selv, men også her måtte elev til spesial pedagog, dersom den trengte mer tiltak enn lærer kunne tilby i klasserommet, som lesekurs. Hos tre av fire lærere var det spesial pedagog som tok seg av den intensive opplæringen, i form av kurs. Bortsett fra å identifisere elever som stod i fare for å bli hengende etter, var det med andre ord i stor grad spesial pedagoger som tok seg av den intensive opplæringen, hos lærerne i denne studien. En kan si at intensiv opplæring i liten grad ble utført helt i tråd med Utdanningsdirektoratet (2018a) sine føringer, da det der poengteres at en skal ikke vente på resultatet av kartleggingsprøver for å starte intensiv opplæring. En skal unngå saksbehandlingstid, og sette i gang tiltak raskt. Selv om noen lærere fortalte at det er lav terskel for å melde elever på lesekurs, ble det og fortalt at disse kursene ble tatt i grupper. Dette vil si at det fort kan være ventetid for oppstart av disse.

Selv om ikke alle hadde intensiv opplæring selv, hadde de formeningene om det eller henviste til hvordan andre utførte intensiv opplæring. Hos tre av fire lærere, ble intensiv opplæring satt utenfor ordinært klasserom, i grupper. En av fire lærere gjennomførte intensiv opplæring i ordinært klasserom, for eksempel som del av stasjonsundervisning. I denne lærerens klasserom var inkluderingsprinsippet sterkt gjeldende. Dersom en elev ble tatt ut av ordinært klasserom, i forbindelse med intensiv opplæring for eksempel for arbeid med digitale program (sammen med voksen), ville også de andre elevene i klassen bli tatt ut for det samme. For å finne tiltak gikk de fleste lærerne til profesjonsfellesskapet for å diskutere. En lærer søkte først til egen tidligere erfaring, deretter til hvilke tiltak digitale verktøy som Aski Raski foreslo. Ingen av lærerne nevnte at de søkte til teori for å finne tiltak.

Vektlegging

Lærerne i studien ønsker å fremheve leseglede, leselyst og mestring hos elevene. Viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø for elevene, hvor de får rammer, stillas og blir motiverte for arbeidet ble fremhevet. Kun læreren som gjennomfører intensiv opplæring selv, fremhevet noe som motiverte henne ved intensiv opplæring, og det var å kunne se fremgangen hos elevene.

Når det kom til utfordringer, viste den største utfordringen seg å være mangel på ressurser. Hos flere lærere gikk den intensive opplæringen ut, dersom leselærer var syk, eller måtte være vikar hos andre på grunn av sykdom. Gjerne er dette litt av grunnen til at skole-hjem samarbeidet er så viktig, fordi da støttes eleven opp også på hjemmearenaen, selv om det er sykdom på skolen. Lærerne i studien anså hjemmet som en viktig ressurs og opplevde de foresatte som positive til å bidra inn i lekkesamarbeidet ved den intensive opplæringen. To av lærerne mente det er enklere å få både foresatte og elever engasjerte, når de vet det er for en avgrenset periode, som det er ved intensiv opplæring.

5.1. Refleksjoner og videre forskning

Målet med denne studien har vært å undersøke lærere på 3. og 4. trinn sitt perspektiv på den intensive opplæringen innen elevens lese- og skriveferdigheter, i tillegg til å finne ut hvilken forståelse de har for selve begrepet intensiv opplæring. Jeg hadde, før intervjuene, laget en intervjuguide, som var strukturert ut fra min forforståelse om intensiv opplæring. Da det så viste seg at kun en av fire lærere i min studie selv gjennomførte intensiv opplæring, ble jeg overrasket. Dette er nok studien preget av. Jeg valgte likevel å forholde meg til intervjuguiden

slik den var, selv om det betyr at de lærerne som ikke gjennomførte intensiv undervisning selv, ved noen spørsmål svarte ut fra hvordan andre på deres skole gjennomførte intensiv opplæring, eller hvordan de selv kunne tenkt seg å utføre den. Dette kan være en svakhet ved studien, men samtidig er det og en indikasjon på hvordan lærerne har det med den intensive opplæringen og hvordan den i praksis foregår i skolen. Innenfor rammene av et semistrukturert intervju finnes det dessuten og noen grenser, det var dette jeg hadde søkt NSD om og dette som lå som premisset for godkjenningen. Derfor valgte jeg å gjennomføre det som det var. En mulighet ville ellers vært å skifte strategi og ta det som et mer åpent intervju. Likevel tror jeg at, ved å gjøre det på denne måten, noen viktige moment angående den intensive opplæringen i praksis er kommet frem.

Til videre forskning ville det vært interessant å finne ut hvordan skoleledelse og skoleeiere tror den intensive opplæringen praktiseres i skolens klasserom, eller kartlagt mer rundt hvilke muligheter lærerne egentlig har for å kunne gjennomføre intensiv opplæring. Hadde jeg vært mer forberedt på at lærerne i så stor grad, som det kommer frem i min studie, overlater intensiv opplæring til andre, kunne jeg stilt spørsmål om hvorfor de gjør det og hva som eventuelt er konsekvensene av å gjøre det slik. Gjerne er det noen som bringer denne forskningen videre og stiller disse spørsmålene.

6. Litteraturliste

- Aske, V. (2020). «For å sette det litt på spissen... det går seg ikke til» Læreres erfaringer med trettelegging for elever som henger etter i lesing og skriving i begynneropplæringen [Masteroppgave Universitetet i Stavanger]. Oria.no. Universitetet i Stavanger.
https://bibsyst-almaprmo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no/prim0-explore/fulldisplay?docid=BRAGE11250%2F2676473&context=L&vid=UBIS&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any.contains.intensiv%20oppl%C3%A6ring&offset=0
- AskiRaski. *Normalleser og kritisk grense*. AskiRaski. Hentet 08.05.2022 fra <https://askiraski.zendesks.com/hc/no/articles/360001945271-Normalleser-og-kritisk-grense>
- AskiRaski. *Program*. askiraski.no. Hentet 29.04.2022 fra <https://askiraski.no/program/>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019a). Stress og mestring i skolen. I. Fagbokforlaget.
- Bru, E. (2019b). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Fagbokforlaget.
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014a). Kartlegging av lese og skriveferdighet. Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014b). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haug, P. (2017). *Detta vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk

- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Husveg, H.-A. (2014). *Tidleg innsats. Kva er det som må til for å lukkast med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikl elese-og skrivevanskar?* [Universitetet i Stavanger].
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/197048/Husveg_HeidiAnita.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Høien, T. (2012). *Håndbok til LOGOS : teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Logometrica.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. Wiley-Blackwell. <https://r3.vlereader.com/Reader?ean=9781118845400>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Endringar i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)(Prop. 52 L (2017–2018))*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser -en ny syntese*. Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, Inc.
- Lesesenteret. (2022, 18.01.2022). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av lesing*. uis.no. Hentet 29.04.2022 fra
<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing#/>
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K. & Uppstad, P. H. (2017). Protocol: «On Track», a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research*, 87-95.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0883035517304822?token=A65FAD7D8B5848CCAD86F864D6913D087D3A57710B998CBC7E7E04E9B938BF22E6307C870D11FE10B6313F73DA60FB95&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220405175224>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014). Forord. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.

- Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2014). Leseopplæring - bevisstgjøring fram mot leseflyt. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lødding, B. & Holen, S. (2013). *Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV* (2013:42). NIFU
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280769/NIFUrapport2013-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- 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>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods : qualitative and quantitative approaches* (7. utg.). Pearson Education.
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.
- NRP, N. R. P. (2000). *Teaching children to read: An Evidence- based Assessment of the Scientific Research Literature on reading and Its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Opplæringslova. (1998). §5-1. *Rett til spesialundervisning* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.no. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Opplæringslova. (2008a). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2008b). *Tilpassa opplæring §1-3* (LOV-1998-07-17-61).
Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (2018). *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn* (LOV-1998-07-17-61).
Kunnskapsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick; Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing - The art of hearing data* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Santa, C. M. & Høien, T. (1999). An Assessment of Early Steps: A Program for Early Intervention of Reading Problems. *Reading research quarterly*, (34), 54-79.
<https://www.proquest.com/docview/212121491/fulltextPDF/251998619F654F5BPQ/1?accountid=136945>
- Scammacca, N., Vaughn, S., Roberts, G., Wanzek, J. & Torgesen, J. K. (2007). *Extensive reading interventions in grades k-3: From research to practice*. RMC Research Corporation, Center on Instruction. C. o. Instruction.
<https://www.centeroninstruction.org/files/Extensive%20Reading%20Interventions%20Epdf>
- Schultz Jørgensen, P. (1996). Risiko og mestring - på vej mot et nyt paradigme. I M. Sandbæk & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien: arbeid i partnerskap med barn og familier*. Kommuneforlaget.
- Seligman, M. (2011). *Flourish : a new understanding of happiness and well-being : and how to achieve them*. Nicholas Brealey.
- Sentralbyrå, S. (2021, 22.06.2021). *Ansatte i barnehage og skole*. Statistisk Sentralbyrå.
Hentet 20-04.2022 fra
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Shanahan, T. (2020). Making sense of research. *The Inside Track*.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE Publications Ltd.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis* (2. utg.). 2015.
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2021). *På sporet - et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. Universitetet i Stavanger, ved Lesesenteret. Hentet 03.04.2022 fra <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-sporet-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing>
- Språkrådet & Bergen, U. i. *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 29.04.2022 fra <https://ordbokene.no/bm/32867/kurs>
- Stangeland, E. B. & Færevag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of education*, 189, 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Säljö, R. (2018). *Læring - en introduksjon til perpektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tremain, R. & Kessler, B. (2005). Writing systems and spelling development. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: a handbook* (1. utg., s. 121-134). Malden, MA. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=351600&ppg=515>
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdke, O., Trautwein, U., Ryan, R. M. & Harris, K. R. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of educational psychology*, 100, 460-472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retnin>

[gslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/#](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer*. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*.

Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Norsk (NOR01-06) Kompetansmål og vurdering*.

Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del, Grunnleggende ferdigheter*.

Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del; Folkehelse og livsmestring*.

Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tv-errfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Overordnet del: 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Overordnet del: 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole*.

Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk* [6. Lesing, skriving og munnlege ferdigheter som grunnleggjande ferigheter i norskfaget]. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremiddel-i-norskfaget/ferdigheter-i-norskfaget/#>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Formålet med kartleggingsprøvene*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#formal-kven>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Kartleggingsprøver*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#nytt>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Rammeverk for kartleggingsprøver*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/>
- 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, 432-444.
<https://web-s-ebsohost-com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b5d11270-1983-456e-b091-3f1766945d30%40redis>
- Vygotskii, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S. & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 51, 612-624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, (17), 89-100.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
<https://web-s-ebsohost->

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Intensiv opplæring innen lese- og skriveopplæring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på læreres arbeid med intensiv opplæring innen lese- og skrivopplæringen på 3. og 4. trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved mastergradstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave innen fagfeltet lese- og skrivevansker. Jeg ønsker med denne henvendelsen å be deg om å delta som informant i mitt prosjekt.

Problemstillingen jeg har valgt omhandler intensiv opplæring innen lese- og skrivevansker på 3. og 4. trinn. Problemstillingen lyder slik:

Hvordan arbeider lærere på 3. og 4. trinn med intensiv opplæring for elever med lese- og skrivevansker?

Utgangspunktet mitt for prosjektet er å få vite mer om hva lærerne selv legger i intensiv opplæring og hvordan de konkret arbeider med det. Forskningsspørsmålene til prosjektet er derav:

På hvilken måte forstår lærerne begrepet intensiv opplæring innen lese- og skrivevansker?

Hvordan utformer lærerne den intensive opplæringen innen lese- og skrivevansker?

Hva vektlegger lærerne som særlig viktig i den intensive opplæringen elevene får innen lese- og skriveopplæring?

Informanter er 4 lærere ved 3 ulike barneskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere med erfaring innen norskfaget på 3. og 4. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere om temaet intensiv opplæring innen lese-og skriveopplæringen.

Intervjuet beregnes til å ha ca. 1 times varighet. Jeg vil gjøre lydopptak og ta notater underveis, slik at jeg kan konsentrere meg om dialogen og skrive ut intervjuet etterpå. Spørsmålene vil omhandle hva lærerne vektlegger i intensiv opplæring, organisering, tiltak og utforming av tiltak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Personopplysninger og opplysninger om skole vil bli aidentifisert og behandlet konfidensielt. Det er kun student og eventuelt veileder som vil ha tilgang til svarene fra informantene i intervjuet. Data vil bli lagret på privat PC med brukernavn og passord til prosjektet er avsluttet.

Etter planen leveres prosjektet 3. juni 2022, og avsluttes helt når sensur er klar.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er når oppgaven er levert 3.juni 2022 og når sensur er klar. Data da vil bli slettet i tråd med regler fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Stavanger ved Elisabeth Brekke Stangeland, mail: elisabeth.b.stangeland@uis.no.
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn ,mail: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Elisabeth Brekke Stangeland
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Tine Merete Voll
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Intensiv opplæring innen lese- og skriveopplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Godkjenning NSD

Meldeskjema / Hvordan arbeider lærere på 3. og 4. trinn med intensiv opplæring for el. / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

346214

Prosjekttittel

Hvordan arbeider lærere på 3. og 4. trinn med intensiv opplæring for elever med lese- og skrivevansker?

[Behandlingsansvarlig institusjon](#)

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

[Prosjektansvarlig Elisabeth Brekke Stangeland](#)

Student

Tine Merete Voll

[Prosjektperiode](#)

01 .02.2022 - 03.06.2022

Meldeskjema

Dato

Type

01.02.2022

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 01.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Foreløpig problemstilling: Hvordan arbeider lærere på 3. og 4. trinn med intensiv opplæring for elever med lese- og skrivevansker?

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte forstår lærerne begrepet intensiv opplæring innen lese- og skrivevansker?

Hvordan utformer lærerne den intensive opplæringen innen lese- og skrivevansker?

Hva vektlegger lærerne som særlig viktig det intensive tilbudet elevene får innen lese- og skriveopplæring?

Spørsmål

Inngangsspørsmål

1. Hva er din erfaring med elever med lese- og skrivevansker?
2. Tenk på sist gang du satte inn et intensivt tiltak innen lese- og skriveopplæringen. Var det noe i den situasjonen du fant spesielt motiverende eller fikk veldig godt til, eller noe du syntes var spesielt utfordrende?

Intensiv opplæring som begrep

3. Hva legger du i begrepet intensiv opplæring?

Hvordan går læreren frem

4. Hva gjør du når du får mistanke om at en elev strever?
5. Hva skal til for at det skal settes inn tiltak for å hjelpe en elev som strever med lesing – og skriving?
6. Hva skal til for at en elev skal få intensiv opplæring innen lesing og skriving?

Utforming av tiltak

7. Hvordan går du frem når du skal utforme tiltak for intensiv opplæring (involveres kolleger, bruk av ferdige opplegg, lager alt selv, hjem-skole samarbeid, søker du til forskning)?

8. Mottar eleven(e) tiltak i grupper eller som enkeltperson? a. Tilpasses tiltakene den enkelte eleven?

i. På hvilken måte?

9. Hvor lang varighet har dere på intensive opplæringsperioder?

Organisering

10. Hvem følger opp eleven underveis i den intensive opplæringen?

11. Hvor settes tiltakene for den intensive lese- og skriveopplæringen inn, i eller utenfor klasserommet?

Verdsetting og vektlegging

12. I perioder med intensiv opplæring i lesing og skriving, er det andre ting enn det lese- og skrive tekniske du som lærer vektlegger? (Mestringstro, motivasjon, utvikling, emosjonell støtte fra lærer).

13. Hvilke forventinger har du som lærer til tiltakene du setter inn ved intensiv opplæring?

14. Hender det at du ikke får forventet resultat eller uventede resultat av tiltakene?

15. Blir elevens ferdigheter målt før og etter tiltak for å se om tiltakene har hatt effekt?

16. Er det noe du opplever som spesielt utfordrende når det kommer til arbeidet med intensiv opplæring innen lese- og skriveopplæringen?

Avsluttende spørsmål:

17. Er det noe mer du ønsker å tilføye eller utdype?

Vedlegg 4 Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel til bruk i transkripsjon av intervju.

. – Punktum settes der det er naturlig og der intervjuobjekt eller intervjuer tar en pause.

, - Komma settes der det ville være naturlig å sette det i en tekst.

? – Spørsmålsteget settes der det ville være naturlig å sette det i en tekst.

... – Brukes ved småpauser som har litt lengre varighet enn et komma tilsier.

(latter) – Brukes for å markere latter.

(...) – brukes når deler av et utsagn er blitt tatt vekk for å få frem meningen i utsagn tydeligere eller noe utelates for personvern.

Mmm – brukes for bekræftende lyder

- -brukes der den som snakker plutselig endrer setningen til/går over til noe nytt/bytter ord – istedet for et komma

«» - brukes der noen sier noe på en måte som vanligvis ville stått i hermetegn, som: elevene sier: «Hei på deg»

: - brukes i vanlig betydning.

I løpet av intervjuet ble ett navn nevnt, dette ble byttet ut med fiktivt navn.

