



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MGL 300M

Masteroppgave i spesialpedagogikk,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Vår - semesteret, 2022

Forfatter: Lisa-Marie Espedal

Veileder: Kristin Sunde

Tittel på masteroppgaven: Læreres oppfølging av elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn

Engelsk tittel: Teachers' follow up of 1. grade students who fall below the critical limit in a screening test in reading.

Emneord: Lesing, begynneropplæring i lesing, tilpasset opplæring, organisering i klasserommet, lærerens kompetanse, tidlig innsats, motivasjon og kartlegging

Antall ord: 22 923

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 3. juni 2022

Førord

Da var 5 fantastiske år på lærerstudiet over, og jeg er evig takknemlig for disse årene på Universitetet i Stavanger. Prosessen med å skrive denne studien har både vært krevende, lærerik og spennende. Jeg har fått økt kunnskap rundt hvordan jeg som lærer kan følge opp elever som strever med lesing i begynneropplæring, og hvordan en kartleggingsprøve kan være til hjelp for å sette inn eventuelle tiltak.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Kristin Sunde for konstruktive tilbakemeldinger, gode innspill og oppklarende veiledningstimer. Det har vært til stor hjelp og jeg er veldig takknemlig. Jeg ønsker også å takke de fire lærerne som tok seg tid til å delta på intervjuene, og delte av sine kunnskaper og erfaringer. Det var både lærerikt og inspirerende å snakke med dere.

Jeg ønsker også å takke venner og nærmeste familie som har vært gode støttespiller i denne perioden. Dere har bidratt til at jeg har holdt humøret oppe.

Sammendrag

Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærere bruker resultatene fra kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn til å følge opp de elevene som skåret under kritisk grense. For å undersøke dette var det nødvendig å få innsikt i ulike lærere sine kunnskaper og erfaringer. Dermed ble det benyttet en kvalitativ metode.

Fire lærere ble intervjuet og delte sine erfaringer og kunnskaper knyttet til oppfølgingen av de elevene som skåret under kritisk grense. Intervjuene ble transkribert, og deretter kodet og kategorisert for å finne sammenhenger i datamaterialet. Videre ble studiens funn presentert, analysert og diskutert i lys av relevant teori og forskning om lesing, tidlig innsats i begynneropplæringen, tilpasset opplæring og motivasjon.

Lærerne var positive til kartleggingsprøven, og mente resultatet var en god bekreftelse på det de allerede visste. Det innebærer at lærerne allerede hadde fanget opp de fleste som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Samtidig uttrykte lærerne at delprøvene i kartleggingsverktøyet var til god hjelp for å finne ut hvilke delferdigheter elevene strevde med. I oppfølgingen var lærerne opptatt av å tilpasse undervisningen ved å gi elevene oppgaver de hadde mulighet til å mestre. Lærerne var også svært opptatt av å motivere elevene, og dette gjorde de ved å blant annet utnytte elevenes interesser. Det ble også nevnt noen begrensninger i arbeidet med oppfølgingen av disse elevene. Dette var utfordringer knyttet til tid, ressurser og elevmangfoldet. Lærerne nevnte ingen begrensninger i forhold til egen kunnskap i dette arbeidet.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	I
MASTEROPPGAVE	I
Forord	II
Sammendrag	III
1.0 Innledning	1
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>1</i>
<i>1.2 Valg av problemstilling</i>	<i>2</i>
<i>1.3 Studiens oppbygging</i>	<i>3</i>
2.0 Teori	4
2.1 Hva er lesing?	4
<i>2.1.1 Avkoding</i>	<i>5</i>
<i>2.1.2. Utviklingen av avkodingsferdighetene</i>	<i>5</i>
<i>2.1.3 Språkforståelse</i>	<i>7</i>
<i>2.1.4 Leseforståelse</i>	<i>7</i>
2.2 Hva er lese- og skrivevansker?	8
<i>2.2.1 Tre kategorier av lese- og skrivevansker</i>	<i>9</i>
2.2.2 Dysleksi	10
2.2.3 Generelle lesevansker	10
2.2.4 Svake forståere	10
2.3 Begynneropplæring i lesing	11
<i>2.3.1 Metoder i leseopplæringen</i>	<i>11</i>
<i>2.3.2 Gode leselærere</i>	<i>12</i>
<i>2.3.3 Høytlesing</i>	<i>14</i>
<i>2.3.4 Foreldresamarbeid</i>	<i>14</i>
2.4 Tilpasset opplæring	15
<i>2.4.2 Tilpasset tekster</i>	<i>16</i>
<i>2.4.3 Organisering av undervisning</i>	<i>16</i>
<i>2.4.4 Lærerens kompetanse</i>	<i>17</i>
<i>2.4.5 utfordringer knyttet til oppfølging</i>	<i>18</i>
2.5 Tidlig innsats i en god begynneropplæring	18
<i>2.5.1 Styringsdokumenter i forhold til tidlig innsats</i>	<i>19</i>
<i>2.5.2 På sporet</i>	<i>20</i>
2.6 Motivasjon	21
<i>2.6.1 Lesemotivasjonen tre elementer</i>	<i>21</i>

2.6.2 Tre teorier innenfor motivasjon.....	21
2.7. Kartlegging.....	23
2.7.1 Ulike typer kartlegging.....	24
2.7.2 Utdanningsdirektoratet sin kartleggingsprøve i lesing på 1. trinn.....	25
2.7.3 Skrive bokstaver.....	25
2.7.4 Finne lyder i ord.....	25
2.7.6 Stave ord.....	26
2.7.7 Lese ord.....	26
2.7.8 Å lese er å forstå.....	26
3.0 Metode.....	27
3.1 Valg av forskningsmetode.....	27
3.1.1 Intervju.....	27
3.2 Forskningsprosessen.....	28
3.2.1 Utvalg.....	28
3.2.2 Utvikling av intervjuguide.....	29
3.2.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene.....	29
3.2.4 Transkribering av intervjuene.....	30
3.3 Datainnsamling.....	31
3.3.1 Analyseprosessen.....	31
3.3.1.2 Koder og kategorier.....	31
3.4 Reliabilitet og validitet.....	33
3.5 Etske betraktninger.....	34
4.0. Resultat og diskusjon.....	36
4.1 Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven og føles resultatet uoverkommelig eller til hjelp?.....	36
4.1.1 Lærerens opplevelse av resultatene.....	36
4.1.2 Samarbeid med kolleger.....	38
4.1.3 Foreldresamarbeid.....	40
4.1.4 Oppsummering.....	40
4.2 Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene som havnet under kritisk grense på kartleggingsprøven?.....	41
4.2.1 Tilpasset leseopplæring.....	41
4.2.4 Avkoding.....	43
4.2.2 Høytlesing.....	44
4.2.2 Organisering i klasserommet.....	45
4.2.5 På sporet.....	48
4.2.7 Oppsummering.....	49
4.3 Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?.....	49
4.3.1 Tid.....	49
4.3.2 Ressurser.....	50
4.3.3 Stort elevmangfold.....	51
4.3.4 Lærerens kompetanse.....	52
4.3.4 Oppsummering.....	53

<i>4.4 Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?</i>	53
4.4.1 Elevenes interesser	53
4.4.2 Digitale verktøy	54
4.4.2 Forventninger	56
4.4.3 Oppsummering.....	57
5.0. Avslutning	58
5.1 Oppgavens begrensninger og videre forskning.....	59
7.0 Litteraturliste	60

Liste over figurer

Figur 1: Oversikt over de tre kategoriene av lesevansker.....	9
---	---

Liste over tabeller

Tabell 1: Oversikt over utvalget.....	28
Tabell 2: Oversikt over opprinnelige forskningsspørsmål, endelige forskningsspørsmål, kategorier og koder.....	32

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel.....	68
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	69
Vedlegg 4: Vurderingen fra NSD.....	72

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I praksisperioder og som lærervikar har jeg opplevd at mange elever strever med å lese. Å streve med lesing kan føre til at elever har vansker i flere fag på skolen (Klinkenberg, 2018). Dette har ført til at jeg gjennom lærerutdanningen har fått interesse for elever som strever med lesing, og en nysgjerrighet for hvordan lærere arbeider for å følge opp disse elevene. Jeg har i denne oppgaven valgt å ha fokus på de yngste elevene med tanke på at jeg har opplevd at elevene er mer motiverte når de er små. Jo eldre elevene blir, desto større blir gapet mellom de elevene som strever med lesing, og de jevnaldrende, noe som fører til at mange elever mister motivasjonen. Dermed mener jeg det er viktig å følge opp disse elevene helt fra start, slik at de slipper å havne langt bak de andre. Tidlig innsats har vært et tema som har gått igjen i stortingsmeldinger. *Stortingsmelding 16* løfter blant annet frem at tidlige tiltak både er mindre ressurskrevende og gir bedre effekt jo tidligere de iverksettes (St. Meld. 16 (2006-2007)). I tillegg har forskning vist at elever med lese- og skrivevansker har hatt bedre effekt av tidlige tiltak enn sene (Vellutino & Zhang, 2008).

For veldig mange elever starter utfordringene knyttet til lesing allerede i det de begynner på skolen. Innholdet i fagene blir utfordrende, og de som strever opplever ofte at de ikke mestrer. Dette gjør at mange av elevene som starter motiverte på skolen, ender opp med å bli frustrerte. For å unngå dette er det viktig at skolen er rustet til å avdekke eventuelle vansker, og til å sette i gang tiltak så tidlig som overhodet mulig. Noen mener det er tidlig å sette inn tiltak før elevene har lært å lese ordentlig, og at det er greit å vente. Holdningen med “å vente og se” om lesevanskene bedrer seg, har økt siden 2011 (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Dette er en holdning jeg som lærerstudent mener er helt feil. Likevel har jeg erfart at det nødvendigvis ikke er like god oppfølging over alt, og at mangel på ressurser ofte er forklaringen. Samtidig hevder *stortingsmelding 16* at opplæringen er avhengig av lærerens kunnskap (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Dette innebærer at oppfølgingen kan variere mye fra skole til skole, og fra klasse til klasse.

I skolen er mangfoldet stort og elevene har ulike behov og utfordringer. “På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd” (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Denne paragrafen er sentral i denne studien, fordi jeg skal

undersøke hvordan lærere jobber for å følge opp elevene som strever med lesing. For å finne ut hvem som trenger oppfølging har jeg valgt å undersøke hvordan lærere følger opp de som skårer under den kritiske grensen på Utdanningsdirektoratet sin kartleggingsprøve i lesing på 1. trinn. Dette er den første obligatoriske kartleggingen, og er laget for å identifisere de elevene som skårer blant de 20 % laveste på ulike delprøver. Jeg har valgt å intervju fire lærere på 2. trinn som hadde samme klasse året før, og som derfor har hovedansvaret for oppfølgingen av disse elevene.

1.2 Valg av problemstilling

Studien min vil være rettet mot hvordan lærere jobber for å følge opp de elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing på 1. trinn. Disse elevene trenger tilrettelegging, og jeg er dermed interessert i å finne ut hvordan lærere motiverer og tilrettelegger for disse elevene. Jeg skal svare på følgende problemstilling:

“Hvordan følger lærere opp elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn?”

For å svare på denne problemstillingen har jeg laget fire forskningsspørsmål. Disse vil i sum bidra til å svare på problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven, og føles resultatet uoverkommelig eller til hjelp?
- Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven?
- Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?
- Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?

1.3 Studiens oppbygging

Jeg har sett det hensiktsmessig å dele oppgaven inn i fem kapitler; innledning, teori, metode, resultat/diskusjon og til slutt en avslutning. For å gi leseren litt oversikt over innholdet i oppgaven har jeg valgt å skrive en kort oversikt om de ulike kapitlene under:

Kapittel 1 beskriver temaet til studien, bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Her blir også forskningsspørsmålene som jeg har benyttet for å svare på problemstillingen presentert.

Kapittel 2 inneholder oppgavens teoridel, og her vil det bli presentert tidligere forskning og teori knyttet til lesing i begynneropplæringen, tilpasset opplæring, tidlig innsats og motivasjon.

Kapittel 3 beskriver hvilken metode jeg har benyttet i denne studien, og hva jeg har gjort for å komme frem til svaret på studiens problemstilling.

Kapittel 4 er resultat- og diskusjonsdelen. Her vil resultatet fra intervjuene bli presentert og diskutert i lys av relevant teori. Dette kapitlet tar utgangspunkt i kategoriene som kom frem når datamaterialet ble analysert.

Kapittel 5 er det siste kapitlet og her vil det bli presentert noen avsluttende refleksjoner rundt studien, samt noen tanker rundt hva det ville vært interessant å forske videre på.

2.0. Teori

I denne delen vil jeg blant annet presentere tidligere forskning og litteratur som er relevant for denne studien. Sentrale begreper for studien er lesing, lese- og skrivevansker, tidlig innsats, tilpasset opplæring, motivasjon og kartlegging. Kapittelet innledes med en forklaring av begrepet lesing, og her tar jeg utgangspunkt i *The simple view of reading*. Videre vil jeg presentere tre ulike former for lese- og skrivevansker. Deretter vil fokuset være på begynneropplæring i lesing hvor tilpasset opplæring, tidlig innsats og motivasjon blir vektlagt. Til slutt rettes fokuset mot kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing på 1. trinn.

2.1. Hva er lesing?

Å lese er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å mestre både skolehverdagen, men også livet ellers. Målet med å lese er å forstå innholdet i en tekst (Nation, 2019). For å klare det må elevene mestre flere delferdigheter, og utviklingen av disse ferdighetene krever både tid og trening. I begynneropplæringen er elevene i startfasen av leseutviklingen. Samtidig er ferdighetene elevene tilegner seg her grunnlaget for leseferdighetene senere i livet med tanke på kunnskapstilegnelse og litteraturopplevelser (Wagner et al., 2008).

The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986) er en fremstilling som beskriver hva lesing innebærer. Leseforståelse er målet med å lese, og blir beskrevet som et produkt av avkoding og språkforståelse: Leseforståelse = avkoding x språkforståelse. Dette innebærer at leseforståelsen er avhengig av at elevene både har en sikker avkoding og god språkforståelse. Ifølge dette multiplikasjonstykket vil det ikke være mulig å oppnå god leseforståelse dersom elevene kun mestrer en av disse ferdighetene. Samtidig er det en enkel fremstilling. Den tar ikke opp alle faktorene som er med på å påvirke leseforståelsen. Elevenes forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon er nemlig sentrale faktorer som er avgjørende for elevens leseforståelse, og blir ikke nevnt i *The simple view of reading* (Bråten, 2007).

The simple view of reading har fått kritikk for og ikke ta for seg utviklingsperspektivet innenfor lesing, som gjør at den ikke viser når avkodingen eller språkforståelsen har størst innvirkning på leseforståelsen (Paris & Hamilton, 2009). Lonigan et al., (2018) fant i sin studie på *The simple view of reading* bevis på at språkforståelse og avkoding ikke er likegyldige på tvers av trinnene. Her viste det seg at avkoding hadde større betydning for leseforståelsen i begynneropplæringen, enn for de eldre barna. Tekstene elevene blir

presentert for i begynneropplæringen inneholder ofte et enkelt språk. De aller fleste elevene har et mer komplisert språk enn det tekstene de leser innbyr til på dette stadiet (Hoem, 2021). Det bidrar til at det er naturlig at læreren har stort fokus på den tekniske delen av leseopplæringen i begynneropplæringen. Samtidig er det viktig at ordene og tekstene har betydning slik at lesingen gir mening. Læreren må altså arbeide både med elevenes avkoding og leseforståelse fra 1. klasse. Hjetland et al., (2019) har gjort en longitudinell studie på norske barn. I denne studien finner de at så mye som 99,7 % av variansen i elevenes leseferdigheter forklares av faktorer som faller inn under avkoding og språkforståelse. Dette er en sterk støtte til *The simple view of reading*.

2.1.1 Avkoding

Å avkode ord er den tekniske delen av ordlesing, og er viktig for å oppnå flyt i lesingen. Dersom leseren må stoppe opp og bruke mye tid på avkodingen krever det mye oppmerksomhet og energi, som igjen fører til at det vil være krevende å få med seg innholdet (Ehri, 2005). Avkodingen bygger både på elevenes bokstavkunnskap, fonologisk prosessering og fonembevissthet. Før elevenes lesing er automatisert er det avkodingen som vil ha størst innvirkning (Paris & Hamilton, 2009). Det innebærer at læreren bør ha stor oppmerksomhet på den tekniske delen av lesingen i begynneropplæringen slik at elevene får tilgang til skriftspråket. Samtidig er det viktig at elevene er klar over at målet med å lese er å forstå innholdet i en tekst.

Når elevene i begynneropplæringen leser, benytter de seg av ulike avkodingsstrategier. Hvilken strategi leseren benytter seg av sier noe om hvor langt leseren har kommet i leseutviklingen. Målet med avkodingen er at elevene skal oversette skrevne ord til tale nøyaktig, uanstrengt og hurtig (Klinkenberg, 2018). Når elevene mestrer dette, er de ifølge Ehri (2005) *automatisk alfabetiske* lesere. Som lærer kan det være nyttig å ha kunnskap om disse fasene for å vite noe om hvor elevene ligger, og hva som eventuelt skal til for å nå den neste utviklingsfasen. Videre vil disse avkodingsstrategiene beskrives nærmere ved hjelp av Ehri's (2005) utgangspunkt.

2.1.2. Utviklingen av avkodingsferdighetene

For å utvikle elevenes leseferdigheter er det nødvendig at læreren har god kunnskap om de ulike utviklingsfasene. Ifølge Ehri (2005) er målet at elevene skal kunne lese med god flyt.

Dette innebærer at elevene benytter seg av den ortografiske strategien, som igjen gjør at de kan konsentrere seg om innholdet i teksten, i stedet for å bruke mye tid og energi på avkodingen. For å oppnå dette må elevene gjennom ulike faser.

Den første fasen kalles for den *før-alfabetiske fasen*. I denne fasen bruker elevene det visuelle eller konteksten ordet opptrer i for å lese (Ehri, 2005). De husker ofte deler av et ord, og på denne måten klarer de å finne ut hvilket ord det er. Likevel har ikke elevene i denne fasen forstått det alfabetiske prinsippet enda. Dette gjelder ofte ord de kan gjenkjenne fra de er små slik som *Pepsi Max*, *McDonalds*, *Lego* og lignende. Elever i denne fasen vil som regel ikke oppdage om noen av bokstavene i ordet har byttet plass.

Neste fase er den *delvis alfabetiske fasen*. Elever i denne fasen tilegner seg bokstavkunnskap, og bruker fonem-grafem koblinger for å kjenne igjen ordene (Ehri, 2005). Likevel har ikke elevene kunnskap om alle bokstavene i denne fasen. Til tross for det er det fullt mulig å gjenkjenne ord ortografisk, selv med ufullstendig bokstavkunnskap. Denne fasen preges ofte av gjettelese som er et tegn på at elevene har usikker bokstavkunnskap (Ehri, 2005).

I den *fullstendig alfabetiske fasen* har elevene tilegnet seg avkodingsferdighet, som innebærer at de kan alle grafem-fonem-koblingene (Ehri, 2005). Dette indikerer at elevene kan avkode nye ord korrekt. Samtidig utvikler de ortografiske ordlesingsferdigheter, som er med på å gradvis føre leseren over i den neste fasen.

Denne fasen kalles for den *konsoliderte alfabetiske fasen*. I denne fasen begynner elevene å utvikle den fullstendig alfabetiske fasen (Ehri, 2005). Det innebærer at elevene nå begynner å gjenkjenne større ortografiske enheter i ord, i tillegg til å ha god kunnskap om morfemer (Ehri, 2005). Elevene kan nå lese ordene som en helhet, istedenfor å bruke mye energi og tid på å trekke sammen hvert enkelt grafem.

Den siste fasen kalles *automatisk alfabetisk leser*. I denne fasen har leseren automatisert ordene, og de ligger lagret i langtidsminnet (Ehri, 2005). Nå har leseren automatisert avkodingen, og kan bruke all energi på å forstå innholdet i teksten. Elevene gjenkjenner ordene på bakgrunn av at de har lest dem riktig flere ganger tidligere. Det forutsetter gode grafem-fonem kunnskaper.

2.1.3 Språkforståelse

Språkforståelsen er avgjørende for om elevene forstår innholdet i en tekst. Språkvansker, flerspråklig bakgrunn og språklige aktiviteter i hjemmet er sentrale elementer som har betydning for utviklingen av språket, og dermed også for leseutviklingen (Lundetræ & Walgermo, 2021). Som tidligere nevnt har avkodningen størst betydning i begynneropplæringen, mens med språkforståelsen er det motsatt (Andreassen, 2021). Den får større betydning for leseforståelsen når ordlesingsferdighetene gradvis blir bedre, altså mer automatiserte. For å oppnå en god språkforståelse er det viktig at elevene har et godt og utviklet ordforråd. Ifølge Brudholm (2011) er det nemlig bevist at det er sammenheng mellom elevenes ordforråd og leseforståelse.

Ifølge *The simple view of reading* er språkforståelse den andre ferdigheten som elevene må mestre for å oppnå en god leseforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Dersom elevene blir presentert for en tekst med et avansert språk som inkluderer begrep de aldri har vært utsatt for tidligere, vil det være utfordrende å forstå innholdet i teksten. Dermed må læreren sørge for å gi elevene en tekst med et språk som er tilpasset deres behov og forutsetninger, slik at de har mulighet til å forstå innholdet. De skal tross alt lære noe av å lese.

2.1.4 Leseforståelse

Ifølge Andreassen (2021) handler leseforståelse om å forstå innholdet i en tekst slik den er ment fra forfatteren. Videre hevder han at det kan oppleves meningsløst å lese noe som ikke har et meningsfullt innhold. Det kan gjøre at elevene mister motivasjonen, som igjen kan bidra til at de unngår lesesituasjoner. Elevenes ordforråd er en sentral del av deres leseforståelse, og de som har et lite utviklet ordforråd kan stå i fare for å utvikle leseforståelsesvansker (Lyster, 2019). Dermed er det viktig at læreren arbeider med elevenes ordforråd som en del av leseopplæringen.

Elevenes forkunnskaper, strategibruk og motivasjon er sentrale faktorer som påvirker elevenes leseforståelse (Andreassen, 2021). Ifølge Alexander (2003) er også elevenes interesse og leseferdigheter sentrale når det gjelder utvikling av leseforståelsen. Å jobbe med elevenes strategibruk i begynneropplæringen kan gjøres ved at læreren ber elevene om å lage enkle tankekart underveis mens de leser, eller å stille spørsmål både før, underveis og etter lesingen. Det viktigste er at elevene lærer seg strategier som er hensiktsmessige for dem slik at de kan bruke dem når de har behov for det (Andreassen, 2021). Desto tidligere elevene

lærer dette, jo lettere blir det for dem å ta det i bruk når det trengs i møte med utfordrende tekster. Strategibruk fordrer både tid og energi, og dermed kreves det øvelse. Samtidig er det viktig at læreren både modellerer og demonstrerer ulike strategier for de minste elevene (Allington, 2002).

Elevenes oppmerksomhet er også et element som påvirker leseforståelsen i stor grad (Andreassen, 2021). Spesielt de elevene som havner under kritisk grense har lett for å miste oppmerksomheten, særlig dersom teksten er krevende. Da er det enkelt at tankene forsvinner et annet sted. Elever med sikker avkoding kan også streve med oppmerksomheten, og det kan gjøre det utfordrende for dem å få med seg innholdet. Det er sentralt at læreren arbeider for en varierende leseopplæring slik at det er enklere å holde oppmerksomheten oppe.

2.2 Hva er lese- og skrivevansker?

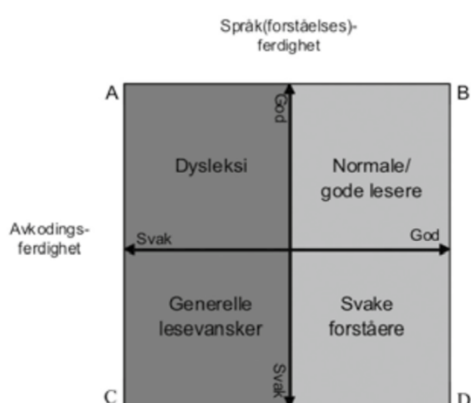
Flertallet av elevene oppnår gode lese- og skriveferdigheter i løpet av de første årene på skolen (Clarke et al., 2017). Likevel er det noen som strever med lesing og skriving hver eneste dag, noe som gjør at skolearbeidet ofte blir vanskelig. Elever med lese- og skrivevansker kan ha ulike utfordringer i møte med skolearbeid, og vanskene kan komme til syne i ulike faser av lese- og skriveprosessen (Lyster, 2019). Alle elever er ulike, men de som strever med å lese og skrive møter ofte på utfordringer i flere fag. Å lese er en viktig og sentral faktor for å kunne skrive (Hebert et al., 2018). Dette innebærer at de som strever med å lese, ofte strever med skriveferdighetene også, og motsatt. Samtidig gir ikke lese- og skrivevansker kun utfordringer i skolehverdagen. Det kan også medvirke begrensninger ellers i hverdagen, i tillegg til å føre til drop out, utfordringer med det sosiale, karrierevalg og vansker i arbeidslivet (Klinkenberg, 2018). På grunnlag av dette vil det være sentralt at læreren setter inn tidlige tiltak for å unngå at vanskene utvikler seg.

Vansker med leseforståelsen og ordavkoding er de vanligste utfordringene for elever med lese- og skrivevansker (Hulme & Snowling, 2009). I begynneropplæringen kan usikker bokstavkunnskap gjøre avkodingen utfordrende, og dermed vil det også være vanskeligere å forstå innholdet. Når avkodingen er vanskelig og tar lang tid krever den mye oppmerksomhet, som igjen går utover korttidsminnet til elevene. Dermed vil det være vanskelig å få med seg innholdet for elever med avkodingsvansker. I tillegg til sikker avkoding krever forståelsesprosessen kognitive ressurser (Høien & Lundberg, 2019).

2.2.1 Tre kategorier av lese- og skrivevansker

Selv om elevene som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven er for små til å utredes for en eventuell lesevanske, er det mulig for læreren å se etter tegn allerede fra elevene går i 1. klasse. Det finnes tre ulike former for lese- og skrivevansker, og disse er ifølge Klinkenberg (2018) “[...] dysleksi, spesifikke vansker med leseforståelsen og generelle lese- og skrivevansker” (Klinkenberg, 2018, s. 11). Elever med lese- og skrivevansker kan streve med ulike elementer innenfor lesing og skriving, som igjen krever ulik oppfølging. I modellen nedenfor går det en vannrett linje fra venstre mot høyre, som viser hvilken betydning ordlesingsferdigheter har for de ulike kategoriene. Den loddrette linjen forteller om språkforståelsen til elevene. Det innebærer både grammatikk, bruken av språket og forståelsen av ordets mening (Refsahl, 2012). I begynneropplæringen kan det være utfordrende å vite hvilken kategori elevene er i. Likevel gir modellen en indikasjon på hva læreren kan se etter. Her vil det være avgjørende at læreren setter inn tiltak så tidlig som mulig, slik at elevene som havnet under kritisk grense slipper å havne under kategoriene A, C eller D.

Elever med god språkforståelse, men svak avkodning er under kategorien *dysleksi* ifølge figur 1. Elever med både svake avkodingsferdigheter og svak leseforståelse har *generelle lesevansker*, mens de med gode avkodingsferdigheter og svak språkforståelse går under kategorien *svake forståere*. De som har gode avkodingsferdigheter og gode språklige ferdigheter tilhører gruppe B i figur 1 (Gough & Tunmer, 1986). Videre vil de tre ulike kategoriene bli presentert.



Figur 1: skjematisk oversikt over de tre kategoriene av lesevansker (Klinkenberg, 2018).

2.2.2 Dysleksi

De som tilhører gruppe A er elever med dysleksi. Dette klassifiseres som en nevroutviklingsforstyrrelse, og innebærer at elevene har vansker med å avkode (Snowling et al., 2020). Derfor har elever med dysleksi ofte svak leseflyt. Dette er til tross for god opplæring, støtte fra de hjemme og normal intelligens (Klinkenberg, 2018). Fordi elevene ikke mottar formell leseundervisning før skolestart, får vanligvis ikke elevene denne diagnosen allerede i begynneropplæringen. Likevel er det mulig at læreren kan se etter tegn så tidlig, og dermed se hvem som står i fare for å ha dysleksi. Dette er eksempelvis barn med svak bokstav-lydlæring, svak RAN og de med svak fonembevissthet (Melby-Lervåg et al., 2012). RAN dreier seg om hurtig benevning av kjente gjenstander, og er dermed viktig for elevens leseflyt. Det handler altså om den tekniske delen av lesingen, men påvirker også elevenes leseforståelse. Det vil kreve mye energi å avkode hver enkelt bokstav, for så å dra bokstavene sammen til et ord.

2.2.3 Generelle lesevansker

Elever med generelle vansker hører til i gruppe C, og har ifølge modellen både svake avkodingsferdigheter og språkferdigheter. Elever med generelle lesevansker har ofte andre diagnoser også, som eksempelvis ADHD eller autisme (Klinkenberg, 2018). Dermed har mange elever med generelle lesevansker en tøff skolehverdag. Vansker med både avkoding og språkferdigheter gjør at det er vanskelig å forstå innholdet i fagene på skolen, og bidrar dermed ofte til at elevene strever i flere fag.

2.2.4 Svake forståere

Elever som er svake forståere hører til i gruppe D i figur 1. De leser nøyaktig, korrekt og med god flyt, men har likevel problemer med å forstå innholdet i teksten (Hulme & Snowling, 2009). Ifølge *The simple view of reading* er leseferdighetene avhengig av to elementer: avkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Svake forståere strever dermed med en av to sentrale ferdigheter for å mestre lesing. Som lærer vil det være nødvendig å spørre om elevene kan gjenfortelle det de har lest for å undersøke om de faktisk har forstått innholdet i teksten.

2.3 Begynneropplæring i lesing

Leseopplæringen elevene får når de begynner på skolen er avgjørende for i hvilken grad elevene kommer til å lykkes med lesingen (Lundetræ & Walgermo, 2021). I tillegg til å lykkes med lesingen, er også målet at elevene skal bli interessert og motivert til å lese (Lundetræ & Walgermo, 2021). For å nå dette målet er det viktig at læreren har kompetanse om hvordan elevene tilegner seg gode leseferdigheter. I denne delen kommer jeg til å gå mer inn på hva som er viktig for at elevene skal få en god begynneropplæring i lesing.

Allerede i 1. klasse er elevene på ulike stadier i leseutviklingen (Lundetræ & Walgermo, 2021). Noen har mye erfaring med lesing, mens andre har lite. Elevenes erfaringer vil påvirke hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig å benytte. De fleste elevene lærer å lese uavhengig av hvilken metode som brukes (Tunmer & Nicholson, 2011). Samtidig vil innholdet i opplæringen være avgjørende for de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Dermed trengs det ofte en mer eksplisitt undervisning i bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet, samtidig som det må være fokus på å motivere elevene (Lundetræ & Walgermo, 2021).

2.3.1 Metoder i leseopplæringen

Når det gjelder leseundervisning finnes det i hovedsak to ulike tilnærminger, og disse er *phonics* og *whole language* (Tønnessen & Uppstad, 2021). Det er mye som kan spille inn på de ulike tilnærmingene, og dermed kan de variere noe. Dette er blant annet hvordan læreren tolker dem, i tillegg til at klasse miljøet er en avgjørende faktor (Tønnessen & Uppstad, 2021). De to ulike tilnærmingene vil bli presentert nærmere nedenfor.

Whole language kom som en reaksjon på at både foreldre og lærere mente barna ble utsatt for lite meningsfulle stavelser i begynneropplæringen, og ble innført i USA mot slutten av 1800-tallet (Tønnessen & Uppstad, 2021). Denne tilnærmingen dreier seg om å lære og lese ved hjelp av ordbilder for så å koble disse til mening. I denne tilnærmingen blir det lagt vekt på mening og likheten mellom talespråk og skriftspråk, i tillegg til at det vil være enklere for elevene å lese ord som har et betydningsfullt innhold (Tønnessen & Uppstad, 2021). *Phonics* kjennetegnes ved å at elevene lærer å lese ved å ta utgangspunkt i lydene et ord består av, og på denne måten lærer de hvilke språklyder bokstavene representerer (Tønnessen & Uppstad, 2021). Når elevene mestrer dette forstår de at ordet «bil» består av de tre bokstaver som

tilsvarer de tre lydene /b/ + /i/ + /l/. Når de trekker lydene sammen kommer de frem til helheten av ordet, som svarer «bil» i talespråket. For å mestre denne tilnærmingen må elevene ha fonemisk og fonologisk bevissthet, som innebærer at de har kunnskap om at alle ord er satt sammen av ulike lyder, være bevisst på særtrekkene til fonemene og ha evnen til å finne de ulike lydene i et ord (Tønnessen & Uppstad, 2021). Denne tilnærmingen har fått noe kritikk for at lesetreningen kan bli for abstrakt og meningsløst for elevene i begynneropplæringen. Samtidig tyder en rekke undersøkelser på at *phonics* er en effektiv tilnærming å benytte seg av når det gjelder leseopplæring i begynneropplæringen (Tønnessen & Uppstad, 2021). Kort forklart dreier *Whole language* seg om å lære og lese ved å ta utgangspunkt i hele ord eller setninger, mens *phonics* går ut på å lære bokstavene først, for så å lese ord og setninger.

Ifølge Pressley & Allington (2015) er det best å benytte seg av en kombinasjon av begge tilnærmingene i begynneropplæringen som de kaller balansert tilnærming. Dette innebærer at leseopplæringen har fokus på meningsaspektet ved lesingen, samtidig som det er fokus på den tekniske delen som å koble lydene og bokstavene sammen. Det sikrer at elevene møter meningsfulle tekster i begynneropplæringen, og dermed blir ikke leseopplæringen for abstrakt. I tillegg har forskning vist at tilnærminger som legger mest vekt på mening gir økt motivasjon, og har gitt økt forståelse både når det gjelder selve leseprosessen, men også etter lesingen (Pressley & Allington, 2015). Man kan dermed si at det handler om de tekniske ferdighetene på den ene siden (*phonics*), mens på den andre siden handler det om lesemotivasjon, og at elevene lærer å lese ved å ha fokus på ordenes betydning (*Whole language*) (Tønnessen & Uppstad, 2021). For å vite hvordan læreren skal balansere og kombinere disse vil det være avgjørende at læreren har kunnskap om tilnærmingene, slik at hen vet hvilken som egner seg best.

2.3.2 Gode leselærere

I tillegg til å ha fokus på å ivareta begge tilnærmingene ovenfor, er det viktig med gode leselærere som sørger for en god begynneropplæring i lesing. Ifølge Pressley & Allington (2015) er det viktig at øving på delferdighetene i leseopplæringen alltid foregår sammen med meningsfulle tekster. Dersom elevene blir presentert for ord eller tekster uten mening kan det bli kjedelig, som igjen kan føre til at elevene mister motivasjonen. I tillegg blir det påpekt at læreren må ta utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger, samt bygge videre på deres erfaringer (Pressley & Allington, 2015). Dette fordrer at læreren har god kunnskap om

leseprosessen. I tillegg er det viktig at læreren uttrykker positive holdninger til lesing, slik at elevene har lyst til å lese. Ifølge Lundetræ & Walgermo (2021) er det også avgjørende at læreren møter elevene med høye forventninger. Dersom elevene vet at det stilles krav til dem, er det mer motiverende å legge ned en innsats for å bli en bedre leser. *Stortingsmelding 6* påpeker at mange elever dessverre blir møtt med for lave forventninger (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette gjør at elevene kanskje ikke får den tilretteleggingen og støtten de trenger fordi læreren forventer ikke særlig av dem uansett. I tillegg gjør det noe med elevenes mestringstro. Elevene merker hvilke forventninger læreren har.

I løpet av det første skoleåret vil de fleste elevene knekke den alfabetiske koden, og kan dermed lese ord og enkle setninger (Lundetræ & Walgermo, 2021). Likevel er det noen som strever mer enn andre. Disse elevene opplever kanskje ikke at de mestrer så mye på skolen, og det kan raskt gå utover motivasjonen. Dermed er det viktig at læreren tilpasser undervisningen, samt legger til rette for inspirerende og motiverende leseopplevelser. Det kan blant annet gjøres ved å sørge for at elevene opplever lesingen som meningsfull (Skjelbred, 2016). Dette er selvfølgelig veldig individuelt, men det handler om å finne noe som interesserer elevene, gir dem glede og et innhold som de gjerne kan relatere seg til.

Når elevene lærer å lese er det viktig at læreren legger det opp på en måte som gjør at elevene har lyst til å lære. I begynneropplæringen vil elevene motiveres av variert og gøy undervisning, oppnåelige mål og ved at de har mulighet til å oppleve mestring (Guthrie et al., 2012). Elever som strever med lesemotivasjon unngår ofte å lese, som igjen bidrar til at de får lite lesetrening (Solheim, 2014). For at elevene skal bli gode lesere kreves det øving og at de leser både på skolen, men også på fritiden. Noe som kan bidra til økt motivasjon i begynneropplæringen kan være å sette i gang en leselystkampanje (Solheim, 2014). Her vil elevene få mulighet til å automatisere ordlesingsferdighetene ved å lese mer enn de vanligvis gjør. Samtidig motiveres elevene av en belønning ved slike tiltak, som innebærer den ytre motivasjonen. Ytre motivasjon relateres til en eller annen form for belønning eller premie, og bidrar ofte til at elevene sammenligner seg med andre (Lyster, 2019). Likevel bidrar leselystkampanjer til økt lesetrening som kan føre til at elevene opplever å mestre lesingen, i tillegg til å finne bøker de liker, som igjen kan skape en indre motivasjon som gjør at de har lyst til å fortsette å lese.

2.3.3 Høytlesing

Høytlesing er en didaktisk tilnærming som ofte blir mye brukt i begynneropplæringen. Ifølge Roe (2014) er høytlesing et viktig verktøy som bidrar til å engasjere elevene, og er eksempelvis en måte å arbeide med elevenes språkforståelse. Ved å benytte høytlesing får elevene tilgang til tekst på en annen måte enn ved å lese selv. I tillegg kan læreren lese en tekst som ville vært for vanskelig for eleven å lese på egenhånd. Elevene slipper å bruke mye energi på å avkode selv, og kan dermed konsentrere seg mer om innholdet. De er nemlig i stand til å forstå komplekse tekster, selv om de blir for vanskelige å lese selv (Hoem, 2021). På denne måten gir læreren elevene tilgang på tekster som er over deres lesenivå, som igjen kan bidra til å øke elevenes motivasjon for lesing (Jobe & Dayton-Sakari, 2002).

Ifølge Hoem (2021) er det viktig at læreren inviterer elevene til dialog under høytlesingen. Dette bidrar til at elevene kan dele sin forståelse og sine tanker rundt teksten med de andre. Det kan gjøres ved at læreren eksempelvis stopper opp og stiller spørsmål om innholdet, eller ved at det blir stilt spørsmål om betydningen av ord som dukker opp i teksten. Dersom elevene ikke vet betydningen, vil det være viktig at læreren forklarer dette. Gjennom høytlesing kan også læreren tilpasse teksten ved å gjøre verbalspråklige endringer (Birkeland & Mjør, 2015). Dette bidrar til at høytlesingen inkluderer alle, også de som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven.

2.3.4 Foreldresamarbeid

I en god begynneropplæring er det viktig å ha et godt samarbeid med elevenes foreldre. Ifølge Paratore et al., (2015) har engasjerte foreldre positiv effekt på elevenes læring og motivasjon. Spesielt elevene som havner under kritisk grense trenger mengdetrening, og da er det avgjørende at foreldrene stiller opp og hjelper barna sine hjemme også. Tidligere forskning på foreldresamarbeid har pekt på tre elementer som er avgjørende for å få til et godt samarbeid (Paratore & Edwards, 2011). Disse handler om relasjonen mellom lærer og foreldre, utveksling av informasjon og at læreren må være tydelig på hva som forventes av skolearbeid hjemme (Paratore & Edwards, 2011). God informasjon fra læreren sørger både for at foreldrene vet hva som kreves av dem, og gjør det enklere å følge opp lekser eller annet skolearbeid hjemme. Foreldrene er nemlig en viktig ressurs som kan bidra til at elevene får mye lesetrening hjemme også, og kan på denne måten forbedre elevenes leseferdighet.

2.4 Tilpasset opplæring

Elevene kommer til skolen med ulike utgangspunkt. Noen kan allerede mange bokstaver når de begynner, mens andre har lite eller ingen bokstavkunnskap fra før. Dette bidrar til at elevene utvikler seg i et svært ulikt tempo gjennom begynneropplæringen. Det handler om å ta utgangspunkt i hvor elevene ligger, slik at alle får best mulig oppfølging til å nå målet med lesing, som er å oppnå god leseforståelse (Torgesen et al., 2007). Elevene skal tross alt lære noe av å lese en tekst. Ifølge opplæringsloven skal opplæringen “[...] tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven[...].” (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det innebærer at læreren må tilpasse til hver enkelt elev, og det er skolens ansvar å sørge for at alle har utbytte av opplæringen. Loven fremhever at det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og dermed vil det være sentralt å bygge videre på det de allerede kan i undervisningen. Da har elevene mulighet til å oppleve mestring som er grunnleggende for all læring. I tillegg fremhever *Stortingsmelding 16* at den tilpassede opplæringen kjennetegnes av varierte arbeidsoppgaver, arbeidsmetoder, læremidler, og varierende organisering (St. meld. 16 (2006-2007)). I denne delen kommer jeg til å gå mer inn på tilpasset opplæring i form av å differensiere, tilpasse tekster, organisering og lærerens kompetanse.

En del av den tilpassede opplæringen kan være å differensiere oppgavene til elevene. Det kan bety at elevene kan arbeide med det samme temaet, men at de får litteratur og læringsaktiviteter som er tilpasset deres eget nivå (Buli-Holmberg, 2015). På denne måten får alle elevene være en del av et fellesskap, samtidig som de har mulighet til å oppleve mestring. Læreren kan gjerne gi elevene valgmuligheter i form av arbeidsmetode, slik at elevene kan velge den arbeidsmetoden som passer for dem. For å gi læreren informasjon om hvordan hen kan differensiere er det nødvendig med et kartleggingsverktøy som sier noe om elevenes ferdigheter, og hva de trenger å øve mer på (Færevaag & Gabrielsen, 2021). Her vil Utdanningsdirektoratet sin kartleggingsprøve innenfor lesing på 1. trinn være et godt alternativ med tanke på at den tas allerede i 1. klasse.

Differensiering handler ikke bare om å tilpasse oppgavene til hver enkelt elev. Det handler også om å differensiere i forhold til hvilken grad elevene har behov for støtte. Elever som skårer under kritisk grense har nemlig behov for tettere støtte fra læreren (Torgesen et al., 2007). Ved å få god støtte fra læreren eller andre voksne på skolen har elevene større mulighet til å få utbytte av den ordinære leseopplæringen i klasserommet. Dersom læreren fungerer som en ekstra støtte kan det gi elevene det stillaset de trenger for å lære (Bruner,

1986). Teorien om stillasbygging kommer fra Vygotskij og begrepet om den nærmeste utviklingssonen, og handler om spennet mellom det elevene kan klare selv og det de kan klare med støtte fra læreren (Vygotskij, 2001).

Elever med avkodingsvansker kan også benytte digitale verktøy som støtte. Ifølge *Stortingsmelding 6* er digitale læremidler en god støtte for lærerne i arbeidet med å tilpasse opplæringen inne i klasserommet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ved å benytte digitale verktøy kan elevene få tekster og oppgaver opplest. Dersom elevene får denne støtten kan det bidra til at de kan arbeide med det samme som de andre elevene i den ordinære opplæringen. En slik lyd støtte kan også føre til at elevene oppnår bedre leseflyt dersom de følger med samtidig (Høien-Tengesdal, 2021).

2.4.2 Tilpasset tekster

For å tilpasse leseopplæringen er det avgjørende at læreren gir tekster som elevene har forutsetninger for å mestre. Ved å gi en tekst som passer elevenes lesenivå er det ifølge Roe (2014) større mulighet for at leseundervisningen blir suksessfull. Dette bidrar til at elevene opplever mestring, som igjen gjør at de har lyst til å lese mer. Ifølge Solheim (2014) er det viktig at læreren har et stort utvalg av tekster som baserer seg på elevenes interesser. Å lese om noe som interesserer dem kan bidra til at lesingen oppleves mer motiverende, og kan på denne måten bidra til å skape leseglede. Oftest vil det også være enklere å forstå innholdet dersom det omhandler noe som elevene er interesserte i, og som de gjerne kan relatere til (Guthrie & Humenick, 2004). I tillegg til å ta utgangspunkt i elevenes interesser, kan også korte tekster som inneholder visuell støtte i form av bilder oppleves som motiverende for elevene (Roe, 2014). Spesielt for de elevene med avkodingsvansker vil det være enklere å forstå innholdet dersom læreren legger inn noe visuell støtte.

2.4.3 Organisering av undervisning

Organisering av undervisning er et omstridt tema. Ifølge opplæringsloven skal “elevene delast i klassar eller basisgrupper som skal vereta deira behov og for sosialt tilhør” (Opplæringsloven, 1998, § 8-2). Samtidig er det ingen fasit på hvordan organiseringen skal foregå, eller hva som egner seg best. Det kommer an på elevenes behov. Alle er tross alt ulike, og det som passer for noen passer ikke for alle. *Stortingsmelding 6* hevder at et inkluderende fellesskap er avgjørende for at elevene skal utvikle seg både sosialt og faglig (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Ifølge Høien-Tengesdal (2021) har både den individuelle leseopplæringen og opplæringen i mindre grupper vist større effekt enn å tilpasse i klasserommet. Samtidig vil læringsutbyttet være minimalt dersom en elev blir tatt ut av klasserommet mot egen vilje (Høien-Tengesdal, 2021). Dermed vil det være viktig å lese elevene, og sørge for og ikke ta dem ut dersom de ikke ønsker. I begynneropplæringen er elevene små som gjør at det er sentralt at læreren har en dialog med foreldrene også om dette.

2.4.4 Lærerens kompetanse

Lærere har forholdsvis lang utdanning som gjør at de skal ha god kompetanse til å følge opp elever. Lærerutdanningen har endret seg mye i løpet av årene. Ifølge Gabrielsen (2021) har leseopplæring og lese- og skrivevansker fått varierende grad av oppmerksomhet i lærerutdanningen gjennom årene. Videre hevder han at det har vært avhengig av både lærerskolelærernes kompetanse og studentenes interesser, bakgrunn og forståelse. Dette bidrar til at elevene møter lærere med svært ulik kompetanse når det gjelder leseopplæring. Både lærernes utdanningsbakgrunn og erfaring er avgjørende faktorer for deres kompetanse (Gabrielsen, 2021). Dette innebærer at lærerens kompetanse varierer i stor grad. Husveg (2014) finner i sin studie at lærere føler seg kompetente til å fange opp de som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Stortingsmelding 16 fremhever at det ikke er noen fasit på hvordan opplæringen skal tilpasses og påpeker at det er avhengig av lærerens kompetanse, både når det gjelder å formidle det faglige, velge arbeidsformer og pedagogisk metode (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). I læreplanen står det for eksempel hva elevene skal mestre innenfor lesing og i de ulike fagene, men ingenting om hvordan de skal lære det. Dette gjør at lærerne må bruke sin egen kompetanse for å legge opp undervisningen på best mulig måte.

Ifølge *stortingsmelding 11* er det viktig at læreren har god kunnskap om de grunnleggende ferdighetene, samt evne til å sette inn tidlige tiltak (St.meld. nr. 16 (2008-2009)). Ifølge forskrift om rammeplan for lærerutdanningen for 1.-7. trinn skal blant annet lærerutdanningen sørge for at lærerne får kunnskap om begynneropplæringen, ulike kartleggingsverktøy, de grunnleggende ferdighetene og hva som skal til for å fremme elevenes læring (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, § 2-2). Denne kunnskapen er nødvendig for at lærerne skal følge opp elevene som skårer under kritisk grense på best mulig måte. Eksempelvis etter 2. trinn er et av kompetansemålene i norsk at elevene skal kunne lese og

forstå tekster på papir og digitalt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det innebærer at læreren må bruke sin kompetanse til å legge opp undervisning og organisere slik at elevene når dette målet etter 2. klasse.

Læreren må ha kunnskaper om elevenes behov og dermed er det viktig at læreren kjenner hver enkelt elev sine svake og sterke sider. Ifølge *Stortingsmelding 30* vil det skape større ulikhet om alle elevene blir behandlet på samme måte (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Dermed påpeker denne stortingsmeldingen viktigheten av at lærerne har kunnskap og kompetanse om hva den enkelte trenger. I tillegg er det viktig med et godt samarbeid mellom lærerne på skolen i arbeidet med å følge opp elever (Bjørnsrud, 2016).

2.4.5 utfordringer knyttet til oppfølging

Mange lærere opplever at det å tilpasse undervisningen kan være utfordrende og krever mye tid og ressurser. Likevel handler tilpasningen først og fremst om organiseringen og gjennomføringen læreren allerede gjør, og skal nødvendigvis ikke være noe ekstra (Damsgaard, 2013). Elevene som skårer under kritisk grense trenger ikke et helt annet opplegg enn de andre. Det viktigste er at elevene får støtte og oppgaver som er tilpasset slik at de har mulighet til å mestre. Dersom elevene opplever at leseopplæringen er for vanskelig, kan det føre til et nederlag for den enkelte. Dette kan igjen gjøre at elevene mister motivasjonen, som er nødvendig for å bedre leseferdighetene i begynneropplæringen. I Damsgaard (2013) sin studie kommer det frem at lærere ofte går med en følelse av at de ikke strekker til, som gjør at de går rundt med dårlig samvittighet. Her kom det blant annet frem at lærerne skulle ønsket at de hadde mer tid til å tilpasse opplæringen. Mye av lærerens hverdag går nemlig til pålagte møter og uforutsette ting som dukker opp i løpet av dagen. Å tilpasse leseopplæringen er bare en liten del av lærerjobben. Likevel er det en svært viktig del av jobben.

2.5 Tidlig innsats i en god begynneropplæring

Tidlig innsats handler om at skolen skal hjelpe de elevene som står i fare for å utvikle vansker så tidlig som mulig slik at en eventuell vanske ikke utvikler seg. Når læreren skal sette inn tidlig innsats i møte med leseopplæring er det avgjørende at læreren vet hva som kjennetegner en god leser (Skjelbred, 2016). Det vil gi læreren større innsikt i hvilke delferdigheter det bør legges vekt på. Ifølge Opplæringsloven "skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at

forventa progresjon blir nådd[...]” (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Videre sier loven at dersom det er for elevens beste, kan den intensive opplæringen foregå alene i en kort periode. Dette innebærer at læreren er pliktet til å sette inn tiltak med en gang problemet er oppdaget, og er avgjørende for å unngå at den eventuelle vansken utvikles. Forskning har vist at elever har hatt bedre effekt av tidlige enn sene tiltak (Vellutino & Zhang, 2008).

Den økte lærertettheten er en viktig del av den tidlige innsatsen, og ifølge forskriften til opplæringsloven skal det maks være “15 elever per lærer fra 1.-4. årstrinn” (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 14A). Det er sentralt å sette inn tidlige og systematiske tiltak for å avhjelpe elevenes vansker (Høien & Lundberg, 2019). For å sette inn tiltakene så tidlig som mulig er det viktig at læreren har kunnskap om risikofaktorer som kan utvikle eventuelle lesevansker (Befring, 2016). Samtidig er det viktig å tenke gjennom kvaliteten på tiltakene, i tillegg til å undersøke om de faktisk har god effekt. Et viktig perspektiv innenfor tidlig innsats er at det skal skape bedre mulighet for læring for hver enkelt elev (Skjelbred, 2016). Likevel møter lærere på utfordringer i arbeidet med tidlig innsats. Ifølge Husveg (2014) sin undersøkelse peker lærerne på spesielt tre utfordringer når det gjelder tidlig innsats. Her svarer 98 % av lærerne at det er utfordrende å få nok tid til å følge opp hver enkelt elev. 71 % av lærerne svarte at de syntes det var utfordrende å finne gode tiltak for de elevene som står i for å henge etter, mens 35 % svarte at det var utfordrende å avdekke alle elevene sine behov.

2.5.1 Styringsdokumenter i forhold til tidlig innsats

Tidlig innsats har også vært et tema som har gått igjen i stortingsmeldinger. *Stortingsmelding 16* løfter frem at tidlige tiltak både er mindre ressurskrevende og gir bedre effekt jo tidligere de iverksettes (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Elevene i begynneropplæringen er små, og de fleste er motiverte for skolearbeid som kan skyldes at de ikke har opplevd mye nederlag enda. Dermed vil det være viktig å sette inn tidlige tiltak. Samtidig vil det være enklere å ta igjen de jevnaldrende elevene i begynneropplæringen, da elevene ikke har kommet så langt enda. Jo lenger tid det går, desto mer lærer elevene og spriket vil dermed øke.

Stortingsmelding 31 setter også tidlig innsats høyt og fremhever viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen slik at overgangen skal bli best mulig for barna (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Barna er bare 5-6 år når de begynner på skolen. Det vil være avgjørende at læreren jobber for at elevene skal føle seg trygge, og dermed kan et godt samarbeid mellom barnehage og skole sørge for at noen av rutinene er like, men også hva

elevene lærer i barnehagen bør være noe lik. Denne stortingsmeldingen løfter også frem viktigheten av å kartlegge elevene for å sette inn så tidlige tiltak som mulig, i tillegg til at det er avgjørende med god kompetanse blant de ansatte på skolen (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Som tidligere nevnt er lærerens kompetanse avgjørende for hvilken oppfølging elevene får. Samtidig er det viktig å være klar over at lesetreningen ikke trenger å være annerledes for de elevene som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven. Hovedmålet må være å lukke gapet til de andre elevene. Elevene lærer nemlig nye ting hver dag. Dette innebærer at jo lenger tid det tar før tiltakene blir innført, desto vanskeligere blir det å ta igjen de jevnaldrende elevene (Solheim et al., 2018).

Stortingsmelding 6 fremhever at tidlig innsats er nødvendig for å sikre at alle elever har mulighet til å nå sine mål og ambisjoner (Meld. St. 6 (2019-2020)). Videre legger stortingsmeldingen vekt på at dersom elevene ikke får tidlig nok hjelp, eller i verste fall ikke hjelp i det hele tatt, er det et stort problem og tegn på at systemet har sviktet. Elevene trenger å lære og lese for å fungere i samfunnet. Dermed er det avgjørende å inkludere alle, og sørge for at alle får den opplæringen de har krav på.

2.5.2 På sporet

På sporet er et eksempel på tidlig innsats og er et intensivt, strukturert og målrettet undervisningsopplegg for elever på 1. trinn, og har vist god effekt (Solheim et al., 2018). Målet med prosjektet var å identifisere elever som sto i fare for å utvikle lesevansker ved skolestart (Solheim et al., 2018). Det innebærer at elevene blir kartlagt før de har mottatt noen form for formell leseopplæring. Ved å ta i bruk opplegget får elevene et intensivt opplegg fra de begynner på skolen, som kan bidra til at elevene slipper å havne langt bak de andre.

Opplegget består av fire deler der elevene veksler mellom å jobbe med bokstavene, hele ord og tekster (Solheim et al., 2018). Disse fire delene heter ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ (Solheim et al., 2019). Elevene får altså øvd på ulike delferdigheter som er sentralt for å forbedre lese- og skriveferdighetene. Tanken er vekslings mellom deler og helhet, og øktene har forholdsvis lik struktur. Det at opplegget inneholder fire deler gjør at øktene blir mer varierte, som igjen bidrar til å gjøre opplegget mer motiverende for elevene. De som strever med å lese mister ofte motivasjonen når oppgavene blir for vanskelige. Dermed er tidlige tiltak som *På sporet* viktig både for å øke elevenes ferdighet, men også for å jobbe med varierte oppgaver.

2.6 Motivasjon

De fleste elevene i 1. klasse er motiverte til å gå på skole og ønsker å lære (Pressley & Allington, 2015). Det er viktig at læreren utnytter dette. Motivasjon er nemlig tett knyttet til utvikling av elevenes leseferdigheter, også så tidlig som i begynneropplæringen. Tidligere forskning på motivasjon er blant annet basert på PIRLS og PISA, og har vist at norske elever er blant de minst engasjerte og motiverte elevene i hele OECD (Solheim, 2014). Spesielt de som strever med lesing, har lett for å miste motivasjonen. Dermed vil det være viktig at læreren legger til rette for motiverende opplæring. I denne delen vil det bli presentert hva motivasjon innebærer, ulike teorier innenfor motivasjon og hva som er viktig å fokusere på når læreren skal legge til rette for en motiverende undervisning.

2.6.1 Lesemotivasjonen tre elementer

Ifølge Guthrie (2019) består lesemotivasjonen av tre elementer: *interesse, dedikasjon og troen på egne ferdigheter*. Som lærer er det viktig å ha kunnskap om disse for å vite hva som skal til for å motivere elevene til å bli bedre lesere. De elevene som er drevet av *interesse* vil ofte bruke mer energi og tid på leseaktiviteter, og har større tro på seg selv som leser (Ecalte et al., 2006). Elevene leser nemlig fordi de er interessert i lesing, og ønsker å lære noe, som igjen kan knyttes til den indre motivasjonen. Elever som opplever lesing som lite interessant har lettere for å gi opp, og mister på denne måten fort motivasjonen til å bedre leseferdighetene. Dermed vil det være avgjørende at læreren finner en tekst som vekker interesse hos eleven, som igjen kan bidra til at eleven blir interessert i å lese. *Dedikerte* elever kjennetegnes av at de setter av tid, innsats og iherdighet til å lese, noe som er helt avgjørende for at elevene skal utvikle leseferdighetene sine (Guthrie, 2019). De har mer utholdenhet når de møter utfordringer i en tekst, men samtidig er det lærerens jobb å sørge for at disse utfordringene ikke blir for vanskelige, og kommer for ofte. Elever som har *tro på egne ferdigheter* utvikler ofte bedre leseferdigheter enn de elevene som har dårlig selvtillit og som forventer å feile (Murphy & Alexander, 2000; Zimmerman, 2000). Dermed vil det være viktig å jobbe for å øke elevenes selvtillit. De som opplever å lykkes med oppgaver eller leseaktiviteter får økt selvtillit, som igjen bidrar til at de tror på seg selv. Troen på egne ferdigheter henger sammen med self-efficacy, som vil bli presentert under.

2.6.2 Tre teorier innenfor motivasjon

Innenfor motivasjon finnes det ulike teorier. Det vil nå bli presentert tre ulike teorier, og disse kalles *self-determination*, *expectancy-value theory* og *self-efficacy* (Solheim, 2014). *Self-*

determination handler om selvbestemmelse og knyttes til den indre motivasjonen ved at de elevene med høy grad av selvbestemmelse leser fordi de selv ønsker det (Ryan & Deci, 2000). Elevene ser verdien i å lese og får glede av å gå inn i en eventuell litterær verden. Det som er sentralt for at de skal inn i den litterære verden er at teksten må fenge elevene, og gjerne tar utgangspunkt i deres interesser. Elevenes medvirkning er sentral her (Ryan & Deci, 2000). Læreren kan gi elevene mulighet til å velge tekst selv, eller ha noen alternativer som kan gjøre det enklere for eleven. Her vil det være sentralt å ta utgangspunkt i det læreren vet eleven liker. Elever med liten grad av selvbestemmelse motiveres ved en eventuell belønning eller for å unngå straff (Ryan & Deci, 2000). Det kan være i form av at læreren gir elevene lenger friminutt eller premier som for eksempel klistermerker. De elevene med noe høyere grad av selvbestemmelse leser ikke av glede, men klarer å se at det er viktig, og er åpen for å lese for å oppnå et mål (Solheim, 2014). Dermed er det viktig at læreren fremmer viktigheten av å lese. Dersom leseopplæringen oppleves kjedelig eller meningsløs vil det påvirke elevenes motivasjon.

Expectancy-value theory dreier seg om elevenes forventning om egen mestring, i tillegg til at innsatsen elevene legger ned i lesingen er viktig for utviklingen av leseferdighetene (Wigfield & Eccles, 2000). Dette indikerer at elevene blir motivert av den suksessen de forventer å oppnå ved å legge ned tid og arbeid for å øke leseferdighetene. Som lærer vil det være viktig å gi elevene tekster og oppgaver de ser verdi i, og som de har mulighet til å mestre. Elever som har erfaring med å mestre er motiverte til å arbeide med tekster og oppgaver, i tillegg til at de har høy mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Self-efficacy handler om elevenes tro på egne ferdigheter, som i dette tilfellet er leseferdighetene (Bandura, 1997). Det er vanlig at elever som strever med å lese unngår leseaktiviteter som de vet de ikke kommer til å mestre og dette vil gi dem mindre lesetrening. De forventer å mislykkes, og opplever dermed at de er dårligere enn de faktisk er. Ved å unngå leseaktiviteter får elevene også færre muligheter til å lykkes. Derimot vil elevene ha god tro på seg selv i møte med oppgaver de vet de vil mestre (Bandura, 1986; Guthrie & Humenick, 2004). Dermed vil det være viktig at læreren gir elevene god støtte og hjelp i begynneropplæringen, slik at de unngår å oppleve nederlag, og at de ikke mestrer noe. Elevenes tro på egne ferdigheter kommer nemlig fra tidligere erfaringer (Wormnes & Manger, 2005). De elevene som har tro på egne ferdigheter har økt motivasjon og ønsker å legge ned en innsats for å mestre nye oppgaver (Bandura, 1997).

Forskning har vist at det er sterk sammenheng mellom leserens selvoppfatning, interesse og leseferdigheter (Walgermo et al., 2018a). Allerede før barna begynner på skolen har troen på egne ferdigheter betydning for leseutviklingen, mens interesse får større betydning når elevene begynner på skolen (Walgermo et al., 2018a). De som er interessert i å lese, velger ofte bøker som er mer utfordrende som bidrar til at de får utviklet leseferdighetene sine. Samtidig er det viktig at læreren tar utgangspunkt i elevenes interesser når de velger tekster. Et fargerikt bilde sammen med en tekst kan også virke motiverende for elevene. Det er ikke alltid så mye som skal til. Ifølge Walgermo (2018) leser elevene som er interessert mer enn de som er mindre interessert. Som tidligere nevnt er det avgjørende med mye lesetrening for å bli bedre. Dermed vil det være viktig at læreren motiverer elevene til å lese mye helt fra elevene begynner på skolen.

2.7. Kartlegging

En kartleggingsprøve innenfor lesing gir læreren informasjon om hvilke ferdigheter elevene mestrer og hva de strever med, som videre kan være til hjelp for å tilpasse opplæringen. Samtidig er det ingen verktøy som gir helt presise resultater, som igjen innebærer at det alltid vil være noe usikkerhet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed er det viktig og ikke la en kartleggingsprøve danne grunnlaget for undervisningen. Det viktigste er å ta utgangspunkt i elevenes ferdigheter ut ifra det som vises i klasserommet, og heller bruke kartleggingsverktøy om læreren er i tvil. Kartlegging kan nemlig brukes for å kvalitetssikre lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2019).

En kartleggingsprøve i lesing sier noe om elevenes leseferdigheter *her og nå*, selv om de stadig er i utvikling. For læreren vil det likevel være nyttig å få en bekreftelse på om undervisningen som blir gitt fungerer eller ikke. Samtidig er det viktig å huske at et slikt verktøy bare gir informasjon om et utsnitt av elevenes leseferdigheter. Å kartlegge allerede i begynneropplæringen gir grunnlag for å sette inn tidlige tiltak (Skjelbred, 2016). Det er viktig å sette inn tiltakene så tidlig som mulig etter en kartleggingsprøve, slik at elevene slipper å havne så langt bak de andre.

Ifølge Birkedal (2014) støtter lærere seg i stor grad på egne observasjoner når det gjelder å identifisere elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er fullt mulig at læreren kan identifisere de elevene som har usikker bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i undervisningen. Samtidig er læreryrket hektisk, og kan til tider være

uforutsigbart. Dermed vil det være utfordrende for læreren å få med seg alt elevene strever med, kun ved å observere. Samtidig er det viktig at læreren ikke kartlegger kun for å kartlegge. Resultatene skal brukes og legge føringer for undervisning, og oppfølgingen kan gjerne drøftes sammen med både ledelsen og andre lærere (Nordahl, 2016).

Lærere har tilgang på mye informasjon om elevene når de begynner på skolen. TRAS er et kartleggingsmateriell som stort sett følger elevene fra barnehagen og over til skolen (Espenakk et al., 2020). Barnehagene kan også bruke andre kartleggingsmateriell, men det er selve informasjonen som er verdifull for læreren. *Stortingsmelding 16* understreker at det er viktig med god sammenheng mellom utdanningsinstitusjonene, spesielt for de elevene som står i fare for å utvikle vansker (St. meld. 16 (2006-2007)). Det innebærer at det vil være nyttig for læreren å få informasjon om elevene allerede før de begynner på skolen, slik at læreren kan legge til rette på best mulig måte. Samtidig er det viktig å sørge for at alle elevene starter med blanke ark. Det vil også være nødvendig å få informasjon fra elevenes foreldre. I de første møtene med foreldrene er det viktig at læreren har fokus på elevenes trivsel, men også på faktorer som kan ha betydning for elevenes leseutvikling.

2.7.1 Ulike typer kartlegging

Selv om det er viktig å kartlegge, kan det også by på utfordringer. Det kan spesielt være utfordringer knyttet til gjennomføring, innholdet i testen og læreren sin tolkning av resultatet (Walgermo et al., 2018b). For de elevene som strever mest kan det være veldig krevende å gjennomføre en kartleggingsprøve som gjerne varer i 60 minutter (Walgermo et al., 2018b). Disse elevene må jobbe med noe de ikke mestrer over lang tid, som kan oppleves som et nederlag, som kan påvirke motivasjonen deres. En annen utfordring ved kartleggingsprøver er at de ofte gjennomføres i hele klassen. For læreren kan det være vanskelig å observere hvordan de svakeste elevene løser de ulike oppgavene. Utfordringer knyttet til innholdet handler om at kartleggingsverktøyet tester det den skal teste, og om den gir læreren nok informasjon om elevens leseferdigheter. Når det gjelder tolkning av resultatet er det viktig at læreren er klar over at kartleggingsverktøyet i hovedsak handler om å finne de elevene som trenger ekstra støtte og hjelp for å utvikle leseferdighetene (Walgermo et al., 2018b). I tillegg påpekes det at kartleggingsprøver gir liten informasjon av omtrent 60-70 % av elevene (Walgermo et al., 2018b). Dermed skal ikke kartleggingsprøver bli brukt til å si noe om leseferdighetene til alle elevene i klassen. Læreren må nemlig være klar over kartleggingsprøven sitt formål.

2.7.2 Utdanningsdirektoratet sin kartleggingsprøve i lesing på 1. trinn

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er formålet med kartleggingsprøven på 1. trinn innenfor lesing å identifisere de elevene som har behov for ekstra oppfølging. De som skårer under 20 persentil anses for å være i faresonen til å utvikle lese- og skrivevansker, og disse havner altså under den kritiske grensen. Kartleggingsprøven består av flere delprøver som tester de ulike leseferdighetene. Delprøvene i kartleggingsverktøyet er *å skrive bokstaver, finne lyder i ord, stave ord, lese ord og å lese er å forstå* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Formålet med delprøvene er å synliggjøre elementer som er viktige, og som lærerne bør vektlegge når de setter inn tiltak i begynneropplæringen (Walgermo et al., 2018b). Videre vil de ulike delprøvene i kartleggingsverktøyet bli presentert.

2.7.3 Skrive bokstaver

I denne delprøven er det elevenes bokstavkunnskap som blir testet. Elevene får se ulike bilder, og skal skrive første bokstav i ordet som er avbildet. For eksempel er det bilde av en hest, og da skal elevene skrive bokstaven «H» i ruten ved siden av hesten. Noen elever strever med å skrive bokstaver i begynneropplæringen, og ofte speilvendes noen av dem. Som lærer er det viktig å gjøre elevene bevisste på at en bokstav får en annen betydning når den speilvendes. Samtidig er det forventet at elevene i 1. klasse skal kunne skrive alle bokstavene, og dermed er det ingen bekymringsgrense på denne delen (Lesesenteret, 2016, 3.31).

2.7.4 Finne lyder i ord

Delprøven *å finne lyder i ord* består av to deler. Her blir elevenes fonologiske bevissthet testet. I den første delprøven leser læreren opp et lydrett ord, i tillegg til at elevene får se et bilde av ordets betydning. Elevene blir bedt om å identifisere det første, midterste eller siste fonemet i ordet (Walgermo et al., 2018b). Deretter skal elevene skrive bokstaven i ruten ved siden av bildet.

I den neste delprøven innenfor fonologisk bevissthet skal elevene trekke lyder sammen til ord. Her inneholder kartleggingsprøven fire ulike bilder. Læreren sier først hva som er på de ulike bildene. Deretter blir bokstavlydene til et av bildene med 1 sekund pause mellom hver bokstav lest (Walgermo et al., 2018b). Eksempelvis sier læreren: «her kan dere se et hus, en mur, en mus og en katt. Dere skal nå sette kryss der det er et bilde av en m-u-s».

2.7.6 Stave ord

I denne delprøven skal elevene stave ordene som læreren sier (Lesesenteret, 2016, 6.05). Elevene skal stave 14 lydrette ord. Læreren leser først en setning med det aktuelle ordet, og sier deretter hvilke ord elevene skal skrive. Eksempelvis: «Per fikk en ny bok til bursdagen – skriv bok».

2.7.7 Lese ord

I delprøven *å lese ord* blir elevenes ordlesingsferdigheter testet (Walgermo et al., 2018b). Delprøven inneholder 14 oppgaver der elevene skal finne ut hvilket ord som passer til bildet. De har fire svaralternativer. Eksempelvis er det først bilde av en økt, deretter står det «øre, øve, økt og øks». Elevene skal sette kryss på ordet som hører til bildet. Denne oppgaven går på tid og elevene har 5 minutter til å jobbe med denne delprøven (Walgermo et al., 2018b). De ordene som ikke stemmer med bildet, kan minne om det riktige ordet som kan gjøre det forvirrende for eleven. Eventuelle benevningsvansker kan avsløres ved at de fire ordene har semantiske fellestrekk.

2.7.8 Å lese er å forstå

Den siste delprøven heter *å lese er å forstå*. Her kartlegges leseforståelsen på setningsnivå (Lesesenteret, 2016, 12.59). Elevene får 10 minutter på å løse oppgavene (Walgermo et al., 2018b). De skal først lese en enkel setning med lydrette ord, og finne bildet som passer til setningene. Her er det fire alternative bilder. Eksempelvis står det «Her er to epler». Da skal elevene sette kryss på bildet som viser to epler. For å mestre denne oppgaven er elevene blant annet avhengig av nøyaktig avkoding.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil de metodiske fremgangsmåtene i oppgaven bli beskrevet, samt innsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Videre i denne delen vil studiens reliabilitet og validitet også vurderes.

3.1 Valg av forskningsmetode

Metoden sier noe om hvordan man går til verks for å undersøke og skaffe kunnskap (Dalland, 2018). Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode i den samfunnsvitenskapelige metodelæren. Ved å ta utgangspunkt i denne studiens problemstilling “*Hvordan følger lærere opp elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn?*” var det viktig for meg å komme tett på lærerne og få informasjon om deres kunnskap og erfaringer knyttet til denne oppfølgingen. Dermed ble det naturlig å gjennomføre en kvalitativ studie som kjennetegnes av nær kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). Med tanke på at jeg ønsket å få innsikt i lærernes kunnskap og erfaringer falt valget på å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Et forskningsintervju egner seg når forskeren skal undersøke og finne ut av informantens erfaringer (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien ble det gjennomført fire intervju.

3.1.1 Intervju

Jeg valgte å benytte intervju for å få svar på studiens problemstilling. Kvale & Brinkmann (2019) skriver at: «*Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale.*» (s.22). Videre hevder de at et intervju består av utveksling av synspunkter mellom to personer. Et intervju kan planlegges og gjennomføres på ulike måter. Intervjuet kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har valgt å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Det innebærer at forskeren forbereder relevante spørsmål i forkant, men at det er mulig å ta opp tema som dukker opp underveis (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Jeg hadde som mål at intervjuene skulle foregå som en naturlig samtale. Ifølge Thagaard (2018) innebærer det at jeg som forsker må være god på å lytte, og følge opp interessante utsagn fra informanten. Videre hevder hun at det er personen som blir intervjuet som bestemmer hvor mye hen ønsker å dele av temaene som blir tatt opp. Dermed var jeg opptatt av å skape en trygg relasjon med lærerne. Det er avgjørende for å få lærerne til å dele mest mulig av sine erfaringer og kunnskaper.

Resultatet fra et intervju er avhengig av intervjuerens spørsmål, måten svarene blir tydet, oppbevart, forstått og tolket (Dalland, 2014). På grunnlag av dette er det blant annet viktig å være godt forberedt til et intervju, i tillegg til å ha tenkt nøye gjennom spørsmålene i forkant. For at intervjuet skal bli vellykket er det viktig at forskeren selv har satt seg inn i informanten sin situasjon, og tilegnet seg kunnskap om temaet for å kunne stille de riktige spørsmålene (Thagaard, 2018). Dermed var det viktig å sette meg grundig inn i teori og forskning før jeg utviklet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Dette gjorde jeg ved å skrive så mye som mulig på teorikapitlet tidlig i prosessen.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utvalg

Kvalitative studier har ofte et lite utvalg. Det er viktig å forsøke å velge informanter man mener kan belyse problemstillingen på best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018). Formålet med denne studien er som sagt å finne ut hvordan lærere jobber for å følge opp de elevene som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn. Dermed valgte jeg å intervju fire kontaktlærere på 2. trinn, som hadde samme klassen året før. Dette var på grunnlag av at kartleggingsprøvene ikke var gjennomført i 1. klasse når jeg skulle intervju.

Jeg tok kontakt med lærerne i god tid før intervjuene skulle gjennomføres. Lærerne fikk selv bestemme tidspunkt som passet for dem. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ble sendt i forkant av intervjuene slik at de kunne lese gjennom skrevet, før de signerte på intervjudagen. Jeg opplevde at alle hadde lest gjennom informasjonsskrivet og var klar til å signere med en gang. Utvalget av lærere til studien blir presentert i tabell 1.

Tabell 1: en oversikt over utvalget.

Informant	Kjønn	År i skolen	Utdanning
Lærer A	Mann	37 år	Allmennlærer
Lærer B	Kvinne	5 år	Grunnskolelærer + master i spesialpedagogikk.
Lærer C	Kvinne	35 år	Allmennlærer + 1 år med spesialpedagogikk.
Lærer D	Kvinne	7 år	Grunnskolelærer

3.2.2 Utvikling av intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over temaene eller spørsmålene man skal innom i løpet av intervjuet og er spesielt viktig i et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er sentralt å planlegge og sørge for at intervjuguiden inneholder gode spørsmål om studien, i tillegg til at det er rom for å være fleksibel overfor informantens utsagn (Thagaard, 2018). I intervjuguiden hadde jeg fem hovedspørsmål og flere underspørsmål under hvert hovedspørsmål. Spesielt hovedspørsmålene var ganske åpne, og dette ga lærerne god mulighet til å fortelle om deres erfaringer knyttet til oppfølgingen av elevene som havnet under kritisk grense. Jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av intervjuene fordi dette var første gang jeg intervjuet noen. Her var det en kollega som stilte opp. Dette bidrog til at jeg endret litt på to av underspørsmålene. I tillegg gjorde det meg mer bevisst på hvordan jeg skulle stille spørsmålene. Et pilotintervju har nemlig til hensikt å sørge for at spørsmålene er relevante eller om noe må omformuleres, og bidrar på denne måten til å kvalitetssikre intervjuet (Thagaard, 2018).

Spørsmålene i intervjuguiden tar utgangspunkt i studiens fire forskningsspørsmål. Intervjuguiden startet med et spørsmål om lærernes utdanning og hvor lenge de har jobbet som lærer. Tanken bak dette var at det skulle fungere som en oppvarming, og for å få lærerne i gang med å prate. Samtidig bidrog det til at jeg og de fire lærerne ble litt kjent før jeg gikk videre til spørsmålene som var tettere på deres praksis og som krevde mer refleksjon. Det er nemlig viktig å skape en god atmosfære og sørge for at informantene føler seg trygge til å dele av sine kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2018). Som tidligere nevnt var alle hovedspørsmålene åpne, mens underspørsmålene var mer konkrete. For eksempel var et av hovedspørsmålene: «*Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven?*» Her fikk lærerne reflektert rundt hvordan det føles å få resultatene fra denne kartleggingsprøven. Mens et av underspørsmålene var: «*Føler du at det er mye ansvar på deg som kontaktlærer i dette arbeidet?*» Dermed fikk lærerne mulighet til å gå dypere inn i denne tematikken.

3.2.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte fire intervjuer, og hvert intervju varte mellom 25-35 minutter. Jeg var tydelig på at intervjuguiden var et utgangspunkt for samtalen, men at den nødvendigvis ikke ville bli fulgt til punkt og prikke. Fordi lærerne mottok intervjuguiden i forkant fikk de mulighet til å forberede seg, som igjen kunne gi meg et mer informativt datamateriale.

Informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om studiens formål, hva det innebærer å delta, hvordan personvernet sikres og lærerens rettigheter (se vedlegg 3).

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene hvor lærerne jobber, og lærerne fikk selv bestemme tidspunkt. Det første jeg gjorde var å informere om lydopptakeren. Dette hadde jeg informert om tidligere via e-post, men tenkte at det var vesentlig å nevne igjen. Å benytte en lydopptaker gjorde at jeg fikk mulighet til å lytte, være til stede og ha fokus på det lærerne formidlet, som igjen gjorde det enklere å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg ønsket at de skulle utdype. Dette var en ekstern lydopptaker som ikke var koblet til internett i tråd med NSD sine rettigheter. Det ville vært utfordrende og skrevet ned alt underveis, samtidig som det ville vært umulig og fått med seg all informasjon. Deretter forklarte jeg formålet og bakgrunnen til studien, i tillegg til å minne dem om taushetsplikten. Som tidligere nevnt dreide det første spørsmålet seg om lærernes utdanning. Like etter spurte jeg om lærerne sine erfaringer knyttet til kartleggingsprøven.

Som tidligere nevnt var hovedspørsmålene ganske åpne, mens jeg stilte litt mer konkrete spørsmål etterpå. Jeg opplevde flere ganger at de allerede hadde svart på noen av underspørsmålene, og da hoppet jeg over dem. Jeg følte selv at jeg oppnådde målet med at intervjuene foregikk som en samtale. Stemningen var som forventet, og lærerne påpekte mye interessant. Jeg fikk mye av de samme svarene. Årsaken til dette skyldes at lærerne ble stilt de samme spørsmålene.

3.2.4 Transkribering av intervjuene

Å transkribere et intervju dreier seg om å overføre samtalen mellom to mennesker til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette kan være en krevende prosess, men et godt verktøy for å bearbeide og analysere materialet. Det vil det være vanskelig å inkludere kroppsspråk, sarkasme og måten informantene uttrykker seg på gjennom tekst. Dermed er det viktig at transkripsjonen ikke sees på som en direkte beskrivelse av intervjuet. Likevel er det viktig at forskeren gjør en innsats for å gjenskape intervjusituasjonen så likt som mulig (Thagaard, 2018). Dette var hovedgrunnen til at jeg valgte jeg å benytte meg av en lydopptaker. Jeg stilte mange spørsmål, og hadde aldri klart og notert alt underveis.

Intervjuene som ble gjennomført knyttet til denne studien ble transkribert like etter, som vil si at alle ble transkribert før neste intervju ble gjennomført. Da hadde jeg intervjuene fortsatt

friskt i minne. Jeg laget en transkripsjonsnøkkel som gjorde at jeg skrev ned ting på samme måte (se vedlegg 3). Jeg lyttet gjennom hvert opptak flere ganger for å sikre at transkripsjonene ble så lik virkeligheten som overhodet mulig. Lærerne fikk også tilbud om å motta transkripsjonene, men det tilbudet var det ingen av dem som benyttet seg av. Likevel var alle lærerne åpne om at dersom jeg lurte på noe mer senere, kunne jeg ta kontakt.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Analyseprosessen

Allerede når forskeren er i gang med det første intervjuet starter analyseprosessen, og foregår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). På grunnlag av dette vil det være sentralt at forskeren har bakgrunnskunnskaper om temaet før det første intervjuet. Kvalitative data som for eksempel intervju gir ikke mening alene og må dermed fortolkes (Christoffersen & Johannessen, 2018). På grunnlag av dette valgte jeg å kode og kategorisere datamaterialet slik at det enklere kunne fortolkes. Ifølge Thagaard (2018) dreier analyseprosessen om å organisere datamaterialet i mindre deler som gjør det enklere å håndtere alt.

Jeg startet analyseprosessen ved å skaffe meg en oversikt over datamaterialet. For å skaffe meg denne oversikten leste jeg gjennom alle transkripsjonene flere ganger. Ved å lese transkripsjonene i sin helhet fikk jeg som forsker skaffet meg et bilde av materialet, før jeg videre fokuserte på det i mindre deler. Jeg oppdaget kjapt at det var en del sammenfallende svar. Dermed begynte jeg å se for meg kategorier og koder som kunne brukes til analyseprosessen.

3.3.1.2 Koder og kategorier

Arbeidet med å lage koder hjalp meg med å sortere datamaterialet. Å lage koder dreier seg nemlig om å sortere meningsbærende data (Christoffersen & Johannessen, 2018). Kodene i denne studien springer ut fra spørsmålene i intervjuguiden, og ble endret på gjennom prosessen. Ved å kode datamaterialet ble det tydeligere hvilke tema som gikk igjen, og dette bidro til at det ble tydeligere hvordan datamaterialet kunne belyse problemstillingen til denne studien. Koder kan deles inn i kategorier, og disse kalles induktive og deduktive. Kodene som blir laget på forhånd ved hjelp av forskningsspørsmål og problemstilling kalles deduktive kategorier, mens de som kommer frem som en konsekvens av datamaterialet kalles induktive kategorier (Thagaard, 2018).

Ved å lage disse kodene oppdaget jeg at to av de opprinnelige forskningsspørsmålene var veldig like, og at det var vanskelig å skille hva fra datamaterialet som skulle hvor. Det bidrog til at jeg endret på to av dem. Dette viser i tabell 2. Når jeg hadde laget et utgangspunkt for kodene var det enklere å komme i gang med selve analysen og diskusjonen. I analysen var jeg opptatt av jeg ikke skulle ta noe ut ifra den sammenhengen det var en del av. Kvale & Brinkmann (2019) påpeker nemlig at det må være fokus på del og helhet slik at deler fra materialet ikke tas ut av sammenhengen det fremkommer i.

Tabell 2: Oversikt over opprinnelige forskningsspørsmål, endelige forskningsspørsmål, kategorier og koder.

Opprinnelige Forskningsspørsmål	Endelige forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
1.Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene med svake leseferdigheter, og hvordan begrunnes valgene?	1.Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven og føles resultatet uoverkommelig eller til hjelp?	<ul style="list-style-type: none"> • Bekreftelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultatene bekrefter det lærerne allerede vet • Tester delferdighetene • Til hjelp
		<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeid med kolleger • Samarbeid med foreldre
2.Hvilke materiell eller metoder benytter lærerne seg av i leseopplæringen for disse elevene?	2.Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene som havnet under kritisk grense på kartleggingsprøven?	<ul style="list-style-type: none"> • Tilpasse undervisningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestring • Differensiering • Variasjon
		<ul style="list-style-type: none"> • Avkoding og forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Teksten og ordene må oppleves meningsfullt • Høytlesing
		<ul style="list-style-type: none"> • Organisering 	<ul style="list-style-type: none"> • Tilrettelegge inne i klasserommet • Mindre grupper • En til en

3.Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?	3.Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?	• Tid	<ul style="list-style-type: none"> • Uforutsette ting skjer • Gir lærerne dårlig samvittighet
		• Ressurser	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske om flere ansatte • Økt lærertetthet
		• Stort elevmangfold	<ul style="list-style-type: none"> • Stort sprik • Ønske om bedre samarbeid mellom barnehagene
		• Lærerens kompetanse	• Avgjørende for oppfølgingen
4.Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som kommer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?	4.Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?	• Elevenes interesser	<ul style="list-style-type: none"> • Motiverende for elevene • Tro på egne ferdigheter
		• Digitale verktøy	<ul style="list-style-type: none"> • God støtte • Kan bidra til inkludering
		• Forventninger	<ul style="list-style-type: none"> • Høye forventninger • Forventning til egen mestring

3.4 Reliabilitet og validitet

Forskningsprosjekts reliabilitet handler om oppgavens pålitelighet. Reliabilitet knyttes nemlig til studiens data og inkluderer hvilke data som brukes, hvordan det blir samlet og bearbeidet (Christoffersen & Johannesen, 2018). Dette kan knyttes til om resultatet til studien er troverdig. Jeg har gjort et forsøk på å beskrive studiens data slik at leseren kan få en forståelse av prosessen. Dette har jeg gjort ved å beskrive utviklingen av intervjuguiden, hvordan jeg forberedte meg til intervjuene, gjennomføringen, transkriberingen og tolkningsprosessen. Jeg har også lagt ved godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata, prosjektbeskrivelsen, intervjuguide og samtykkeskjemaet som vedlegg. I analysen var jeg opptatt av å bruke direkte sitater fra lærerne som er med på å styrke studiens reliabilitet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) handler validitet om metoden forskeren benytter seg av er egnet til å undersøke studiens formål. I denne studien undersøker jeg hvordan lærere jobber for å følge opp de som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn. På grunnlag av dette opplevde jeg at det var relevant å intervjuere lærere for å finne ut hvilken kunnskap og erfaring de har knyttet til oppfølgingen av disse elevene. Til tross for at jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant, har jeg ingen erfaring når det kommer til å intervjuere andre. Det kan bidra til å svekke studiens validitet.

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2018) handler validitetsarbeidet om hvorvidt det er samsvar mellom det som undersøkes og resultatet. Videre hevder de at validitetsarbeidet må foregå som en prosess gjennom hele studien. Dette innebærer at forskningsmetoden må være gunstig og representativ i forhold til formålet med studien. Ved å være kritisk til analyseprosessen styrkes validiteten (Thagaard, 2018). Dette var noe jeg var opptatt av, og dermed diskuterte jeg om tolkningene i analyseprosessen var troverdige med både veileder og medstudenter.

3.5 Ethiske betraktninger

En kvalitativ studie fører med seg flere forskningsetiske dilemmaer. De forskningsetiske retningslinjene er vedtatt av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Det er avgjørende at disse retningslinjene blir tatt hensyn til gjennom hele prosessen. Det er svært viktig at lærerne i studien opplever at de blir ivarettatt når de velger å bidra (Dalland, 2014). Dette gjorde jeg ved å informere om studiens formål, deres rettigheter, hvordan informasjonen ble lagret og opprettholdt. I tillegg fortalte jeg om deres rett til å kunne trekke seg når som helst.

I alle forskningsprosjekt skal forskeren ha informantenes informerte samtykke (Thagaard, 2018). I forkant sendte jeg informasjonsskrivet og intervjuguiden til lærerne. Her fikk de informasjon om studien og dens formål, hvem som har tilgang på informasjonen som gis, deres rettigheter og hvilke følger deltakelsen har. Dette ble gjort like etter godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata. I tillegg startet jeg hvert intervju med å repetere denne informasjonen. På denne måten sørget jeg for at lærerne var oppdatert på deres rettigheter. I tillegg var spørsmålene i intervjuguiden nøye planlagt etter å ha lest mye teori, og ble diskutert sammen med veileder. Det er nemlig viktig at spørsmålene ikke påfører informantene noen form for skade (Thagaard, 2018).

I en studie hvor man intervjuer mennesker er det viktig å sørge for at ingen av informantene kan bli identifisert. I transkripsjonen benyttet jeg lærer A, B, C og D. I tillegg sørget jeg for trygg lagring av transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere til bokmål, og dette sikrer at det ikke er mulig å gjenkjenne lærerne sin dialekt. Transkripsjonene var det kun jeg som hadde tilgang til. Lydopptakene ble slettet like etter at intervjuene var ferdig transkribert. Dette fikk lærerne beskjed om før intervjuene startet.

4.0. Resultat og diskusjon

Gjennom de fire intervjuene ble både studiens tema, forskningsspørsmål og problemstilling belyst. I denne delen vil funnene fra intervjuene presenteres, samt tolkning og diskusjon i lys av teorien. Kapittelet er delt i fire deler, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål er:

Hvordan følger lærere opp elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn?

- 1. Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven, og føles resultatet uoverkommelig eller til hjelp?*
- 2. Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven?*
- 3. Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?*
- 4. Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?*

4.1 Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven og føles resultatet uoverkommelig eller til hjelp?

Lærerne opplever at kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing på 1. trinn er til god hjelp for å fange opp de elevene som strever, og at delprøvene gjør det enklere å se hvilke ferdigheter elevene strever med. Gjennomgående i de fire intervjuene kom det frem at resultatet som oftest ikke kom som et sjokk, men heller som en bekreftelse på det lærerne allerede visste. Lærerne fortalte at de var opptatt av å undersøke nærmere dersom resultatet bydde på overraskelser. De forklarte at det kunne skyldes prøvesituasjon som elevene ikke er vant til, eller være en vanske som ikke er blitt oppdaget enda.

4.1.1 Lærerens opplevelse av resultatene

Lærerne opplevde at resultatene stort sett var som forventet. Samtidig syntes samtlige at det var godt med en bekreftelse på at det de gjorde fungerte. Det ble også påpekt at kartleggingsverktøyet ga lærerne informasjon om hva de burde øve mer på sammen med

elevene. Alle var veldig opptatt av at resultatene skulle brukes til å hjelpe de som skåret under kritisk grense.

Det oppleves egentlig helt greit å se resultatet fra kartleggingsprøven. Det er liksom en styrke til det jeg tror, så det er ganske sjelden at det kommer noen store overraskelser. (...) Jeg synes det er greit å få en bekreftelse på at det jeg gjør faktisk fungerer (Lærer C).

Det oppleves veldig greit. Som regel er det ingen store overraskelser. Men samtidig blir det jo en form for bekreftelse på det vi driver med, om det fungerer eller ikke. (...) Og det vil jo være en hjelp til hva vi må øve på videre (...) (Lærer D).

I tillegg påpekte en av lærerne viktigheten av å bruke resultatene etter en kartleggingsprøve. Å kartlegge krever både mye ressurser og ikke minst krefter, spesielt for elevene. Dermed er det viktig å vite målet med kartleggingsprøven, og sørge for å følge opp elevene etter resultatet er klart. Den samme læreren nevnte at det finnes et idehefte med forslag til tiltak. Det kan være til stor hjelp for de lærerne som er usikre på hva de bør gjøre.

Jeg er opptatt av at vi skal bruke resultatene til kartleggingsprøven. Hvis ikke er det ingen hensikt. (...). Man skal ikke kartlegge bare for å kartlegge (Lærer A).

Analysene indikerer at lærerne er fornøyde med kartleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet, men at resultatet som oftest ikke er noen overraskelse. Dette betyr at lærerne har god informasjon over hvem som strever med lesing, og at de som står i fare for å utvikle lesevansker allerede er oppdaget før denne kartleggingsprøven. Dette kan sees i lys av Birkedal (2014) sitt funn som viser at lærere i stor grad støtter seg på egne observasjoner når det gjelder å identifisere elever som står i fare for å utvikle lesevansker. Likevel er det viktig å benytte en kartleggingsprøve for å sikre at lærerens observasjoner stemmer. Lærerhverdagen er hektisk og dermed kan det være vanskelig å fange opp alle, særlig i store klasser. Samtidig handler dette om hva læreren klarer å oppdage, og dette er avhengig av lærerens kompetanse og erfaring. Ifølge Birkedal (2014) sin studie klarer ikke lærerne å fange opp alle elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig i 1. klasse. Denne kartleggingsprøven tas i mars/april i 1. klasse, og gjør at de som ikke allerede er fanget opp får ekstra oppfølging. Resultatet fra kartleggingsprøven gir grunnlag for å sette inn tidlige tiltak for de elevene som skårer blant de 20 % laveste.

Når det blir gjennomført en kartleggingsprøve er det viktig at læreren vet formålet med kartleggingsverktøyet. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er formålet med kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn å identifisere de elevene som har behov for ekstra oppfølging. Lærerne påpekte at delprøvene var til god hjelp for å finne ut hvilken delferdighet elevene strever med. Målet med delprøvene er tross alt å finne ut hvilke tiltak som er mest hensiktsmessige (Walgermo et al., 2018b). Samtidig er denne kartleggingsprøven laget for å identifisere de elevene som skårer blant de 20 % laveste på ulike delprøver. Dermed er det viktig at resultatet ikke legger store føringer for andre enn disse 20 %.

I intervjuene kom det også frem at lærerne er opptatt av å bruke resultatene, og sørger for å gjøre sitt beste for å følge opp de som havner under kritisk grense. Ifølge opplæringsloven «skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd [...]» (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Det innebærer at læreren er pliktet til å bruke resultatene fra kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet, og sette inn tiltak for de som skårer under kritisk grense til målet er nådd. Ved å sette inn tidlige tiltak, som i dette tilfellet er på 1. trinn unngår man at elevene havner for langt bak. Da er det lettere å ta de andre igjen, i tillegg til at forskning har vist at elever har hatt bedre effekt av tidlige enn sene tiltak (Vellutino & Zhang, 2008). Dersom resultatene på kartleggingsprøven ikke tas på alvor kan det føre til at elevene havner enda lenger bak. Ifølge *stortingsmelding 6* er dette et stort problem og et tegn på at systemet har sviktet (Meld. St. 6 (2019-2020)). Skolen er nemlig pliktet til å gripe inn med en gang problemet blir oppdaget, og for å få til dette på en best mulig måte er det nødvendig med et godt samarbeid med kollegiet på skolen.

4.1.2 Samarbeid med kolleger

Lærerne opplevde at det var mye ansvar på dem som kontaktlærere i arbeidet med å følge opp elevene etter resultatet på kartleggingsprøven. Likevel påpekte lærerne at de samarbeidet godt med både ressurspersoner på skolen, ledelsen og PPT. De fortalte at tiden hvor de satt alene og grublet på hva de skulle gjøre var forbi. Lærerne hadde også et møte med skolen etter at resultatet var klart, slik at de sammen kunne drøfte om resultatet var noe å bekymre seg over. Det var tydelig at dette var noe lærerne satt pris på, og som opplevdes trygt.

Det blir jo litt mye ansvar. Hvis jeg gjør en dårlig jobb, er jo det grunnlaget for resten av skolegangen til elevene, men det går veldig fint altså. (...) Både ledelsen og

ressursgruppen på skolen er med på møte etter resultatet er klart, og sammen diskuterer vi om det kan være en vanske, eller om det er prøvesituasjonen (...) (Lærer B).

Ja på en måte er det jo det, men det er veldig god hjelp å ha en styrkingslærer på teamet. Det er så godt å kunne være flere øyne som ser, og flere som jobber sammen (...) (Lærer D).

Lærer B påpekte at dersom hun gjør en dårlig jobb vil det gå utover elevene senere i skoleløpet. Dette kan sees i lys av det Wagner et al. (2008) skriver om elevenes leseferdigheter i begynneropplæringen. De skriver nemlig at de leseferdighetene elevene tilegner seg i begynneropplæringen er grunnlaget for deres senere leseferdigheter med tanke på både kunnskapstilegnelse og litteraturopplevelse. Dermed er det viktig at læreren har stort fokus på dette helt fra skolestart, og benytter seg av resultatet til kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn for å hjelpe elevene videre.

En av lærerne påpekte også at de kan spørre ressursgruppen om tips til hva de kan gjøre for å tilpasse undervisningen, eller hvordan de bør organisere. Dersom lærerne har prøvd ulike tiltak og ser at det ikke fungerer, er det godt å få tips og råd fra andre på skolen. Det ble uttrykt slik:

Vi kan også få gode tips fra ressursgruppen til hva vi kan gjøre videre med de som havner under kritisk grense. Altså om elevene ikke trenger og henvises så kan vi likevel få nyttige tips der for å hjelpe elevene videre (Lærer D).

Et godt samarbeid mellom lærerne og ressurspersoner på skolen er viktig for elevenes leseutvikling. Nordahl (2016) hevder at oppfølgingen gjerne kan drøftes med ledelsen og andre lærere for å sikre best mulige tiltak. Dette henger godt sammen med svarene til lærerne. På denne måten sikrer skolen at elevene får best mulig oppfølging ved at flere personer med ulik kompetanse diskuterer og sammen setter inn tiltak. Det var tydelig at lærerne satt pris på et godt samarbeid med ledelsen og andre kolleger, og at det opplevdes trygt og ikke være alene om å sette inn tiltak. Ifølge *stortingsmelding 16* handler mye av oppfølgingen om lærerens kompetanse (St. Meld. 16 (2006-2007)). Dersom lærerne selv ikke har denne kompetansen er det viktig at de kan få råd og hjelp av ledelsen og andre kolleger.

4.1.3 Foreldresamarbeid

I tillegg til å ha et godt samarbeid i kollegiet, påpekte lærerne at de var opptatt av å ha et tett samarbeid med foreldrene. De fortalte at foreldrene til de som havnet under kritisk grense ble informert. Ved å få denne beskjeden opplevde lærerne at foreldrene stort sett fulgte elevene opp på en god måte. Samtidig kunne det være tilfeller hvor det var utfordrende å få foreldrene til å samarbeide. Den ene skolen tilbyr lesekurs to dager i uka etter skoletid til de elevene som havnet under kritisk grense. Dette er et tilbud som er spesielt godt for de foreldrene som ikke føler at de har kompetanse eller mulighet til å følge opp leseopplæringen hjemme.

Vi informerer om kartleggingsprøven på utviklingssamtalene slik at foreldrene til de som havner under vet om det (...). Vi er opptatt av at foreldrene også må øve sammen med barna. (...) I stor grad opplever vi at foreldrene gjør dette, mens i andre tilfeller er livet litt travelt, og da sklir det ut hjemme. Men vi tilbyr også lesekurs to dager i uka etter skoletid (...) (Lærer C).

De fleste foreldrene ønsker å samarbeide for elevens beste. Likevel er det alltid noen det kan være utfordrende å samarbeide med. Ikke alle ser at deres barn trenger ekstra oppfølging (...) (Lærer D).

Analysen indikerer at lærerne er opptatt av å ha god kommunikasjon med foreldrene. God kommunikasjon mellom lærer og foreldre sørger for at foreldrene vet hva som kreves av dem hjemme, og gjør at de også har mulighet til å følge elevene opp på en god måte (Paratore & Edwards, 2011). Ved at foreldrene til de elevene som havner under kritisk grense får informasjon om dette, har de mulighet til å bidra med å hjelpe barna sine. Elevene med engasjerte foreldre har ofte et større læringsutbytte (Paratore & Edwards, 2011), og ved at lærerne gir foreldrene beskjed om resultatet har de større sjans med å lykkes og involvere dem. Utveksling av informasjon gjør at begge partene får en forståelse av skolehverdagen til eleven, og kan på denne måten også sørge for å skape en god relasjon mellom lærer og elevens foreldre. Begge partene ønsker tross alt elevens beste.

4.1.4 Oppsummering

Lærerne var positive til kartleggingsprøven og mente at resultatet var til hjelp, selv om det som regel ikke kom som noen overraskelse. Likevel opplevde lærerne at det var betryggende å benytte denne kartleggingsprøven for å finne ut hvilke elever som trenger ekstra oppfølging.

De påpekte at delprøvene var til god hjelp for å finne ut hvilke delferdigheter elevene strevde med. Lærerne trakk frem samarbeid med både ledelsen, kolleger og foreldre som en viktig faktor i arbeidet med å følge opp elevene som skåret under kritisk grense på kartleggingsprøven. Lærerne var opptatt av å informere foreldrene til disse elevene, og var tydelig på at foreldrene også måtte øve sammen med barna sine. Dette opplevde de at fungerte i stor grad.

4.2 Hva blir vektlagt i undervisningen for elevene som havnet under kritisk grense på kartleggingsprøven?

Lærerne påpekte flere ting de var opptatt av å vektle i undervisningen for elevene som skåret under kritisk grense. Noe som ble påpekt flere ganger i samtlige av intervjuene var viktigheten av å tilpasse undervisningen slik at alle elevene kunne oppleve mestring. Det ble nevnt at lærerne differensierte både i form av tekster, oppgaver og støtte for å få til dette. Lærerne fortalte også noe om hvordan de arbeidet med elevenes avkoding og forståelse, i tillegg til at de nevnte hvordan de organiserte leseopplæringen.

4.2.1 Tilpasset leseopplæring

For å tilpasse leseopplæringen ga lærerne elevene overkommelige tekster og oppgaver som elevene hadde forutsetninger for å mestre. I tillegg var de opptatt av å variere leseopplæringen, og fortalte at de vekslet på om elevene leste på skjerm eller papir. Den ene læreren nevnte også at det var viktig at elevene som havnet under kritisk grense ikke fikk færre oppgaver enn de andre.

(...). Vi tilpasser både oppgavene og tekstene, og dersom elevene skal jobbe med et arbeidsark kan det være at vi gjør det litt enklere eller med litt færre oppgaver til de som strever. Det synes jeg er litt ironisk egentlig for når du sliter må du egentlig gjøre mye mer. Så jeg passer på at jeg ikke gir de så mye mindre oppgaver, men heller tilpasset oppgaver, slik at de får mye i det de trenger å øve på (...) (Lærer B).

Vi passer alltid på å ha en overkommelig tekst, og varierer litt på om elevene leser på skjerm eller papir. (...) Vi har også delt hele klassen i nivå der elevene får bøker tilpasset sine leseferdigheter (Lærer A).

Analysene viser at lærerne er opptatt av å differensiere oppgavene slik at elevene som skåret under kritisk grense kan oppleve mestring. Tre av lærerne nevnte at disse elevene ofte jobber med det samme temaet som de andre, men at de får oppgaver og tekster ut ifra sine behov og forutsetninger. Dette er i tråd med at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). På denne måten får alle elevene utbytte av undervisningen, samtidig som at alle kan være en del av et fellesskap i klasserommet. Buli-Holmberg (2015) hevder at alle elever kan inkluderes i klasserommet og arbeide med det samme temaet dersom læreren tilpasser litteraturen og læringsaktivitetene til elevenes nivå. På denne måten har elevene som skåret under kritisk grense mulighet til å oppleve mestring, samtidig som de får lære sammen med de andre elevene. De elevene som har erfaring med å mestre har ofte høy mestringsforventning, og er motivert til å jobbe med tekster og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Solheim (2014) hevder at de elevene som får tekster eller oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre vil oppleve nederlag, og dermed velge å unngå lesesituasjoner. Dette kan føre til at elevene får mindre lesetrening som er avgjørende for at de skal bli bedre lesere.

Lærerne påpekte også at variasjon er en viktig del av å tilpasse opplæringen, og nevnte eksempler på hva de gjorde for å variere leseopplæringen. De varierte blant annet ved å gi ulike typer tekster til elevene. Her ble det nevnt tekster i form av eventyr, oppskrifter og bruksanvisning. Felles for alle lærerne var at de var opptatt av at elevene skulle få lese meningsfulle tekster. Dette er viktig for at lesingen skal oppleves som motiverende. Dette kan knyttes til teorien om *self-determination* som handler om at elevene leser fordi de selv ønsker det (Ryan & Deci, 2000). Det innebærer at tekstene oppleves så meningsfulle at elevene ser verdien i å lese, samt opplever glede. Dette samsvarer med tilnærmingen *whole language* hvor det blir lagt vekt på mening og likheten mellom talespråk og skriftspråket (Tønnessen & Uppstad, 2021). For at elevene skal ha lyst til å lese må lesingen oppleves som meningsfull, og at innholdet kan gi dem noe. Dersom leseopplæringen blir for abstrakt og meningsløs, vil mange elever miste oppmerksomheten, og det vil raskt bli kjedelig. Dette eksemplifiserte en av lærerne slik:

(...) Det må være mening i det. Hvis ikke merker jeg at elevene blir veldig fort lei, hvis de bare skal lese ord de ikke forstår. For eksempel bruker jeg bildekort med tilhørende ord (...) (Lærer C).

4.2.4 Avkoding

I intervjuene kom det frem at lærerne hadde mye fokus på å forbedre avkodingen til de som skåret under kritisk grense. Som tidligere nevnt påpekte samtlige lærere at innholdet i tekstene eller oppgavene må gi mening slik at elevene ikke faller av. Et tema som var gjennomgående i alle intervjuene, også når det var snakk om hvordan lærerne jobbet med elevenes avkoding, var at lærerne tok utgangspunkt i elevenes interesser når de valgte tekster. Dette viser at lærerne er opptatt av at leseopplæringen skal gi mening, og at de utnytter elevenes interesser for at elevene skal bli bedre til å avkode. Her handler det om å ha en god relasjon til elevene for å vite hva som fanger interessen deres. Lærerne nevnte for eksempel interesser som Pokemon, hester og Minecraft.

(...) Det er jo det tekniske vi har fokus på helt til starten, samtidig som det må være mening i det. Elevene blir veldig fort lei om de skal lese ord de ikke forstår. For eksempel bruker vi bilder og har fokus på å ta utgangspunkt i elevenes interesser når vi velger tekster. (...) Også er det viktig at det er en tekst med lydrette ord slik at elevene ikke havner i grøften med en gang (Lærer C).

Den tekniske biten blir nok det viktigste fokuset i starten. Samtidig er det viktig å ikke la elevene sitte å lese ord som ikke betyr noe. Det må gi mening også, slik at elevene faktisk har lyst til å lese (Lærer D).

Analysen indikerer at lærerne har stort fokus på å forbedre den tekniske delen av lesingen i begynneropplæringen, men at dette må foregå sammen med meningsfulle tekster eller ord. Før lesingen til elevene er automatisert har nemlig avkodingen stor innvirkning (Paris & Hamilton, 2009). Elevene må lære å avkode for å få tilgang til skriften som gjør at det er naturlig at lærerne vektlegger avkoding i begynneropplæringen. Når elevene blir eldre vil det være naturlig at fokuset ligger på leseforståelsen som er målet med all lesing (Gough & Tunmer, 1986). Ifølge Ehri (2005) vil det være vanskelig for elevene å få med seg innholdet dersom de bruker mye tid og energi på avkodingen. Lærerne var likevel opptatt av at elevene skulle lese meningsfulle ord og tekster, og påpekte at dersom de ikke gjorde dette, ville det bli kjedelig for elevene. Dette samsvarer med Andreassen (2021) og *The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986) som hevder at å lese uten å forstå innholdet i en tekst kan oppleves som meningsløst. Ifølge *The simple view of reading* er leseforståelsen avhengig av både elevenes avkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Det er lærerens jobb å finne

tekster hvor elevene både har mulighet til å avkode ordene og forstå språket. Dersom lesingen oppleves meningsløs kan det føre til at elevene strever med å holde oppmerksomheten oppe, og har lettere for å gi opp. Forskning har nemlig vist at tilnærminger som har fokus på mening gir økt motivasjon, og har gitt økt forståelse både når det gjelder selve leseprosessen, men også etter lesingen (Pressley & Allington, 2015).

4.2.2 Høytlesing

I tillegg til å rette oppmerksomhet mot den tekniske delen av lesingen var det tydelig at lærerne fokuserte mye på elevenes leseforståelse. De påpekte at de brukte høytlesing som en måte å arbeide med dette. Lærerne fortalte at de stoppet mye opp for å snakke om innholdet og at elevene var svært aktive i denne prosessen. De pleide også å stoppe opp for å forklare enkelte ord som kunne være vanskelige å forstå, og sørget alltid for å forklare det på flere måter. Lærerne fremhevet viktigheten av høytlesing i form av å introdusere elevene for ulike tekster, som igjen kan bidra til leseglede.

Høytlesing er noe vi bruker ofte. Det synes de er veldig gøy, og de som strever er faktisk oftest de som er mest engasjerte på å snakke om det vi har lest. (...) Samtidig er jeg opptatt av å forklare ord underveis, og stopper gjerne opp for å spørre om elevene vet hva det betyr (Lærer D).

For å arbeide med elevenes leseforståelse bruker vi mye høytlesing. Underveis får vi ofte mange fine samtaler, så elevene er ofte veldig aktive. (...) I tillegg blir elevene introdusert for mange kjekke tekster (Lærer A).

Analysen viser at høytlesingen fører til mange fine samtaler, både underveis i lesingen og etter. Som nevnt snakket de om betydning av ord, men også om innholdet i tekstene. En av lærerne nevnte også at de gjerne diskuterte hva de tror kommer til å skje videre i teksten, mens en annen lærer påpekte at de også brukte høytlesing til å ta opp tema de kunne snakke om i klassen. Hoem (2021) hevder at det er avgjørende å invitere elevene til dialog under høytlesingen. Ved at elevene er aktive vil det være enklere for dem å forstå innholdet, i tillegg til at det kan føre til at elevene deler ulike oppfatninger av innholdet med hverandre. Tekster kan tross alt tolkes på ulike måter. En slik samtale kan også bidra til å styrke klassemiljøet, som er avgjørende for elevenes læring.

Det ble også nevnt at de som havnet under kritisk grense ofte er de som er mest aktive under høytlesingen. Dette samsvarer med Hoem (2021) som hevder at elever er i stand til å forstå komplekse tekster, selv om de er for vanskelige å lese selv. Dette gjelder spesielt for de elevene som har avkodingsvansker. Ved å slippe å bruke alle kreftene på å avkode, kan elevene rette oppmerksomheten mot innholdet. Elevenes oppmerksomhet er et element som påvirker leseforståelsen i stor grad (Andreassen, 2021). Læreren har nemlig mulighet til å tilpasse teksten gjennom høytlesing ved å gjøre verbalspråklige endringer (Birkeland & Mjør, 2015). Dette gjør at alle elevene har mulighet til å forstå innholdet som er viktig for at alle skal ha utbytte av høytlesingen. Dette bidrar også til at alle elevene blir inkludert i et fellesskap som er viktig for elevenes motivasjon. Ifølge Roe (2014) er høytlesing et verktøy som bidrar til å engasjere og motivere elevene.

4.2.2 Organisering i klasserommet

Når det gjelder organisering påpekte samtlige lærere at de prøver å holde elevene inne i klasserommet så mye som mulig, men at det til tider kunne være utfordrende. De påpekte at det ofte var enklere å gjennomføre en intensiv leseopplæring utenfor klasserommet hvor det var mer ro for eleven. En lærer påpekte også at noen elever likte å komme ut for å bli sett, og at det var enklere å gi tilbakemeldinger da.

Når jeg leser med elevene, tar jeg dem med ut av klasserommet. Jeg prøver også å tilrettelegge i klasserommet, bortsett fra de timene i uken vi er flere og har mulighet til å ta ut de elevene som trenger ekstra oppfølging. Akkurat når det gjelder lesing føler jeg det er best å ta dem ut (...) (Lærer A).

Vi tilrettelegger i klasserommet, men vi tar også med elever ut både i grupper og alene. (...) Jeg opplever også at noen synes det kan være godt å komme litt ut for å få litt alenetid og bli sett (Lærer D).

Lærerne påpekte at de var opptatt av å inkludere elevene i klasserommet ved å tilpasse tekster og oppgaver slik at de skulle oppleve mestring. Når de ble bedt om å forklare hvordan de organiserte undervisningen var det tydelig at mye av den intensive leseopplæringen foregikk utenfor klasserommet. Ifølge opplæringsloven har alle elever som står i fare for å henge etter i lesing på 1. til 4. trinn rett på en intensiv opplæring (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Videre sier loven at den intensive opplæringen kan foregå alene i en kort periode dersom det er for

elevens beste. Her er det viktig at læreren kjenner elevene, og deres behov da alle er ulike. Noen trenger mer ro for å lære, mens andre elever lærer bedre sammen med andre jevnaldrende.

Den ene læreren nevnte at hun ofte tok elevene ut i grupper. Dette bidrar til at elevene får ekstra oppfølging, samtidig som de slipper å bli tatt ut alene og dermed føle seg annerledes. Det er enklere å tilpasse et opplegg i mindre grupper, og dermed kan elevene få mer utbytte av opplæringen. Likevel går de glipp av det som skjer inne i klasserommet, som noen elever kan kjenne på. Det viktigste er at undervisningen tar utgangspunkt i hvor elevene ligger, slik at de kan oppnå målet med all lesing som er å oppnå en god leseforståelse (Torgesen, et al., 2007).

Jeg har fokus på å ta ut de som strever sammen med andre. De sterke elevene pleier jeg å rotere på, men jeg passer på å ta ut de som havnet under kritisk grense. Da slipper de som strever å få et stempel på at de alltid må ut av klasserommet (Lærer B).

Den ene læreren påpekte at hun forventet at elevene som havnet under kritisk grense ble med henne ut av klasserommet for å lese, og at de skulle prøve så godt de kunne. Hun nevnte at det var viktig å vise hvem som bestemmer, og at elevene ikke skulle slippe unna ved feil atferd.

Jeg forventer jo faktisk at de blir med meg ut og at de prøver så godt de kan. (...) Det er lett å krype ned på stolen, men jeg forventer at de faktisk gjør en jobb før vi går inn i klasserommet igjen. De skal ikke vinne med at det å sige under stolen og gjøre seg vrang fungerer (...) (Lærer B).

Analysene indikerer at lærerne har en forventning om at elevene gjør så godt de kan. Ifølge Høien-Tengesdal (2021) vil læringsutbyttet være minimalt dersom eleven blir tatt ut av klasserommet mot egen vilje. Dermed er det viktig at læreren er trygg på at eleven ønsker å være med ut for å gjennomføre leseopplæringen utenfor klasserommet. Her vil det være sentralt å være i dialog med foreldrene som tross alt kjenner barna sine best. Utveksling av informasjon er viktig for relasjonen mellom lærer og foreldre (Paratore & Edwards, 2011). Dersom elevene blir tatt ut av klasserommet mot egen vilje kan det også påvirke elevenes selvbilde og tro på egne ferdigheter. Elever med dårlig selvtillit forventer i stor grad å feile

(Murphy & Alexander, 2000; Zimmerman, 2000), og dette vil igjen påvirke motivasjonen deres i møte med leseaktiviteter.

Lærerne nevnte også at de drev mye med stasjonsundervisning. Dette mente de var en fin måte å variere undervisningen på, i tillegg til en god mulighet til å øve ekstra på det som er vanskelig for elevene. De påpekte at de forsøkte å samle elevene som havnet under kritisk grense på en gruppe, og sørget for at en lærer fulgte denne gruppen slik at elevene kunne få god støtte.

Vi har mye stasjonsundervisning, noe som fungerer godt. Da er vi litt bevisste på hvem vi setter sammen på gruppene, og er opptatt av at de elevene som har svake leseferdigheter kan lære av medelevene. I tillegg er det enklere å hjelpe og veilede elevene når de er i mindre grupper (Lærer A).

Vi bruker veldig mye stasjonsgrupper og deler elevene litt etter nivå her for å ha best mulighet til å tilpasse opplegget, slik at vi slipper å ta dem så mye ut av klasserommet. Da får de heller jobbe i grupper og lære av hverandre (Lærer B).

Ut ifra lærernes beskrivelser er det tydelig at stasjonsundervisning er noe lærerne driver mye med. De påpekte at elevene så ut til å like å arbeide i mindre grupper, og at mange ble mer aktive da. Det kan skyldes at elevene føler seg tryggere i mindre grupper. *Stortingsmelding 16* fremhever at en stor del av å tilpasse undervisningen handler om å variere organiseringen og arbeidsmetodene (St. meld. 16 (2006-2007)). Stasjonsundervisning er en fin måte å variere leseopplæringen på. Elevene arbeider en viss tid på en stasjon før de bytter, og gjør noe annet. I tillegg vil det være enklere å tilpasse opplæringen i mindre grupper da spriket ofte er mindre.

Lærerne opplevde også at det var enklere å gi god støtte til de elevene som har behov for det når de var samlet i mindre grupper. Torgesen et al., (2007) hevder at enkelte elever har behov for mer støtte, som i dette tilfellet er elevene som skåret under kritisk grense. Ved at lærerne gir elevene den støtten de trenger, kan de ifølge Vygotskij (2001) strekke seg til et høyere kunnskapsnivå. Samtidig er det viktig at læreren er oppmerksom på at elevene ikke blir for avhengige av dem da det kan ha motsatt effekt.

4.2.5 På sporet

På den ene skolen hvor to av lærerne jobber benytter de opplegget *På sporet* som innebærer at de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker får ekstra oppfølging helt fra starten av 1. klasse (Solheim et al., 2018). Lærerne fortalte at de elevene som havnet under den kritiske grensen på kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing allerede fikk oppfølging av opplegget til *På sporet*. Dette er et opplegg som er ferdigspikret, og går over 25 uker. Denne intensive leseopplæringen har vist god effekt (Solheim et al., 2018).

Lærerne nevnte at elevene blir veldig drevne, og at de har stort utbytte av opplegget. Opplegget inkluderer varierte oppgaver som fordrer at elevene har mulighet til å utvikle flere delferdigheter innenfor lesing. Samtidig påpeker lærerne at en lærer blir tatt ut av klasserommet når de skal gjennomføre disse øktene. Dette har ført til at det har vært utfordrende å gjennomføre i noen tilfeller. Elevene som er igjen inne i klasserommet er avhengig av å mestre klasseromssituasjonen med kun en lærer tilgjengelig.

Ja det funker. Jeg merker jo at de blir veldig drevne. Det er jo det samme opplegget hele veien og elevene ser ut til å like det godt. Så jeg synes absolutt det er et bra opplegg som har fungert. Samtidig har vi ikke fått en ekstern person inn, som gjør at vi mister en voksen i klasserommet 3 timer i uken, og dermed er det ikke alltid like enkelt å gjennomføre (...) (Lærer B).

Ja det funker. Jeg merker jo at elevene blir bedre og bedre. Men på grunn av at vi har vært en koronagjeng, så måtte vi selv ta ut vår gjeng som har gjort at det i noen tilfeller har vært utfordrende å gjennomføre (Lærer A).

De to lærerne opplevde at opplegget fungerte, men peker samtidig på utfordringer knyttet til gjennomføringen. Det at en lærer blir tatt ut av klasserommet flere timer i uken mente lærerne var en utfordring, som førte til at det i noen tilfeller kunne være vanskelig å gjennomføre. Samtidig er dette et ferdigspikret opplegg som sparer lærerne for tid i forhold til planlegging av tilpasset leseopplæring for disse elevene. *På sporet* er tross alt et eksempel på tidlig innsats som har vist seg å fungere. Strukturen i øktene er den samme, men elevene får veksle mellom å arbeide med bokstaver, hele ord og tekster (Solheim et al., 2018). Tanken er veksling mellom deler og helhet, og dette kan bidra til at elevene opplever øktene som variert. Lærerne

var tydelige på at elevene ønsket å jobbe med *På sporet*, og at elevene opplevde opplegget som motiverende.

Kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet har som mål å fange opp de som står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og som dermed trenger ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel tas ikke denne kartleggingsprøven før i april/mai mens elevene går i 1. klasse. Det innebærer at elevene nesten har gått et helt år på skolen før læreren får denne informasjonen til å sette inne eventuelle tiltak. Dersom skolen benytter *På sporet* blir elevene kartlagt før de begynner på skolen, og de som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker får et intensivt opplegg over tid, som kan bidra til at elevene slipper å havne så langt bak de andre (Solheim et al., 2018).

4.2.7 Oppsummering

Lærerne var opptatt av å tilpasse leseopplæringen slik at de elevene som skåret under kritisk grense hadde mulighet til å oppleve mestring. I dette arbeidet differensierte lærerne slik at alle elevene kunne arbeide med det samme temaet, men at de fikk tekster og oppgaver som passet hver enkelt sine forutsetninger. På denne måten prøvde de å legge til rette for at alle elevene fikk utbytte av leseopplæringen, og at alle fikk være en del av fellesskapet i klasserommet. Det kom også frem at dersom de var flere lærere i noen timer, ble elevene tatt med ut for å trene ekstra. De opplevde at flere syntes det var godt å komme ut og få ro, mens andre viste tydelig at de ønsket å være en del av fellesskapet i klasserommet.

4.3 Hvilke utfordringer blir beskrevet i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?

Lærerne påpeker flere utfordringer i møte med å tilpasse opplæringen for elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven. Det som kom frem i intervjuene er at lærerne mener de største utfordringene er knyttet til tid, ressurser og stort elevmangfold.

4.3.1 Tid

Det var spesielt en ting som gjentok seg i de fire intervjuene, og det var utfordringer knyttet til tid. Lærerne skulle så gjerne ønske at de kunne hatt lesetrening hver eneste dag med alle som havnet under kritisk grense, men at tiden ikke strekker til. Lærerne påpekte også at det tok mye tid å tilpasse opplæringen, både i forhold til planlegging og tiden sammen med elevene. I

t tillegg følte flere av dem på dårlig samvittighet ovenfor disse elevene med tanke på at de følte at de ikke hadde nok tid til å støtte og hjelpe dem.

Det første jeg tenker på når det gjelder utfordring med å følge opp disse elevene er tid, og at mye uforutsette ting skjer i klasserommet som tar mye tid. Ting går jo ikke alltid etter planen, og da må alle elevene være med på løpet som går. (...) Men samtidig gir det meg dårlig samvittighet (...) (Lærer A).

Tid er en stor utfordring i møte med oppfølgingen av disse elevene. Vi har mange elever som trenger sitt og det skjer alltid noe uforutsett. (...) Så det er alle de der tingene som kommer hoppende inn fra siden (Lærer C).

Analysen indikerer at lærerne ønsker å øve mer med elevene, men at tiden ikke strekker til. Resultatet av kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet gir læreren mulighet til å sette inn tidlige tiltak for å unngå at en eventuell lesevanske forverres, men dette blir utfordrende når lærerne ikke føler at de har tid til å følge godt nok opp. Ifølge Husveg (2014) opplevde 98 % av lærerne utfordringer når det gjaldt å ha tid til hver enkelt elev i møte med tidlig innsats. I tillegg nevnte en av lærerne at det å lære og lese er veldig tidkrevende for elevene, og at det krever mye energi. Dermed handler det om å bruke tiden riktig og legge opp til en varierende undervisning. Det ble også nevnt at det er viktig og ikke gi opp, og unngå å bli frustrert. Ingen elever velger å streve, og det er lærerens oppgave å hjelpe elevene så godt de kan.

For noen elever er det veldig tidkrevende å lære og lese. Det er veldig viktig og ikke bli frustrert. (...) Alle ønsker å få det til, og da er det vår oppgave å tilpasse slik at elevene føler at de får det til. Det er også veldig viktig å ikke gi opp (Lærer C).

4.3.2 Ressurser

Mangel på ressurser var også en utfordring lærerne påpekte i de fire intervjuene. Det var størst fokus rettet mot personell i forhold til det å ha nok folk. Trinnet fikk tildelt ressursene i starten av året, og måtte selv fordele disse på best mulig måte. Dette mente de var en tidkrevende og vanskelig oppgave, og de skulle gjerne ønsket at de var noen flere. Likevel var to av lærerne som ble intervjuet to kontaktlærere i hver klasse, mens de andre to var en kontaktlærer i hver klasse.

Vi er heldige som er to lærere i hver klasse, men samtidig er vi bare to. Elevene er små og krever mye. (...) I tillegg til at når en voksen går ut og har intensiv lesetrening, blir det en mindre lærer i klasserommet (...) (Lærer B).

Ressurser er jo absolutt en utfordring. Vi ønsker oss jo alltid mer folk. Man føler liksom ikke alltid at man strekker helt til. Men vi gjør alltid vårt beste for at elevene skal få best mulig oppfølging (Lærer C).

Lærerne opplever at mangel på folk er en utfordring i møte med oppfølgingen av elever. Det ble påpekt at de ikke alltid føler at de strekker til, og at det i noen tilfeller gir dem dårlig samvittighet ovenfor elevene. Dette stemmer med Damsgaard (2013) sitt funn hvor lærere hadde dårlig samvittighet over alt de ikke rakk over, og at det ofte opplevdes belastende. Lærerne var enige om at ekstra ressurser i form av mer folk ville vært til stor hjelp i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen. Den økte lærertettheten er en viktig del av den tidlige innsatsen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 14A). Det er tydelig at lærerne ønsker elevenes beste, og gjør så godt de kan for å følge opp elevene. Likevel er det ikke godt å gå rundt med en konstant dårlig samvittighet, og det er tydelig at ønsket om flere folk er sterkt.

4.3.3 Stort elevmangfold

Lærerne i de fire intervjuene påpekte også at det kunne være utfordrende å tilpasse undervisningen til elevene med tanke på at spriket var så stort. De fremhevet at alle elever er unike individer, men at det kunne være utfordrende å finne et opplegg som er både tilpasset og motiverende for både de svake og sterke elevene.

Jeg synes det store spriket utfordrende. Å finne et opplegg som passer for alle, for det er jo veldig stor forskjell. (...) (Lærer D).

To av lærerne påpekte også at det var stor forskjell på elevene når de begynte på skolen, og at det var tydelig at det var stor forskjell på barnehagene. De mente at de nesten kunne merke hvilken barnehage elevene kom fra, og kunne ønske at det var bedre samarbeid mellom barnehagene. Det hadde kanskje hjulpet på at spriket ikke var like stort når elevene begynner på skolen.

Vi merker stor forskjell på barnehagene. Noen barnehager øver veldig på hvordan man holder blyanten og skriver litt bokstaver, mens andre har ikke fokus på det i det hele tatt. (...) Så jeg synes at de bør være mer samkjørte, spesielt det siste halve året. For noen kan ikke skrive navnet sitt når de begynner i 1.klasse en gang (Lærer A).

Det er veldig stor forskjell på elevene når de begynner på skolen, og vi merker også stor forskjell på barnehagene. (...) Noen øver på bokstaver, mens andre øver ikke på det i det hele tatt (Lærer B).

Lærerne påpekte at det hadde vært fint dersom barnehagene var mer samkjørte slik at elevene kom til skolen med et mer likt utgangspunkt når de begynner på skolen. Det ble nevnt at alle barnehagene bør ha noe fokus på bokstaver det siste halve året slik at elevene er mer rustet til skolestart. *Stortingsmelding 16* fremhever at det er viktig med et godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene, spesielt for de elevene som står i fare for å utvikle vansker (St. meld. 16 (2006-2007)). Her er det viktig med et godt samarbeid både mellom barnehagene, samt mellom barnehagen og skolen. Barnehagene kunne eksempelvis hatt en felles plan for hvordan de kunne forberedt elevene det siste halvåret til skolen. Dette kunne eksempelvis vært å gjøre elevene interessert i bokstaver ved å snakke om dem, og øve på å skrive navnet sitt. Den ene læreren nevnte at ikke alle elevene kunne skrive navnet sitt engang når de begynte på skolen.

4.3.4 Lærerens kompetanse

Lærerne nevnte ingenting om utfordringer i forhold til egen kompetanse når det gjaldt oppfølgingen av elevene som skåret under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn. Dette kan tyde på at de selv føler at de har nok kompetanse, eller at det kan være vanskelig å innrømme overfor seg selv at de trenger veiledning. Ifølge *Stortingsmelding 16* er det ingen fasit for hvordan opplæringen skal gjennomføres, men opplæringen er avhengig av lærerens kompetanse (St. meld. 16 (2006-2007)). Læreren må bruke sin kompetanse for å hjelpe elevene som skåret under kritisk grense slik at gapet til de jevnaldrende lukkes.

For at lærere skal få tilstrekkelig kompetanse om leseopplæringen slik at de har mulighet til å følge opp disse elevene, er det viktig at det rettes fokus mot dette i lærerutdanningen. Det har vist seg at lærerskolelærerne sin kompetanse og interesse har hatt påvirkning for i hvilken grad det har vært rettet oppmerksomhet mot leseopplæringen og lese- og skrivevansker i

utdanningen (Gabrielsen, 2021). Ifølge Wagner et al., (2008) er de leseferdighetene elevene tilegner seg i begynneropplæringen grunnlaget for leseferdighetene senere i livet også. Det betyr at dersom lærerne ikke får denne kompetansen gjennom lærerutdanningen kan det bidra til at de ikke kan gi elevene den leseopplæringen som er mest hensiktsmessig for at de skal bli gode lesere, også senere i livet.

4.3.4 Oppsummering

Lærerne påpekte flere utfordringer i møte med å tilpasse undervisningen for elevene som skåret under kritisk grense. Hovedutfordringen lærerne trakk frem var tid, i form av at det mye uforutsett som oppsto i løpet av skoledagen som tok mye tid. Lærerne nevnte også at det tok mye tid å tilpasse leseopplæringen, både i planleggingsfasen og sammen med elevene. De skulle så gjerne ønske at de hadde mer tid til å øve med hver enkelt som skåret under kritisk grense, men at tiden ikke strakk til. Dette var noe som ofte ga dem dårlig samvittighet. Lærerne påpekte også at mangel på ansatte var en utfordring, og skulle gjerne ønske at de var flere slik at de kunne øvd enda mer med elevene. I tillegg mente lærerne at det store spriket mellom elevene var en utfordring, og at de skulle ønske at barnehagene var litt mer samkjørte, spesielt det siste halvåret før elevene begynner på skolen. Nå opplevde de at de visste hvilken barnehage elevene kom fra når de begynte på skolen, bare ved å se på elevenes bokstavkunnskap.

4.4 Hvordan jobber lærerne for å motivere elevene som skårer under den kritiske grensen på kartleggingsprøven?

Lærerne i denne studien var opptatt av å motivere elevene som skåret under kritisk grense. De mente at elevenes motivasjon var en avgjørende faktor for å hjelpe dem til å bli bedre lesere. I 1. klasse er de fleste elevene motiverte for å gå på skolen og lære (Pressley & Allington, 2015). Det er viktig at læreren benytter dette, og hjelper elevene mens de fortsatt ønsker å lære. I arbeidet med å motivere elevene kom det også frem at lærerne hadde stort fokus på at elevene skulle oppleve mestring. Dette gjorde lærerne ved å utnytte elevenes interesser, benytte digitale verktøy for å tilpasse undervisningen, og ved å ha ulike forventinger til elevene.

4.4.1 Elevenes interesser

I intervjuene kom det frem at samtlige lærere var opptatt av å motivere elevene ved å ta utgangspunkt i deres interesser. De nevnte at de både laget og fant tekster, i tillegg til

oppgaver som tok utgangspunkt i elevenes interesser, eller som de kunne relatere til. I tillegg var de opptatt av at elevene skulle få bevege kroppen i undervisningen. Her ble det nevnt konkrete ting som at elevene fikk springe til bokstaver eller ord, bokstavjakt og hentediktat.

(...) Jeg er veldig opptatt av å velge tekster som fanger elevenes interesser. Det er superviktig! (Lærer B).

Jeg merker de er mer motiverte med en gang det handler om et tema som interesserer dem. Gjerne om hobbyer og kjæledyr. (...) Modellskriving synes de også ofte er gøy. Da får de gjerne en tekst også skal de skrive en lignende selv. (...) (Lærer D).

Analysene viser at lærerne er opptatt av å motivere elevene ved å gi dem tekster som omhandler tema de interesserer seg for. Ifølge Alexander (2003) er det sentralt at læreren tar utgangspunkt i elevenes interesse i arbeidet med å utvikle deres leseforståelse, som tross alt er målet med lesingen. Ved å ta utgangspunkt i deres interesser vekkes elevenes nysgjerrighet for lesing (Roe, 2014). Det betyr at læreren bør ha et utvalg av tekster som omhandler temaer som elevene er interesserte i. Lærer D påpekte at hun raskt merket at elevene var mer motiverte når teksten tok utgangspunkt i noe de interesserte seg for. Dette samsvarer med Guthrie (2019) sin teori om at lesemotivasjon består av tre elementer, hvor den ene er interesse. Dersom elevene som skårer under kritisk grense får tekster som tar utgangspunkt i deres interesser, kan det bidra til at elevene har mer lyst til å lese. Dette henger igjen sammen med elevenes indre motivasjon, som innebærer at eleven leser fordi de selv ønsker det. Det betyr at disse elevene vil bruke mer tid og energi på leseaktiviteter (Ecalte et al., 2006). Samtidig kan det knyttes til elevenes tro på seg selv i møte med leseaktiviteter. De som er interessert i å lese, har ofte større tro på egne ferdigheter (Guthrie, 2019), og dette stemmer overens med det lærerne sa. De mente at elevene fikk et helt annet pågangsmot, og hadde tro på at de skulle få det til dersom de ble møtt med tekster som både var overkommelige, og som omhandlet noe de interesserte seg for. På grunnlag av dette kan det tenkes at elevene blir mer motiverte, og får mer tro på seg selv dersom læreren gir tekster som tar utgangspunkt i interessen deres.

4.4.2 Digitale verktøy

Når lærerne spesifikt ble spurt om hva de syntes var ekstra viktig i arbeidet med å motivere elevene ble det påpekt at det viktigste var at elevene som havnet under kritisk grense får

oppleve mestring. Tre av lærerne nevnte bruken av digitale verktøy i dette arbeidet. Det ble uttrykt slik:

Jeg er jo veldig opptatt av at elevene som skårer under kritisk grense skal oppleve mestring. (...) Vi er for eksempel flinke til å bruke digitale hjelpemidler som støtte i både lesing og skriving. Hvis skrivingen er for utfordrende kan elevene lese inn teksten, og på denne måten blir de motivert av et bra resultat (Lærer D).

Digitale verktøy som støtte er med på å motivere elevene som strever. For eksempel bruker elevene Appwriter og IntoWords som ekstra støtte. Dette gjør at elevene får opp forslag til ord når de skriver, og at de har mulighet til å få tekster og oppgaver opplest (Lærer C).

Analysene indikerer at lærerne er opptatt av at elevene skal benytte digitale verktøy som støtte i leseopplæringen. Ved å benytte disse verktøyene kan elevene som skårer under kritisk grense også oppleve mestring på lik linje som de andre elevene. Elevene motiveres nemlig ved at de opplever mestring (Guthrie et al., 2012). Funksjonene som ble nevnt gir elevene støtte i møte med både lesing og skriving, og på denne måten kan digitale hjelpemidler bidra til at elevene får økt motivasjon. Lærerne påpekte at elevene kan få teksten opplest ved å for eksempel bruke IntoWords, og en slik lyd støtte vil være til stor hjelp for de som har avkodingsvansker. Ifølge Ehri (2005) vil elever med avkodingsvansker bruke mye energi på selve avkodingen slik at det blir utfordrende å få med seg innholdet. Ved at elevene får teksten opplest slipper de å bruke all energi på avkodingen, og kan dermed konsentrere seg om innholdet. Dersom elevene følger med i teksten når den blir lest opp, kan lyd støtten bidra til å gi elevene økt leseflyt (Høien-Tengesdal, 2021). Det betyr at lyd støtten ikke bare er til hjelp der og da, men også kan virke positivt inn på elevenes leseferdigheter. I tillegg til at digitale funksjoner er til god støtte for elevene som skåret under kritisk grense, nevnte også lærerne at de brukte dette for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

Vi bruker både digitale verktøy til å motivere og tilpasse undervisningen. Det blir heller ikke så synlig for de andre hvem som strever da. I tillegg er det enklere å differensiere ved hjelp av digitale verktøy (Lærer D).

Digitale verktøy gir også meg som lærer mulighet til å tilpasse leseopplæringen, og jeg merker at elevene får en mestringsfølelse og leseglede av det. Dette gjør også at opplæringen kan foregå inne i klasserommet (Lærer A).

Analysen viser at lærerne bruker digitale verktøy for å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev. Elevene får på denne måten tekster og oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, som spiller positivt inn på elevenes motivasjon. Ifølge *Stortingsmelding 6* kan digitale læremidler være en god støtte for lærere i arbeidet med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev innenfor rammene av fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020)). De tre lærerne som nevnte at de ofte bruker digitale verktøy var opptatt av at elevene kunne få tilpasset oppgaver ut ifra sine forutsetninger, og på denne måten ble inkludert i klasserommet. Dette gjør også at elevene slipper å føle seg annerledes som er en viktig motivasjonsfaktor. For å tilpasse til de elevene med svak leseforståelse nevnte blant annet to av disse lærerne at det var enkelt å sette inn bilder, tegninger eller videoer og lignende som støtte. Dette opplevde de at fungerte godt, og elevene fikk en større forståelse av teksten med en gang de fikk litt visuell støtte. Dette samsvarer med Roe (2014) som hevder at visuell støtte er til god hjelp for elever som strever med leseforståelsen.

Lærerne påpekte også at det ikke blir like synlig hvem som trenger ekstra tilpasning eller støtte ved å benytte digitale verktøy. På den måten kan man unngå at elevene sammenligner seg med andre, som er viktig for deres tro på seg selv. Dette har sammenheng med Bandura (1997) sin teori om at de elevene som har tro på egne ferdigheter har økt motivasjon. Da ønsker elevene i større grad å legge ned en innsats for å bli bedre. De elevene som har liten tro på seg selv velger ofte å unngå lesesituasjoner slik at de slipper å oppleve nederlag (Solheim, 2014). Samtidig vil elevene også få færre muligheter til å lykkes ved å unngå lesesituasjoner.

4.4.2 Forventninger

Lærerens forventning er sentral for elevenes læring og mestring (Lyster, 2019). Lærerne påpekte at de hadde forventninger til alle elevene, og at de opplevde at det bidro til å motivere dem, men var klar over at de av og til forventet for mye. Likevel var de opptatt av at de ikke måtte senke forventningene, men heller ha ulike forventninger til hver enkelt elev. På denne måten er det enklere for elevene å oppleve mestring, samt at alle har noe å strekke seg etter.

Jeg forventer at elevene skal lære å lese, skrive og kunne fungere godt gjennom en vanlig skoledag. Og av og til så kan det være at jeg forventer litt for mye, så det er jo en utfordring det også. Og da opplever de plutselig ikke like mye mestring lenger. (...) Så det er en balansegang det der. Vi skal ikke ha for lave forventninger heller. Det merker elevene fort (Lærer A).

Jeg forventer at elevene bruker det potensialet de har. Det er viktig at de opplever mestring, men jeg forventer også at de kan ta et nytt steg og strekke seg litt til (Lærer D).

Ifølge Lundetræ & Walgermo (2021) er det viktig at læreren har høye forventninger til elevene. Dette var noe lærerne var opptatt av. Ved at læreren har ulike forventninger til hver enkelt elev har alle mulighet til å stå opp til forventningene, som igjen kan gi elevene mestringsfølelse og motivasjon. Det er også viktig at elevene har forventning om egen mestring. Elevene blir nemlig motivert av suksessen de forventer å oppnå ved å legge ned tid og innsats for å øke leseferdighetene sine (Wigfield & Eccles, 2000). For at elevene skal ha en forventning om å mestre er det viktig at læreren gir tilpasset tekster og oppgaver i leseopplæringen. De elevene som har erfaring med å mestre er motivert til å arbeide for å bli bedre, i tillegg til at de har høy mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

4.4.3 Oppsummering

Lærerne mente at det var avgjørende at elevene var motiverte for at de skulle bli bedre lesere. For å motivere elevene tok lærerne ofte utgangspunkt i elevenes interesser når de valgte tekster og oppgaver, og dette mente de fungerte godt. Dette kan bidra til at elevene opplever lesesituasjonen som spennende og gøy, som igjen kan gjøre at elevene ønsker å lese mer. I tillegg fortalte tre av lærerne at de brukte digitale verktøy for å gjøre leseopplæringen mer motiverende for elevene. Lærerne nevnte flere digitale funksjoner som var til god støtte for elevene, og mente at dette bidro til at det ikke ble like synlig for de andre hvem som trenger ekstra støtte og tilpasning. I tillegg kom det frem at det er viktig å ha høye forventninger til elevene slik at de ønsker å legge ned en innsats for å utvikle leseferdighetene sine.

5.0. Avslutning

I denne studien har jeg belyst hvordan lærere arbeider for å følge opp de elevene som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg fått innblikk i fire læreres erfaringer knyttet til oppfølgingen av disse elevene.

Studiens funn ble drøftet i lys av teori og tidligere forskning.

Studien har vist at lærerne var opptatt av å bruke resultatene fra kartleggingsprøven, og at elevene som skåret under kritisk grense ble ivaretatt i undervisningen. Lærerne var opptatt av at disse elevene skulle oppleve mestring, og sørget dermed for å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev som er i tråd med opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Dette gjorde de ved å gi elevene tekster og oppgaver som elevene hadde forutsetninger for å mestre. Det som var gjennomgående i alle intervjuene var at lærerne var opptatt av å motivere elevene, og mente at motivasjonen var avgjørende for at elevene skulle bli bedre lesere. Ifølge Pressley & Allington (2015) er elevene i 1. klasse motiverte til å lære, og lærerne påpekte at dette er viktig å utnytte. For å motivere elevene tok lærerne utgangspunkt i elevenes interesser når de valgte tekster og oppgaver. I tillegg ble ulike digitale verktøy brukt som en støtte, og mange elever opplevde det som motiverende. Når lærerne ble spurt om hvordan de organiserte undervisningen var det tydelig at de prøvde å tilrettelegge mest mulig inne i klasserommet, men at en del av oppfølgingen også foregikk utenfor klasserommet. Lærerne påpekte at det var godt for elevene å få ro, samtidig som det var enklere å gi gode tilbakemeldinger da. De fire lærerne nevnte også begrensninger knyttet til arbeidet med å følge opp de som skåret under kritisk grense. Dette var utfordringer knyttet til tid, ressurser og stort elevmangfold. Det var tydelig at lærerne ofte gikk rundt med dårlig samvittighet fordi de ikke følte at de strakk til, og årsaken mente de var mangel på tid og ressurser. Dette samsvarer med Damsgaard (2013) som i sin studie fant ut at lærere brukte mye tid på uforutsette ting som gjorde oppfølgingen av de som strever med lesing utfordrende.

Formålet til Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve på 1. trinn er å fange opp de elevene som trenger ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne studien har vist at lærerne i stor grad bruker resultatene på den måten de er ment. Lærerne mente delprøvene var til stor hjelp for å se hvilken delferdighet elevene trengte å øve mer på, og diskuterte tiltak med ledelsen og andre ressurspersoner på skolen, og samtlige var positive til denne kartleggingsprøven.

Det som var overraskende med denne studien var at lærerne ikke nevnte noe om sin egen kompetanse i møte med oppfølgingen av disse elevene. De virket selvsikre på at det de gjorde fungerte, og at begrensningene lå på utfordringer som tid og ressurser, og ikke deres egen kompetanse. Begynneropplæringen elevene får i lesing er avhengig av lærerens kompetanse. Gabrielsen (2021) hevder at leseopplæringen har fått svært varierende grad av oppmerksomhet i lærerutdanningen, og at det har vært avhengig av lærerskolelærernes kompetanse og interesse. Dette kan tyde på at ikke alle lærere har fått god nok kompetanse om leseutviklingen og hvordan de skal følge opp de som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøven på 1. trinn. Likevel var ikke dette en begrensning lærerne nevnte noe om i denne studien.

Jeg hadde også forventet at lærerne snakket noe om hvor viktig det er å ha høy kvalitet i den ordinære opplæringen. Samtidig kan det skyldes at jeg spesifikt spurte hva lærerne gjorde for å følge opp elevene som skåret under kritisk grense. Likevel er det ikke slik at disse elevene trenger noe helt annet enn de andre. I en god begynneropplæring er det viktig at elevene motiveres av en variert undervisning der de får mulighet til å oppnå mestring (Guthrie et al., 2012). Elevene som skårer under kritisk grense trenger ofte bare litt mer støtte. Det er tross alt ikke snakk om en vanske enda. Dersom læreren tilrettelegger for disse elevene inne i klasserommet kan den ordinære opplæringen være tilstrekkelig.

5.1 Oppgavens begrensninger og videre forskning

I denne studien ble lærerne intervjuet nesten et år etter at kartleggingsprøven ble gjennomført. Det kan gjøre at lærerne nødvendigvis ikke husker alt fra kartleggingsprøven, og hvilke tiltak som ble satt i gang. Ofte er det enklere å snakke om noe man nettopp har opplevd, enn noe som har skjedd for en stund siden. Dermed hadde det vært interessant og intervjuet lærerne kort tid etter at resultatet var klart, og sett prosessen med hvordan de jobber fra resultatet er klart til tiltakene blir iverksatt.

I denne studien viser resultatene at lærerne ser nytten av å benytte kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn, og at de bruker resultatene til å følge opp de som skårer under kritisk grense. Det ville vært interessant og studert hvordan lærerne faktisk følger opp elevene i praksis, og undersøkt om de gjør alt de sier. Med tanke på at ingen av lærerne nevnte noe om egen kompetanse ville det vært spennende og undersøkt om de har kunnskapen som skal til for å følge opp elevene som skåret under kritisk grense.

7.0 Litteraturliste

- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032008010>
- Allington, R. L. (2002). What I've learned about effective reading instruction. From a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747. <https://doi.org/10.1177/003172170208301007>
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 68-85). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2016). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (1. utg., s. 21-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkedal, I., K. (2014). *Tidlig innsats: Faktorer lærere vektlegger når de blir bedre om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1. trinn*. (Master's thesis, University of Stavanger, Norway). Lastet ned fra <http://hdl.handle.net/11250/241347>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2016). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (1. utg., s. 37-49). Cappelen Damm Akademisk.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. <https://doi.org/10.2307/2905728>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. (2), 3-11. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/136417703/videnomlaesning_nummer_2_final.pdf#page=3
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (Red.). *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 56-82). Cappelen Damm Akademisk.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag AS.
- Clarke, P. J., Paul, S. A. S., Smith, G., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2017). Reading Intervention for poor readers at the transition to secondary school. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 408-427. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1318393>
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerlivskvalitet-erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk 250913*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2438372>
- Ecalte, J., Magnan, A. & Gibert, Fabienne. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy in first grade: A large-scale investigation. *Journal of school psychology*. 44 (3) 191-209 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.002>
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I Snowling, M. & Hulme, C. (Red.), *The science of reading: a handbook* (s. 135-154). Malden, Mass: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K., H. (2020). *Tras Fagbok*. Info Vest Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift om plan for grunnskoleutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Færevaa, M., K. & Gabrielsen, N., N. (2021) Kartlegging av lese- og skriveferdighet utfordringer og muligheter. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 231-249). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 17-33). Gyldendal Norsk Forlag.
- 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>
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. I McCardle, P. D. & Chhabra, V. (Red.), *The voice of evidence research*. (s. 329-354). P. H Brooks.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. *Adolescents' engagement in academic literacy*, 1-51.

- Guthrie, J. (2019). Best practices for motivating students to read. I L. M. Morrow, K. K. Cassey. L.B Gambrell (Red.), best practices for motivating students to read (6. UTG). The Guilford Press.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, speech & hearing services in schools*, 49(4), 843-863. http://dx.doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E, Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoem, T. H. (2021). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 144-162). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Husveg, H. A. (2014). *Tidleg innsats. Kva er det som må til for å lukkast med tidlig innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?* [Master's thesis, University of Stavanger, Norway]. <http://hdl.handle.net/11250/197048>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2019). *Dysleksi – fra teori til praksis*. (5 utg.) Gyldendal Norsk Forlag.
- Høien-Tengesdal, I. (2021). *Logos håndbok – Logometrica - ord for alle*. Bryne: Logometrica as. <https://logometrica.no/uploads/documents/H%C3%A5ndbok-Bokm%C3%A5l.pdf>
- Jobe, R. & Dayton-Sakari, M. (2002). *Info-Kids: How to use nonfiction to turn reluctant readers into Enthusiastic Learners*. *Education Review*, 4(1).
- Klinkenberg, J. E. (2018). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64(1), 11-20.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lesesenteret (2016, 21. april). *Kartleggingsprøvene – økt 2* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W197cYhHqVE>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>

- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 37-63). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundetræ, K., & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Lesferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. (s. 154-165). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-9>
- Lyster, S. A., H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
<https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 3-53.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
<https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen: Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Paratore, J. R., Edwards, P. A. & O'Brien, L. M. (2015). Helping parents help children achieve the Common Core State Standards: Reaching Out of Different Ways. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Red.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed. utg., s. 390-413). Guildford.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. *Handbook of research on reading comprehension, 1*, 32-55. <https://doi.org/10.4324/9780203874844>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M & Allington, M. P. (2015). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. Guildford Press.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig - Leseopplæringen på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm AS.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psykologisk*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2016). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (1. utg., s. 89-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford review of education*, 46(4), 501-513. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka – leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (1. utg., s. 71-89). Cappelen Damm Akademisk.
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized controlled trial. *Learning and instruction*. 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>

- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet - et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole* (3). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: enn innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S. & Lesaux, N. (2007). Academic Literacy instruction for adolescents: A guidance document from the center on instruction. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, *Center on Instruction*.
- Tunmer, W. E. & Nicholson, T. (2011). The development and teaching of word recognition skill. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research*, bind 4, (s. 405-431). Routledge.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021). Leseundervisning. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 120-129). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet, (2021, 03. februar). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#lesing>
- Vellutino, F. R., & Zhang, H. (2008). Preventing long-term reading difficulties through kindergarten and first grade intervention: The case for early intervention. *Perspectives on language learning and education*, 15(1), 22-33. <https://doi.org/10.1044/lle15.1.22>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Stömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Fagbokforlaget.
- Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. [Doktorgrad avhandling]. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2581009>
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018a). *Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling*. *Reading and writing* 31(6), 1379-1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E., & Solheim, O. J. (2018b). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 7-21. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Før intervjuet:

- Signere samtykkeskjema
- Hvilken utdanning har du og hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilke erfaringer har du/dere med kartleggingsprøven til Utdanningsdirektoratet i lesing på 1. trinn?

Hvordan sørger du/dere for at elevene som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven blir ivaretatt i undervisningen?

- Gjør dere noen form for tilpasning? (Oppgaver, lekser, Chromebook/Ipad eller andre materiell?)
- Hvilken ferdighet innenfor lesing har dere størst fokus på å forbedre hos disse elevene?
- Hvordan organiserer dere for at disse elevene skal få størst utbytte av undervisningen?
- Hvilke utfordringer har du/dere møtt på?
- Har dere tatt kontakt med ressurspersoner på skolen eller PPT?

Hvordan oppleves det å se resultatene fra kartleggingsprøven?

- Føles resultatet fra verktøyet uoverkommelig eller til hjelp?
- Føler du at det er mye ansvar på deg som kontaktlærer i dette arbeidet?
- Var det noen overraskelser?

På hvilken måte hjelper kartleggingsprøven til å fange opp de som strever med lesing?

- Hva gjør du/dere etter at dere har sett hvem som ligger under kritisk grense på kartleggingsprøven?

Forskning har vist at elever i begynneropplæringen mister motivasjonen når de strever med lesing. Er dette noe du/dere legger merke til, og hvordan kommer eventuelt dette til uttrykk?

- Hvordan jobber du/dere for å motivere disse elevene?
- Er det noe du synes er ekstra viktig når du jobber med å motivere disse elevene?
- Hvilke forventninger har du/dere til disse elevene?

Andre ting

- Er det noe du har lyst til å legge til, som vi ikke har nevnt eller snakket om?|

Vedlegg 2

Standard for transkribering – semistrukturert intervju

Tegn	Betydning
.	Det ble satt punktum når det var naturlig at informanten hadde tatt en pause.
,	Komma ble benyttet når det var naturlig, altså på steder hvor det ville vært naturlig å skrive komma i en vanlig tekst.
! og ?	Utropstegn og spørsmålstegn ble brukt hvor det ville vært naturlig og brukt dem i en skrevet tekst.
()	En tom parentes ble benyttet når informanten tok en lengre pause før hen svarte.
(...)	Ble brukt for å vise at deler av utsagnet er fjernet for å få frem meningen.
Eh, mm, ah	Disse lydene og lignende ble kuttet i transkripsjonen når de ble brukt som bekreftelse i intervjuet.

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Oppfølging av elever som strever med lesing – en kvalitativ studie av læreres erfaringer og refleksjoner rundt oppfølgingen av disse elevene»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor elever som strever med lesing er i fokus og der målet er å undersøke hvordan lærere jobber for å følge opp disse elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Lisa-Marie Espedal, og jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap ved Universitet i Stavanger. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere jobber for å følge opp de elevene som strever med lesing allerede fra småtrinnet, og hva lærerne vektlegger i ette arbeidet. Dermed har jeg utviklet følgende problemstilling:

«Hvordan følger lærere opp elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres ved Universitet i Stavanger. Kristin Sunde er veilederen min og jobber ved lesesenteret.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få informasjon om dine refleksjoner og erfaringer knyttet til oppfølgingen av elever som strever med lesing, og hva du anser som viktig i dette arbeidet. Planen er å gjennomføre 4 intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

I masteroppgaven skal jeg gjennomføre en kvalitativ forskningsundersøkelse, hvor jeg skal samle inn datamateriale ved å gjennomføre intervju. Målet for intervjuet er at det skal foregå som en samtale som baserer seg på dine refleksjoner og erfaringer. Samtalen gjennomføres på et tidspunkt som passer, og vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalen. I ettertid vil

lydopptaket bli transkribert til tekst og slettet. Jeg kan sende transkripsjonen av intervjuet dersom du ønsker. Spørsmålene jeg stiller under intervjuet vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner rundt oppfølgingen av elever som strever med lesing.

På grunnlag av at vi lever i en verden som nå er påvirket av Covid-19, vil det være mulig at intervjuene blir gjennomført over Zoom eller Teams.

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 dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som blir gitt kommer selvfølgelig bare til å brukes i denne oppgaven. Alle opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alt datamateriale blir anonymisert. Det innebærer at det kun blir meg og min veileder, Kristin Sunde, som kommer til å ha tilgang til datamaterialet.

Eventuelle personopplysninger og lydopptak vil bli lagret på en ekstern harddisk med passord som bare jeg har tilgang til. Her vil datamaterialet bli kryptert, og du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av september 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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:

- Meg som student: lisa.espedal@gmail.com, eller på telefon: 980 22 989
- Universitetet i Stavanger, Kristin Sunde: kristin.sunde@uis.no, eller på telefon: 95968307
- Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger - personvernombud@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Oppfølging av elever som strever med lesing – en kvalitativ studie av læreres erfaringer og refleksjoner rundt oppfølgingen av disse elevene*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som informant

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

Vedlegg 4

Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Vurdering

☰ 17.01.2022 ▾

🖨 Skriv ut

Referansenummer

292539

Prosjekttittel

"Oppfølging av elever som strever med lesing - en kvalitativ studie av læreres erfaringer og refleksjoner rundt oppfølgingen av disse elevene"

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

03.01.2022 - 30.09.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

17.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester 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 personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!