Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

Tidlig innsats – elever som strever i skriftspråkinnlæringen

Emma Caroline Back Jensen og Katrine Vestby

Våren 2022

LMBNOR40517
Grunnskolelærerutdanning 1-7
Fakultet for lærerutdanning og språk

««Kan du lese, Ole Brumm?» spurte han forsiktig.
«Utenfor døren her henger det to skilt om banking og ringing som Kristoffer Robin har skrevet. Kan du lese det som står på dem?».
«Kristoffer Robin fortalte meg hva som stod der, og da kunne jeg,» sa Brumm.»

(Milne, 1996, s. 79).

Forord

Det at vi nå sitter her og skriver forordet etter mye hard jobbing virker surrealistisk. Det har vært en lang, tung og lærerik prosess for oss. Vi har lært mye om oss selv, og ikke minst har vi lært mye om begynneropplæring og tidlig innsats.

Vi begynte oppgaven ved å ha et utgangspunkt som ikke er i nærheten av det som vi har nå ved målstreken. Vi har sett hvor viktig og relevante temaene er for oss, men også funnet ut at dette er noe vi virkelig brenner for og det ga oss mye motivasjon gjennom hele prosessen. I masteroppgaven vår ønsker vi å belyse temaet *tidlig innsats i innlæringen av skriftspråket*, noe vi følte vi kunne alt for lite om, og som vi ønsket å lære mer om, til det kommende arbeidslivet. Vi håper også at masteroppgaven er hjelpsom for flere i vår situasjon og hjelper lærere og elever på rett spor i lese- og skriveopplæringen.

Vi vil takke vår veileder, Marion Elisenberg, for jevn og god oppfølging, betryggende ord og veiledning gjennom hele prosessen. I tillegg vil vi takke alle våre nære og kjære som har vært tålmodige, støttet oss og tatt hensyn underveis i skrivingen. Vi er veldig takknemlig for det. Dere har alle vært gode støttespillere for oss. Nå er vi i mål, og spisestuen kan endelig bli spist ved igjen, etter en lang periode med overtakelse av litteratur! En stor takk trengs i tillegg til dere som tok dere tid til korrekturlesing. Til sist vil vi også takke informantene våre som tok seg tid i en travel lærerhverdag til å delta i studien vår. Vi setter veldig stor pris på at dere takket ja.

Vi tar det fulle og hele ansvaret for eventuelle feil og mangler denne oppgaven måtte ha. Dette er vårt eget arbeid som vi er stolte av.

God lesing!

Katrine Vestby og Emma Caroline Back Jensen
Høgskolen i Østfold
Mai, 2022

Sammendrag

I skolen har det ofte vært en «vente og se» holdning i forhold til elever som strever i skriftspråkinnlæringen, og i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir det lagt frem en prosentandel på om lag 15-25 prosent barn som trenger tett oppfølging eller har behov for tilrettelegging. Dersom skolen klarer å sette i gang tiltak og gi elevene den oppfølgingen de trenger så tidlig som mulig, vil man kanskje kunne forebygge vanskene istedenfor å reparere vanskene som har oppstått (Gabrielsen, 2003, s. 131).

For å kunne verne om barna som muligens havner i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og finne ut av hva lærerne legger i arbeidet med elevene som strever har vi utviklet følgende problemstilling: *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?* For å finne et svar på problemstillingen har vi valgt å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer med tre lærere, som arbeider ved ulike skoler. Alle lærerne har, eller har hatt, førsteklasse ved minst en tidligere anledning.

Vi har tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiver knyttet til begynneropplæringen, da det er i første- og andreklasse grunnlaget for videre skolegang legges, samtidig har vi sett på ulike komponenter som spiller inn for å oppnå en god lese- og skriveferdighet. Eksempler på slike viktige delferdigheter for å oppnå gode lese- og skriveferdigheter er fonologisk bevissthet, ordavkoding og leseflyt. Videre blir det løftet frem teoretiske perspektiver knyttet til kartlegging, som kan hjelpe med å identifisere elevene som strever, og hvordan lærere kan sette i gang tiltak knyttet til prinsippet tidlig innsats.

Resultatene fra denne studien viser at lærerne vi intervjuet bruker en helhetlig tilnærming når de starter med skriftspråkinnlæringen, samtidig som bokstavinnlæringen har en rask progresjon. Repetisjon og systematisk arbeid blir vektlagt når elevene skal knekke den alfabetiske koden og oppnå sikker bokstavkunnskap. Tidlig innsats starter allerede i førsteklasse ved at lærerne er raskt ute med å tilpasse undervisningen, samt sette i gang tiltak slik at elevene i størst mulig grad oppnår forventet progresjon. Kartlegging blir gjort jevnt gjennom hele skoleåret, og det kommer frem at lærerne velger å lage egne kartleggingsverktøy i tillegg til standardiserte kartleggingsprøver.

Abstract

In school, there has often been a «wait and see» attitude according to students struggling in written language learning, and in Meld. St. 6 (2019-2020, p. 12) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, a percentage of about 15-25 children who need a closer follow-up and facilitation. If the school manages to initiate measures and give the students the follow-up they need as early as possible, it may be possible to prevent the difficulties instead of repairing the difficulties that have arisen (Gabrielsen, 2003, p. 131).

In order to protect the «at risk children» and find out what the teachers do for the pupils who are struggling, we have developed the following research question: *How does letter instruction take place, and what kind of understanding has teachers in the work with early intervention, for the students who struggle to learn how to read and write?* To find the answer to the question, we have chosen to carry out a semi-structured interview with three teachers who work at three different schools. All of the teachers work with, or have worked with first graders.

As our starting point we have based our research on theory related to beginner education, at the same time we have looked at various components to achieve good literacy skills, for example phonological awareness, word decoding and reading fluency. Furthermore, theory related to assessing pupils' literacy skills is presented because this kind of information is important to help identify the pupils who are struggling, and how to initiate measures related to early intervention.

The results from this study show that teachers use a balanced method when they start with the formal language instruction. The formal language instructions have a rapid progression with two letters a week. Repetition and systematic work are emphasized when the pupils are learning to understand the alphabetic code and achieve secure letter knowledge. The work with early intervention starts already in the first grade, and the teachers are quick to assess their teaching, as well as initiate measures so that the expected progression can be achieved. Assessing is done evenly throughout the year, and it appears that teachers choose to create their own assessing tools, in addition to standardized tests.

Innhold

Forord iii

Sammendrag iv

Abstract v

1.0 Innledning 4

1.1 Bakgrunn og relevans for oppgaven 5

1.2 Tidligere forskning 6

1.3 Valg av tema og problemstilling 9

1.4 Begreper 9

1.4.1 Begynneropplæring 10

1.4.2 Tidlig innsats 10

1.4.3 Tilpasset opplæring 11

1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger 11

2.0 Teoretiske perspektiver 13

2.1 Hva er lesing og skriving? 13

2.1.1 Leseutvikling 14

2.1.2 Skriveutviklingen 16

2.2 Lesing i begynneropplæringen 17

2.2.1 Fonologisk og fonemisk bevissthet 18

2.2.2 Bokstavinnlæring 20

2.2.3 Ordavkoding 22

2.2.4 Kunnskap om skriftspråket 24

2.2.5 Leseflyt 25

2.2.6 Språkforståelse 26

2.2.7 Motivasjon for lesing 28

2.3 Ulike tilnærminger til begynneropplæringen 29

2.3.1 Syntetisk tilnærming 29

2.3.2 Analytisk tilnærming 31

2.3.3 En helhetlig tilnærming 31

2.4 Kartlegging i begynneropplæringen 32

2.4.1 Ulike kartleggingsverktøy 34

2.5 Hvorfor strever noen barn med skriftspråkinnlæringen 35

2.5.1 Generelle lese og skrivevansker 37

2.5.2 Indre og ytre påvirkningsfaktorer 37

2.6 Tidlig innsats i begynneropplæringen 39

2.6.1 Ulike tiltak ... 42
2.6.2 Overgangen mellom barnehage og skole ... 44
3.0 Metode ... 46
3.1 Utforming av problemstillingen ... 46
3.2 Metodisk tilnærming ... 47
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet ... 48
3.2.2 Utforming av intervjuguide og utvalg av informanter ... 49
3.2.3 Datainnsamling og transkribering ... 50
3.2.4 Analyse og meningsfortolkning av dataene ... 51
3.3 Validitet og reliabilitet ... 52
3.4 Forskningsetiske perspektiver ... 54
4.0 Empiri og analyse ... 57
4.1 Hvordan foregår begynneropplæringen? ... 57
4.1.1 Analyse av hvordan begynneropplæringen foregår ... 59
4.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving? ... 63
4.2.1 Analyse av hvordan lærerne identifiserer elevene som strever. ... 66
4.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)? ... 69
4.3.1 Analyse av tiltak og tilpasninger i lys av §1-4 (Opplæringslova, 1998) ... 72
5.0 Drøfting ... 75
5.1 Hvordan foregår begynneropplæringen? ... 75
5.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever? ... 77
5.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)? ... 79
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner ... 84
6.1 Hvordan foregår begynneropplæringen i norsk? ... 84
6.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving? ... 84
6.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)? ... 85
6.4 Studiens begrensninger og videre forskning ... 86
Litteraturliste ... 87
Oversikt - figur ... 94
Oversikt - vedlegg ... 95
Vedlegg 1 ... 96
Vedlegg 2 ... 98
Vedlegg 3 ... 101

Vedlegg 4 ..... **105**
Vedlegg 5 ..... **108**

1.0 Innledning

Gode lese- og skriveferdigheter er en nødvendig forutsetning for læring og senere deltakelse i kunnskapssamfunnet og demokratiet. En god start på skolegangen slik at elevene får gode forutsetninger for utvikling av lese- og skriveferdigheter, vil derfor være viktig for elevenes deltakelse videre i skoleløpet (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 39). Lesing og skriving blir i *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) betegnet som grunnleggende ferdigheter og skal arbeides med i alle fag. På en annen side står det i *Læreplan for norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4–5) at norskfaget har et særskilt ansvar for lese- og skriveopplæringen. Etter andre årstrinn skal elevene ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s. 5–6) blant annet kunne:

- «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord»
- «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving»
- «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse»
- «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6).

Utviklingen av gode avkodingsferdigheter og forståelse vil være vesentlig i begynneropplæringen, da avkodingsferdigheter og forståelse er en forutsetning for at lesing kan finne sted (Gough og Tunmer, 1986, s. 7). Elevene som starter i førsteklasse befinner seg på ulike utviklingstrinn i sin lese- og skriveutvikling, noen har allerede forstått det alfabetiske prinsippet mens for andre er det fortsatt et mysterium (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 37). Samtidig vil skriftspråkutviklingen til elevene utvikle seg i et ulikt tempo (Lyster, 2011, s. 75), selv om elevene mottar den samme opplæringen.

For å følge med på om elevene utvikler nødvendige ferdigheter innenfor skriftspråket, er det essensielt at læreren har kunnskap om skriftspråkutviklingen og kartlegger denne jevnt (Færevaag og Gabrielsen, 2021, s. 233; Michaelsen, 2018, s. 140). En jevn kartlegging vil blant annet sikre at elevene får en god start i skolegangen og tilegner seg nødvendig kunnskap. Jevnlig kartlegging av elevenes kompetanse er en viktig forutsetning for at læreren skal kunne gi elevene den tilpassede opplæringen de har krav på, og en ekstra intensiv

opplæring til elevene som strever med innlæringen av skriftspråket (Færevaag og Gabrielsen, 2021, s. 241).

I Meld. St. 6 (2019–2020, s. 12 og 43) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* anslås det at det er mellom 15-25 prosent barn som har behov for en ekstra tilrettelegging i opplæringen. Antallet på lærertimer som går til spesialundervisning har hatt en svak økning, samtidig som det har vært en stor økning på tildelte assistenttimer. Hvis skolen klarer å sette i gang tiltak og gi elevene det pedagogiske tilbudet de trenger tidlig nok, vil skolene kunne forebygge vansker enn å måtte reparere ulike vansker som kan oppstå knyttet til lesing og skriving (Gabrielsen, 2003, s. 131), og antall timer til spesialundervisning vil kunne minskes.

1.1 Bakgrunn og relevans for oppgaven

Å lese og forstå hva man leser er en kompleks prosess som elevene skal lære seg (Bråten, 2010, s. 45). I løpet av de to første skoleårene skal elevene opparbeide seg en automatisert ordavkoding slik at de klarer å lese tekster tilpasset deres forståelse av språket, samt å gå fra å lære å lese til å bruke lesing for å lære (Lyster, 2011, s. 39). Et grunnleggende steg i prosessen mot å lese for å lære vil være at elevene knekker den alfabetiske koden, og dette er et kompetansemål elevene skal ha oppnådd etter andre årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6). Derimot, blir det ikke nevnt eksplisitt hvordan elevene skal oppnå denne forståelsen av det alfabetiske prinsippet. Dette gir lærerne en stor metodefrihet til å velge hvordan begynneropplæringen i norskfaget kan foregå. Samtidig peker litteraturen på at elever kan ha nytte av en rask bokstavprogresjon (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 141–143), som foregår systematisk med mange repetisjoner av bokstavenes form og lyd i tillegg til å lese ofte (Dahle, 2003, s. 86–88; Høien og Lundberg, 2012, s. 261–262; National Reading Panel, 2000, s. 3-10). Med dette i bakhånd vil det være interessant å undersøke hvordan begynneropplæringen kan foregå ut ifra noen utvalgte læreres perspektiver.

Mange elever som har behov for en ekstra tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet, får ifølge Meld. St. 6 (2019-2020, s. 42) ikke den hjelpen de har behov for, og hvis de får hjelp kommer den ofte for sent. Lundetræ og Gabrielsen (2017, s. 162–163) legger vekt på at det fortsatt er tendenser til en «vente og se» holdning blant lærere for

elever som strever med lesing. Dette fremkommer av PIRLS-undersøkelsen[1] som ble gjennomført i 2016. Undersøkelsen viser at det er en signifikant økning i andel fjerdeklasse lærere som venter med å sette inn andre tiltak enn tiltaket mer individuell lesing med elever som strever. Dette er for å se om leseferdighetene bedrer seg med modning (Lundetræ og Gabrielsen, 2017, s. 162–163). Mangel på hjelp og tilpasning i opplæringen kan ha en negativ påvirkning på elevenes opplevelse av mestring og motivasjon for skolearbeidet (Lyster, 2012, s. 31). Samtidig er det få retningslinjer på hvordan tidlig innsats kan gjennomføres. I en studie gjennomført av Sunde (2015, s. 68) kom det frem at det var en usikkerhet blant lærere i hvordan tiltak kan gjennomføres. Det er i stor grad opp til den enkelte lærer å vurdere hva tiltakene og den intensive opplæringen skal bestå av. På bakgrunn av dette vil det være interessant å undersøke hva et utvalg blant lærere legger i arbeidet med prinsippet tidlig innsats, og hvilke tilpasninger og tiltak lærerne har gode erfaringer med.

1.2 Tidligere forskning

Begynneropplæring i lesing er et tema som har blitt forsket mye på, både nasjonalt og internasjonalt (Angel, 2018; Birkedal, 2014; Engebretsen, 2017; Husveg, 2014; Lovette, Frijters, Steinbach, Sevcik, og Morris, 2017; Lundetræ, Solheim, Schwippert, og Uppstad, 2017; Rasmussen, 2013; Santa og Høien, 1999; Solheim, Frijters, Lundetræ og Uppstad, 2018; Solheim, Lundetræ og Uppstad, 2019; Sunde, 2015; Vellutino, Scanlon, Zhang og Schatschneider, 2007). I norsk kontekst har blant andre Rasmussen (2013), Angel (2018) og Engebretsen (2017) undersøkt hvordan bokstavinnlæringen kan foregå. Solheim et al. (2019) og Lundetræ et al. (2017) har undersøkt betydningen av prinsippet tidlig innsats i bokstavinnlæringen og hvilken effekt de implementerte tiltakene har hatt på elevenes leseferdigheter. Sunde (2015), Birkedal (2014) og Husveg (2014) benyttet seg av det samme utvalget som Solheim et al. (2019) og Lundetræ et al. (2017), og alle har undersøkt ulike faktorer som spiller inn på hvordan den tidlige innsatsen oppleves og gjennomføres av lærere. I internasjonal sammenheng har betydningen av tidlig intervensjon på elevers leseferdigheter blitt studert av blant andre Vellutino et al. (2007), Santa og Høien (1999) og Lovette et al. (2017).

[1] PIRLS er en kartleggingsprøve, som består av ulike lesetekster med oppgaver til teksten og spørreskjema som elever, lærere, foresatte og skoleledelse skal svare på. PIRLS blir gjennomført på 10-åringer, så i Norge gjennomføres denne for elever på 4. og 5. trinn (Gabrielsen og Strand, 2017, s. 15).

Rasmussen (2013) undersøkte ved bruk av spørreundersøkelse hvordan bokstavinnlæringen foregår og metodevalg lærere gjør, og fant at lærerne gjennomførte bokstavinnlæringen ved bruk av en tradisjonell progresjon med en bokstav i uka. De fleste lærerne svarte at de hadde en syntetisk tilnærming til leseopplæringen. Samtidig kan det virke som at det nå har vært et skifte i synet på bokstavprogresjon og hva som blir vektlagt som mest hensiktsmessig for elevenes tilegnelse av leseferdigheter. Dette kommer blant annet til uttrykk i studien til Angel (2018). Angel (2018) gjennomførte en kvalitativ studie hvor hun observerte og intervjuet fire lærere, og et funn var at to av lærerne benyttet en rask progresjon med to bokstaver i uka. Dette skiftet kommer også frem i annen litteratur på bokstavinnlæringen (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 141–143). Engebretsen (2017) gjennomførte på en annen side en eksperimentell studie med to skoler, hvor den ene skolen brukte iMAL-metoden (integrert multisensorisk assosiasjonsbasert læring, se delkapittel 2.3.1), en syntetisk tilnærming til leseopplæringen, og den andre skolen benyttet seg av Nylund-modellen som er en kombinert analytisk-syntetisk tilnærming. Engebretsen (2017) fant ingen signifikante forskjeller på elevenes leseferdigheter ved avslutningen av prosjektet, men konkluderer med at en syntetisk opplæringsmetode ved bruk av iMAL-metoden kan bidra til bedre leseferdigheter hos elevene over tid.

Underveis i bokstavinnlæringen vil en lærer mest sannsynlig oppleve at en eller flere elever ikke følger forventet progresjon. *På Sporet* prosjektet gjennomførte kartleggingstester på elevene for å identifisere elevene som stod i fare for å utvikle lesevansker (Lundetræ et al., 2017; Solheim et al., 2019). Lundetræ et al. (2017, s. 90) identifiserte risikobarna ved skolestart ved å kartlegge elevenes bokstavkunnskap, fonologisk posisjonsanalyse, RAN (rapid automatized naming) og fonologisk lesing. Birkedal (2014) undersøkte hvilke faktorer lærere la vekt på når de skulle identifisere elever som stod i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i begynnelsen av førsteklasse, gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse med lærere fra *På Sporet* prosjektet. Et hovedfunn fra undersøkelsen viser at lærerne vektlegger vansker knyttet til språk og språkforståelse, samt vansker tilknyttet læring generelt når de skal vurdere hvilke elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Samtidig oppdaget Birkedal (2014) at lærerne og *På sporet* prosjektet hadde noen ulike identifiseringer av elever som stod i fare for å utvikle lesevansker.

I tillegg undersøkte Sunde (2015) hvordan lærerne opplevde å få elever som stod i fare for å utvikle lesevansker identifisert av forskerne i *På Sporet* prosjektet, ved bruk av

fokusgruppeintervju. Lærerne hadde i stor grad positive erfaringer med å få risikoelevene identifisert tidlig i førsteklasse, men de uttrykte usikkerhet rundt hvilke tiltak elevene hadde behov for. Husveg (2014) undersøkte på sin side hvordan lærere kan lykkes med tidlig innsats for elever som står i fare for å utvikle lesevansker. Hun oppdaget at lærerne trengte god kompetanse om lese- og skrivevansker og begynneropplæringen for å kunne lykkes med tidlig innsats, og for å sikre at den ordinære opplæringen ble kvalitetssikret. Det var også nødvendig at lærerne hadde kunnskap om hvilke kartleggingsprøver som er gode, samt nok ressurser og tid til å følge opp elevene.

Effekten av tidlig innsats, eller tidlig intervensjon, har også blitt undersøkt i internasjonal kontekst. Vellutino et al. (2007) undersøkte om barn som mottok intervensjon i «kindergarten» og «first grade» utviklet bedre leseferdigheter ved bruk av eksplisitt undervisning. Intervensjonen elevene som ble identifisert som risikobarn mottok, foregikk i små grupper eller alene. Identifiseringen av risikobarna ble gjort ved å kartlegge elevenes bokstavkunnskap. Intervensjonen startet tidlig i skoleåret, rundt oktober, og vedvarte gjennom hele skoleåret. Undervisningen la vekt på trening i fonemisk bevissthet, utvikle motivasjon for å lese og skrive, bokstavkunnskap og øving i ordavkoding. Etter endt intervensjon så Vellutino et al. (2007) at de fleste elevene hadde utviklet leseferdigheter som samsvarte med alderen. Santa og Høien (1999) hadde lignende resultater i en studie hvor de undersøkte effekten av leseopplæringsprogrammet *Early Steps*. Barna som mottok intervensjonen oppnådde bedre leseferdigheter enn elevene i kontrollgruppen. Lovette et al. (2017) undersøkte effekten av et annet leseopplæringsprogram, *Triple-Focus Program*, hvor risikobarn mottok intervensjon i «first grade», «second grade» eller «third grade». De oppdaget at tidspunktet for intervensjonen hadde stor betydning for utviklingen av leseferdigheter hos risikobarna. Barna som mottok intervensjon i «first grade» hadde et bedre utbytte av intervensjonen enn elevene som mottok den i «third grade».

Studiene viser til betydningen av å sette inn tiltak tidlig nok i leseopplæringen, og hvordan tidspunktet for intervensjon kan påvirke utviklingen av leseferdighetene til elevene (Lovette et al., 2017; Lundetræ et al., 2017; Santa og Høien, 1999; Vellutino et al., 2007). Samtidig understreker Sunde (2015, s. 68) en usikkerhet hos lærere rundt hva tiltakene skal bestå av, og denne studien vil kunne bidra med noen konkrete eksempler på tiltak lærere har god erfaring med.

1.3 Valg av tema og problemstilling

I løpet av studietiden og praksis har vi følt at vi har hatt for lite kunnskap om begynneropplæringen. Både hvordan den kan foregå, men også hva som gjøres for elevene som ikke lærer seg bokstavene like raskt, samt når eventuelle tiltak og intensiv opplæring starter og bør starte. Derfor var dette noe vi ønsket å fordype oss i og få mer kunnskap om når vi skulle velge tema for masteroppgaven i norsk. Derfor er temaet for denne masteroppgaven blitt *begynneropplæring* og prinsippet *tidlig innsats*. Kartlegging vil også være et sentralt tema, da elevene som har behov for tidlig innsats i begynneropplæringen ofte blir identifisert ved hjelp av kartlegging. Kunnskap og innsikt i begynneropplæring og prinsippet om tidlig innsats vil også være nyttig nå når vi skal starte vår lærerkarriere. Med dette til grunn vil vi legge frem følgende problemstilling:

Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?

For å undersøke problemstillingen har vi utarbeidet tre underordnede forskningsspørsmål:

1. *Hvordan foregår begynneropplæringen i norsk?*
2. *Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?*
3. *Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?*

For å undersøke problemstillingen har vi intervjuet tre lærere som arbeider på ulike skoler for å lytte til deres erfaringer i forhold til hvordan begynneropplæringen kan foregå, og hva lærerne ser etter når de skal identifisere elevene som kan ha nytte av en intensiv opplæring. Problemstillingen vår undersøker også hvordan den intensive opplæringen kan foregå, da det som nevnt er få retningslinjer om innholdet i prinsippet tidlig innsats. Studien vil kunne belyse erfaringer lærerne har gjort seg, og komme med konkrete eksempler på tiltak de har satt i gang i henhold til §1-4 *Tidleg innsats på 1.til 4. trinn* i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998).

1.4 Begreper

Her vil vi gjøre rede for vår forståelse av begrepene begynneropplæring, tidlig innsats og tilpasset opplæring. Begrepene vil være gjennomgående i teksten, og derfor vil vi starte oppgaven med en begrepsavklaring for å sikre en felles forståelse av begrepene.

1.4.1 Begynneropplæring

Bjerke og Johansen (2017) knytter i sin bok *Begynneropplæring i norskfaget* begrepet begynneropplæring til førsteklasse, med et fokus på den første skrive- og leseopplæringen og hvordan denne kan foregå. Hoff-Jenssen, Bjerke og Afdal (2020, s. 148) viser i sin undersøkelse av hvordan lærere forstår og definerer begynneropplæring, og at det er flere av deres informanter som knytter begynneropplæring til det første- og andreskoleåret. Informantene fra den samme undersøkelsen knytter også begrepet begynneropplæring opp mot den faglige opplæringen, og dette er det som Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal (2020, s. 148) kaller for en «smal forståelse av begynneropplæring». Denne forståelsen videreføres i vår studie ved at det kun blir lagt fokus på begynneropplæring knyttet til første- og andre årstrinn innenfor rammene av norskfaget. Det vil i tillegg være relevant å bemerke at tiltakene som undersøkes innenfor rammene av tidlig innsats i studien også kan videreføres etter andre årstrinn. Elever kan også ha behov for en intensiv opplæring videre i skoleløpet, men det vil ikke belyses i denne studien.

1.4.2 Tidlig innsats

Tidlig innsats har fått en stadig større rolle i utdanningspolitikken. Det nevnes som sentralt for å utjevne sosiale og faglige forskjeller og for å kvalitetssikre opplæringstilbudet (St. Meld. 16, 2006-2007, s. 10–11). I Opplæringslova §1-4 om tidlig innsats står det at skolen skal sørge for at elevene på første til fjerde årstrinn «som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998). Statped (u.å) definerer tidlig innsats som å gi hjelp til elever som strever og har vansker så tidlig som mulig, og dette gjelder både fra barnehagealder og småskoletrinnet. Det legges frem betydningen av å gi eleven den hjelpen den måtte trenge så tidlig som mulig, likevel blir ofte mildere vansker oversett og elevene får ikke den oppfølgingen de har krav på tidlig nok. Det blir i tillegg vektlagt at det er svært viktig å ha egne lærerressurser som skal settes inn i forbindelse med tidlig innsats, for å styrke elevenes opplæringstilbud (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 15). Formålet med tidlig innsats er at elever som strever skal få rask og tilstrekkelig hjelp dersom det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Arbeidet skal være opp til den enkelte pedagog å sette i gang, og det er ikke nødvendig med en sakkyndig vurdering for å sette i gang tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2–3).

For å definere begrepet tidlig innsats har vi valgt å legge vekten på flere elementer som er nevnt ovenfor. Vi legger vekt på at elevene skal få tilstrekkelig opplæring, raskt tilbud om hjelp dersom de strever og at opplæringen skal foregå over en periode slik at eleven oppnår forventede ferdigheter. Dermed vil vår definisjon av begrepet lyde som følger:

> Tidlig innsats er et lovfestet prinsipp gjennom Opplæringslova (1998) §1-4 for en ekstra tilpasset opplæring, for elevene som ikke har utviklet tilstrekkelig kunnskap i lesing og skriving, og som står i fare for å bli hengende etter. Elevene skal raskt få den hjelpen de behøver uten at det er behov for en sakkyndig vurdering. Tilbudet skal vare en kort periode og være til elevens beste. Dersom elevens beste er å bli tatt ut av undervisningen kan dette gjøres.

1.4.3 Tilpasset opplæring

Alle skolens elever har ulike behov og forutsetninger for læring. For å sikre at alle elevene får et godt utbytte av den ordinære opplæringen, er det viktig at læreren tilpasser undervisningen. I Opplæringslova (1998) §1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er en praksis skolen skal ha for å sikre at alle elever får et godt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Lærere kan for eksempel tilpasse opplæringstilbudet elevene mottar ved å variere pedagogiske metoder, arbeidsmetoder og organisering av undervisningen. Tilpasset opplæring skal gjelde alle elever og skal i hovedsak foregå innenfor det sosiale fellesskapet. De elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og som har behov for mer tilpasning, har rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16–17). I denne oppgaven undersøker vi den tilpasningen som foregår innenfor rammene av §1-3 i Opplæringslova (1998), og hvordan lærere i lys av tidlig innsats tilpasser undervisningen for de elevene som strever med lesing og skriving.

1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger

Videre vil oppgaven være strukturert ved at kapittel 2 tar for seg sentrale teoretiske perspektiver som vil bidra til å belyse problemstillingen. Redegjørelsen for metoden som er benyttet i studien er i kapittel 3. Empiri og analyse av empirien samlet inn ved bruk av intervju vil bli presentert i kapittel 4, og drøftingen av resultatene er i kapittel 5. Helt til sist er

kapittel 6 hvor vi vil sammenfatte funnene og drøfte studiens begrensninger ytterligere, samt forslag til hva som kan undersøkes videre.

Temaet om lesing og skriving i begynneropplæringen er stort og favner mye. I en masteroppgave må forskeren gjøre avgrensninger på hva som skal undersøkes. Det har vi også gjort. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i hvordan den første lese- og skriveopplæringen foregår for elevene som starter i førsteklasse, og hvilke tiltak og tilpasninger lærere har erfaring med å sette i gang for de elevene som ikke oppnår forventet progresjon. Hovedvekten vil bli lagt på hvordan leseopplæringen foregår, men siden lesing og skriving går hånd i hånd og er gjensidig påvirket av hverandre, vil skriving også ha en plass i denne studien.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for relevante teoretiske perspektiver og forskning innenfor temaene begynneropplæringen i lesing og skriving, kartlegging, hvorfor noen elever strever med skriftspråkinnlæringen og tiltak innenfor prinsippet tidlig innsats. Det vil først være en gjennomgang av hva lesing er i lys av definisjonen til Gough og Tunmer (1986), og det vil bli gjort rede for andre komponenter innenfor lesing som er nødvendige når elevene skal lære seg å lese. Vi vil også kort definere skriving og relevante teoretiske perspektiver knyttet til begynneropplæringen i skriving (Hagtvet, 1996; Elsness, 2004), men som nevnt innledningsvis er det lesing som har hovedfokuset i denne oppgaven. Deretter vil vi kort gjøre rede for ulike tilnærminger lærere kan ha til lese- og skriveopplæringen. Det vil i tillegg bli redegjort for begrepet kartlegging, ulike typer kartlegging og noen eksempler på kartleggingsverktøy lærere kan bruke som et hjelpemiddel i arbeidet for å sikre tidlig innsats. Deretter vil vi se på ulike faktorer som kan føre til at elever strever med skriftspråkinnlæringen og dermed står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Til sist vil teoretiske perspektiver og forskning om tidlig innsats bli presentert.

2.1 Hva er lesing og skriving?

En definisjon i forskningslitteraturen av lesing kalles for «the simple view of reading» som går ut på at lesing defineres som lesing= avkoding x språkforståelse (Gough og Tunmer, 1986, s. 7). Formelen legger vekt på at lesing forstås som et produkt av faktorene avkoding og språkforståelse, og lesing finner ikke sted hvis en av faktorene er fraværende. Hvis barnet ikke kan avkode, kan det ikke lese uavhengig av hvor god språkforståelse det har. Dette gjelder også motsatt, hvis barnet ikke har en grunnleggende språkforståelse kan ikke lesing finne sted (Gough og Tunmer, 1986, s. 7).

Ifølge Traavik (2013, s. 40) handler ikke lesing kun om avkoding og språkforståelse, men vektlegger også elevens motivasjon for å lære å lese som en viktig faktor. Da vil formelen se slik ut: Lesing = avkoding x språkforståelse x motivasjon. Motivasjon (se delkapittel 2.2.7) blir sett på som særlig nødvendig for å oppnå en automatisert avkoding og fyldig språkforståelse. Eleven er nødt til å lese mye for å kunne oppnå disse ferdighetene, og dermed er det essensielt at eleven er motivert for å lese (Traavik, 2013, s. 40). Avkoding (se delkapittel 2.2.3) blir ofte betegnet som den tekniske siden ved lesing. Hvis en elev ikke forstår sammenhengen mellom fonem (bokstavlyd) og grafem (bokstav) vil ikke lesing være

mulig, og for å kunne lytte ut fonemer i talespråket er elevene avhengig av å ha utviklet en god fonologisk bevissthet (se delkapittel 2.2.1) (Høigård, 2019, s. 246). Dermed er fonologisk bevissthet en forutsetning for elevens lese- og skriveutvikling. Lesing blir også vanskelig dersom språkforståelsen (se delkapittel 2.2.6) er svak, da det er nødvendig å forstå innholdet i tekst for å bli en god leser (Gough og Tunmer, 1986, s. 7; Traavik, 2013, s. 40).

I sammenheng med Gough og Tunmers (1986) definisjon på lesing skriver Hagtvet (1996, s. 127) om en liknende definisjon på skriving: «S= I x B», altså at «skriving = innkoding x budskapsformidling» (Hagtvet, 1996, s. 127). Skriveformelen understreker, som leseformelen, at skriving består av en «teknisk» side med innkoding, og en kommunikativ side knyttet til budskapsformidling. Innkoding handler om skriverens evne til å kode fonem til grafem under skrivingen (Hagtvet, 1996, s. 127). Som leseformelen (Gough og Tunmer, 1986) kan ikke skriving finne sted dersom innkoding eller budskapsformidling er fraværende. Samtidig legger Hagtvet (1996, s. 127) vekt på at motivasjon er en viktig faktor som i stor grad kan påvirke barnas utvikling av skriveferdigheter og lysten til å skrive. Dermed kan skriveformelen også uttrykkes som skriving= innkoding x budskapsformidling x motivasjon. I det følgende beskrives barns utvikling av avkoding og innkoding som de deler av lese- og skriveferdighetene det er fokus på at elever skal lære i den første delen av begynneropplæringen. Denne utviklingen er basert på den utviklingen som kan observeres, og den må ses i sammenheng med utviklingen av fonologisk bevissthet som vi beskriver i 2.2.1.

2.1.1 Leseutvikling

Norsklærere trenger kunnskap om hvordan leseutviklingen normalt kan foregå, for å blant annet kunne følge med på elevenes utvikling og hjelpe elevene hvis de stagnerer. I litteraturen er det flere fremstillinger av hvordan den første leseutviklingen foregår hos de fleste barn (Frith, 1985; Spear-Swerling og Sternberg, 1994; Traavik og Alver, 2008, s. 64–81). I denne oppgaven blir det tatt utgangspunkt i de ulike stadiene i leseutviklingen slik Ehri (2005) og Høien og Lundberg (2012) presenterer dem. Ehris (2005, s. 173–176) gjennomgang av barns leseutvikling fremstiller leseutviklingen ved hjelp av fire faser, den før-alfabetiske fasen, delvis alfabetiske fasen, full alfabetisk fase og den konsoliderte alfabetiske fasen. Høien (2003, s. 22) legger vekt på at «lesenivåene overlapper hverandre. Det betyr at en strategi som er lært, ikke går tapt om leseren tilegner seg en ny og mer effektiv lesestrategi» (Høien, 2003, s. 22). Leseutviklingen til barnet vil bli påvirket av

undervisningen og det vil være vanskelig å fastslå et tydelig utviklingsforløp for alle barn. Det kan være utfordrende for læreren å observere hvilket stadium barnet befinner seg på til enhver tid, da det kan forekomme blandingsformer og at stadiene overlapper hverandre (Høien og Lundberg, 2012, s. 53–54).

I den før-alfabetiske fasen har barnet naturlig nok lite kunnskap om det alfabetiske prinsippet, og har ikke oppdaget forbindelsen mellom fonem og grafem for å lese ord. Hvis et barn leser bruker det ofte konteksten eller visuelle holdepunkter, som for eksempel logoer, til hjelp i lesingen (Ehri, 2005, s. 173). Høien og Lundberg (2012, s. 55) skriver om en undersøkelse de gjennomførte i Finland på svenskspråklige barn, som er et eksempel på pseudolesing eller den før-alfabetiske fasen. De viste førskolebarn en melkekartong med «MELK» skrevet ned, og når de spurte barna om hva som stod på melkekartongen svarte alle melk. Underveis i undersøkelsen snudde Høien og Lundberg (2012, s. 55) melkekartongen slik at det finske ordet for melk «MAITOA», ble synlig for barna. Forskerne spurte igjen barna hva som stod på melkekartongen og barna svarte fortsatt melk. Etter hvert stilte Høien og Lundberg (2012, s. 55) to melkekartonger ved siden av hverandre, og da var det kun de barna som hadde kjennskap til navnet på flere bokstaver som klarte å se at det stod to forskjellige ord på kartongene. Dette eksempelet viser tydelig at barna ikke analyserer skriften, men kun ser på konteksten og leser ut ifra den og dermed befinner seg i den før-alfabetiske fasen.

Når barnet kan gjenkjenne og uttrykke noen bokstavnavn eller bokstavlyder som det ser i en tekst og skal lese, kan barnet befinne seg på stadiet i leseutviklingen som Ehri (2005, s. 173) kaller for den delvis alfabetiske fasen. Barnet klarer å gjenkjenne noen fonem-grafem kombinasjoner, og som oftest de som er først og sist i skrevne ord. Det er fordi den første og siste bokstaven ofte er lettere å kjenne igjen (Ehri, 2005, s. 173). Barnet kan gjenkjenne ord ved å bruke visuelle særtrekk selv om barnet ikke har lært alle bokstavene enda (Høien og Lundberg, 2012, s. 57). Man kan si at de gjenkjenner skrevne ord som ordbilder uten at alle detaljer ved bokstavene eller alle bokstavene nødvendigvis kommer med.

Barnet befinner seg i den full alfabetiske fasen når det forstår sammenhengen mellom hvordan ordene staves og hvilke fonemer som skal brukes når barnet leser (Ehri, 2005, s. 174–175). Et kjennetegn i dette stadiet av leseutviklingen er at barnet har knekt den alfabetiske koden, men trenger fortsatt mer øving i avkodingsferdigheten fordi barnet bruker fonologiske strategier og lyderer når det leser. En fonologisk strategi krever mye

oppmerksomhet i arbeidsminnet, og dette kan påvirke leseforståelsen negativt (Høien og Lundberg, 2012, s. 60; Traavik og Alver, 2008, s. 79). Leseren har også på dette stadiet ferdigheten til å lese nye og ukjente ord ved å avkode, og husker i større grad enn den delvis alfabetiske fasen hvordan ord staves (Ehri, 2005, s. 175). Kunnskap om hvordan ord staves er grunnlaget for en hurtig og presis ordavkoding som er sentralt i det neste stadiet i leseutviklingen (Høien og Lundberg, 2012, s. 60).

Etter hvert når barnet lagrer flere ord i leksikon og ordavkodingen i stor grad er automatisert er barnet i det konsoliderte alfabetiske stadiet av leseutviklingen (Ehri, 2005, s. 175). Leksikon viser til området i langtidsminnet hvor kunnskap om ord lagres (Høien og Lundberg, 2012 s. 51). Når barnet blir mer og mer kjent med ortografiske strukturer, blir fonem-grafem forbindelsen i disse ordene slått sammen til større enheter (Ehri, 2005, s. 175), som barnet kan kjenne igjen som en helhet (Høien og Lundberg, 2012, s 60–61). Å kunne memorere ulike sammensetninger av grafemer vil være til stor hjelp når barnet skal lese ord som består av flere stavelser eller morfemer (Ehri, 2005, s. 175). Denne fasen kjennetegnes ved at barnet bruker en ortografisk lesestrategi og avkoder hele ord eller morfemer når det leser (Høien og Lundberg, 2012, s. 60). En ortografisk strategi gjør at barnet ikke trenger å gå veien om fonem-grafem forbindelsen i ordene som skal leses, men kan konsentrere seg om innholdet (Ehri, 2005, s. 175). Igjen lærer barnet seg ordbilder, men nå kan de bokstavene og har en direkte vei inn i ortografisk minne.

2.1.2 Skriveutviklingen

Samtidig som barnet utvikler sine leseferdigheter foregår det en parallell utvikling av barnets skriveferdigheter (Traavik og Alver, 2008, s. 64). Elsness (2004, s. 6–15) fremstiller hvordan skriveutviklingen «normalt» foregår ved hjelp av tre stadier, det visuelle stadiet, det fonologiske stadiet og det ortografiske stadiet. Kunnskap om hvordan normalutviklingen foregår er essensielt slik at læreren oppdager eventuelle avvik elevene kan ha i utviklingen. Elsness (2004 s. 6–7) legger frem viktigheten av behovet for en stadiemodell. Stadiemodellen kan inneholde flere ulike stadier, men også en spesiell type atferd som kjennetegner det neste stadiet. Dette kan kalles milepæler og det kjennetegnes ved at eleven har fått en ny forståelse.

Hvis barnet lever innenfor en alfabetisk kultur starter barnets skriveutvikling ved at det har oppdaget at abstrakte tegn, som skrift, kan brukes til å formidle et innhold. Hvordan barnet bruker tegnene varierer fra en ukonvensjonell bruk og tegn som mangler likhet med de

konvensjonelle tegnene som blir brukt i skriftspråket, til at barnet bruker konvensjonelle skrifttegn når det skal formidle et innhold (Elsness, 2004, s. 8–10). Når barnet har oppdaget at skrift brukes til å formidle et innhold, har det ifølge Elsness (2004, s. 10) oppdaget det visuelle prinsipp og befinner seg på et visuelt stadium.

Den neste milepælen er når barnet har fått en forståelse for det fonologiske prinsippet, og befinner seg på et fonologisk stadium. Det fonologiske prinsippet går ut på at barnet har forstått det alfabetiske prinsippet, at skriftspråket har grafemer med tilhørende fonemer i talespråket som samsvarer med hverandre (Elsness, 2004, s. 12; Traavik og Alver, 2008, s. 69). Når barnet skriver, viser det en ny atferd hvor det skriver ved bruk av fonologisk staving, altså at barnet staver ord slik de høres ut i talespråket som for eksempel Sindre i eksempelet til Elsness (2004, s. 12) som staver mamma «mama».

Etter hvert vil barnet oppdage at det ikke bare forekommer lydrette ord i skriftspråket. Skriftspråket består også av ikke-lydrette ord, hvor stavemåten ikke samsvarer med talespråket. Dette kalles for det ortografiske prinsippet (Elsness, 2004, s. 15). På det ortografiske stadiet er det vanlig at det i barns staving kan forekomme ortografiske avvik, som for eksempel at barnet staver «blo» istedenfor «blå» (Elsness, 2004, s. 14–18). Både det ortografiske og det fonologiske stadiet har ulike nivåer, som kan observeres ut ifra hvilke avvik som observeres (Elsness, 2004, s. 15–18). Se også delkapittel 2.2.3 om ordavkoding.

2.2 Lesing i begynneropplæringen

I *Læreplan i norsk* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6) står det at elevene etter andreklasse blant annet skal kunne:

- «leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord»
- «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving»
- «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse»
- «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6).

Kompetansemålene viser til at lesing er en kompleks prosess som består av mange ulike delferdigheter. Alle elevene som begynner i førsteklasse er på forskjellige stadier i sin lese- og skriveutvikling (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 37). Norsklærerens jobb blir å tilpasse

undervisningen slik at den treffer alle elevene og at deres leseferdigheter utvikler seg. Som nevnt ovenfor defineres lesing som lesing= avkoding x språkforståelse x motivasjon (Gough og Tunmer, 1986, s. 7; Traavik, 2013, s. 40), videre i kapittelet vil det bli gjort rede for ulike komponenter for å beskrive lesing nærmere i lys av hva som er sentralt innenfor begynneropplæringen.

2.2.1 Fonologisk og fonemisk bevissthet

Fonologisk bevissthet handler om barns voksende «evne til å manipulere språklige segment som stavelser, stavelsesdeler og fonemer» (Olaussen, 1996, s. 184). Barnet skal kunne lytte ut den lydmessige strukturen i ord, og de ulike fonemene ordene består av (Lyster, 2012, s. 18). Evnen til å kunne lytte ut fonemer i ord og manipulere fonemer i talespråket blir av National Reading Panel (2000, s. 2-1) definert som fonemisk bevissthet. Fonemisk bevissthet handler om at elevene forstår «at ord er satt sammen av en rekke lyder som er mindre enn stavelser, og har kunnskap om, eller er bevisste på, særtrekkene til fonemene og kan identifisere fonemer i ord» (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 44). Fonemene befinner seg i det talte språket, samtidig som grafemene befinner seg i skriftspråket og representeres av de ulike bokstavene. Et fonem kan også bli representert ved bruk av flere bokstaver som er satt sammen, som for eksempel fonemet sammensatt av grafemene «ng» (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 44).

Når barnet skal lære å lese og skrive, er fonologisk bevissthet, og spesielt fonemisk bevissthet en viktig forutsetning (Lundberg, Frost og Petersen, 1988, s. 265). Fonologisk bevissthet og spesielt fonemisk bevissthet er en sterk indikator for hvor godt et barn vil lære å lese (Ehri, Nunes, Willows et al., 2001, s. 254; National Reading Panel, 2000, s. 2-1). Et tidlig utviklingstrinn innen fonologisk bevissthet, som foregår i barnehagen, handler om barnets evne til å lytte ut og at barnet er bevisst om de største lydmessige enhetene i talespråket. De største lydmessige enhetene i språket er i stor grad knyttet til rim og rytme (Lyster, 2011, s. 90–91). Det å leke med språk og bruke det aktivt er det mye fokus på også i barnehagen (Bjerke og Johansen, 2017, s. 25). Videre i utviklingen blir barnet bevisst på lydelementene i språket. Barnet identifiserer og trekker lydelementene sammen til ord (syntese) og kan si ord som begynner på lyden som blir sagt. Når barnet har ferdigheten til å rette sin oppmerksomhet mot og har et bevisst forhold til fonemene i et ord, har det kommet til et mer komplekst trinn i den fonologiske utviklingen (Lyster, 2011, s. 90–91).

Fonologisk bevissthet innenfor lesing og skriving er basert på at barnet har kunnskap og forståelse om forbindelsen mellom fonemene i det talte språket og grafemene i skriftspråket. Fonologisk bevissthet er en forutsetning for lesing, og hvis den fonologiske bevisstheten svikter kan det være stor sannsynlighet for at barnet strever med lesing. Disse utfordringene kan blant annet være avkodingsvansker (Høigård, 2019, s. 246). Høigård (2019, s. 246) viser til en longitudinell studie som ble gjennomført av Lundberg, Frost og Petersen (1988). Studien viser at systematisk arbeid med metaspråklig bevissthet, og spesielt fonologisk bevissthet, kan være med på å forebygge lesevansker. Undersøkelsen viste at barna i seksårsalderen som stod i fare for å utvikle vansker, oppnådde normal og ønsket progresjon innenfor ferdigheten staving og ordavkoding etter tredje eller fjerde årstrinn ved lekbetont arbeid med fonologisk bevissthet på egne grupper. Det konkluderes med at barn kan utvikle fonologisk bevissthet før de lærer å lese, og det kan bidra til å lette innlæringen av lesing hos barnet. Det kom også frem i undersøkelsen at ikke alle barna oppnådde ønsket progresjon etter intervensjonen. Eksempler på oppgaver som ble brukt i den nevnte forskningen var rim- og rytmeleker, fordi man kan avdekke de elevene som strever i utviklingen tidlig ved å undersøke om barnet kan rime (Høigård, 2019, s. 246 og 247; Lundberg et al., 1988, s. 263, 268–283; Lyster, 2012, s. 23). «Barn som er fortrolige med rim, regler, rytme og språkleik, har kort veg over i den metaspråklige funksjonen når de er modne for det» (Høigård, 2019, s. 247). Derfor vil det være en god begynnelse å starte med aktiviteter som øver på barnas kompetanse innen rim og rytme slik at barnet får mange og gode erfaringer med «den poetiske bruken av språket» (Høigård, 2019, s. 247).

Forskning viser til ulike oppgaver læreren kan bruke, i tillegg til rim og rytme i arbeidet med å stimulere utviklingen av fonologisk bevissthet. Disse oppgavene kan også brukes for å vurdere elevenes fonologiske og fonemiske bevissthet (Ehri, Nunes, Willows et al., 2001, s. 253; Lundberg et al., 1988, s. 268 og 283; National Reading Panel, 2000, s. 2-1 og 2-2). Eksempler på slike oppgaver er oppgaver som trener elevenes evne til å isolere fonemer i ord, kategorisere fonemer, fonetisk segmentering eller analyse, identifisere hva et ord blir hvis et fonem tas bort, lytte ut og sette sammen fonemer til ord og lytte ut i en ord-rekke der man spør «Hvilket ord er det som ikke passer inn?» ut ifra hvilket fonem ordet begynner med (Ehri, Nunes, Willows et al., 2001, s. 253; National Reading Panel, 2000, s. 2-1 og 2-2). Slike øvelser vil kunne være med på å trene elevenes fonologiske og fonemiske bevissthet, og være med på å bygge et godt grunnlag i skriftspråkopplæringen.

2.2.2 Bokstavinnlæring

Fonemisk bevissthet er kjernen for utviklingen av sikker bokstavkunnskap, samtidig som sikker bokstavkunnskap er viktig for utviklingen av fonemisk bevissthet (Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Tradisjonelt har innlæringen av skriftspråket foregått ved at elevene i førsteklasse har blitt introdusert for, og arbeidet med én ny bokstav i uka (Sunde, Furnes og Lundetræ, 2020, s. 141; Rasmussen, 2013, s. 54). Introduksjonen av de 29 bokstavene vil da kunne ta mellom 7-9 måneder med en sakte progresjon (Rasmussen, 2013, s. 54–57). For elever som strever med skriftspråkinnlæringen vil en sakte progresjon være lite hensiktsmessig, da det blir mindre tid til repetisjon og øvelser med alle bokstavene. Samtidig vil det også ta flere måneder før elevene har blitt eksponert for og lært bokstavene som er nødvendige for å lese, skrive og forstå vanlige ord (Sunde et al., 2020, s. 142–143). Dette kan igjen øke risikoen for å havne enda lenger etter de elevene som allerede kan noen bokstaver når de starter på skolen (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50). En rask progresjon hvor elevene blir introdusert for og lærer minimum to bokstaver i uka har ifølge Sunde et al. (2020, s. 142–143) flere fordeler i tillegg til de som er nevnt ovenfor. En slik fordel vil være at de elevene som kommer til skolen med gode bokstavkunnskaper kan oppleve skolehverdagen som meningsløs hvis de skal arbeide en hel uke med bokstaver de er kjent med fra tidligere. Samtidig kan en raskere progresjon hjelpe læreren med å tilpasse undervisningen for å ivareta variasjonen i elevenes lese- og skriveferdigheter, samt at det blir større muligheter for repetisjon av bokstavene gjennom skoleåret (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 142–143).

I en studie gjennomført av Sunde et al. (2020) undersøkte de hvordan en raskere bokstavprogresjon kunne påvirke elevenes kunnskap om bokstaver, staving og lesing av ord i løpet av førsteklasse. Et hovedfunn var at en rask bokstavprogresjon hadde en positiv innvirkning på førsteklassingenes lese- og skriveferdigheter, og spesielt for de elevene som strevde med skriftspråkinnlæringen og som hadde en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Et slikt funn står i kontrast til tradisjonen om at en sakte progresjon sikrer at alle elevene henger med i innlæringsprosessen, og at en sakte progresjon sannsynligvis kan ha en negativ påvirkning på elevenes lese- og skriveferdigheter.

I skriftspråkinnlæringen blir det også lagt vekt på at elevene ved bruk av en rask bokstavprogresjon skal tilegne seg en sikker bokstavkunnskap, da en slik kunnskap er

avgjørende for at barnet skal kunne lese og skrive (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). God og sikker bokstavkunnskap handler om at barnet kan «gjenkjenne og forme både store og små bokstaver og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord» (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). For å sikre at alle elevene oppnår en god bokstavkunnskap og får en god start i lese- og skriveopplæringen, også de elevene som strever med å knekke den alfabetiske koden, er det essensielt at læreren underviser eksplisitt i bokstavkunnskap for alle elevene (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). Ved å undervise eksplisitt i bokstavkunnskap vil elevene lære seg bokstavens lyd, navn og form, og inneha en formell bokstavkunnskap (Frost, 2003, s. 43). I tillegg til den eksplisitte undervisningen i bokstavkunnskap er det viktig at elevene får utforske lesing og skriving gjennom meningsfulle aktiviteter «slik at elevene kan bruke bokstavene etter hvert som de lærer dem, og læringen gir mening» (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). Ved at elevene får bruke bokstavkunnskapen de får gjennom eksplisitt undervisning og opplever at de har et behov for kunnskapen, er bokstavkunnskapen funksjonell. En funksjonell bokstavkunnskap handler om at elevene får bruke og opplever nytten av fonem-grafem forbindelsen i skriving og lesing (Stangeland og Færevaag, 2021, s. 205; Frost, 2003, s. 43).

I den formelle bokstavinnlæringen skal elevene blant annet lære bokstavnavn og bokstavlyd (Frost, 2003, s. 43; Høien og Lundberg, 2012, s. 261–262), men ofte blir det lagt mest vekt på bokstavlyd (Dahle, 2003, s. 86). Dette er fordi «bokstavlyden likner mest på de virkelige språklydene i talespråket» (Dahle, 2003, s. 86). På den andre siden er det viktig at læreren er bevisst på at barna ofte har lært bokstavnavn i barnehagen eller i hjemmet, fordi det kan forekomme ulike ortografiske feil hvis barnet benytter seg av en fonologisk stavestrategi (Dahle, 2003, s. 86; Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Ved å lære bokstavlyd og bokstavnavn vil barnet kunne lagre assosiasjoner mellom fonemene og de tilhørende grafemene. For at elevene enklere skal lære seg assosiasjonen mellom fonem og grafem kan læreren benytte seg av bilder og illustrasjoner med gjenstander, hvor språklyden de skal lære er sentral (Dahle, 2003, s. 86–87; Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Høien og Lundberg (2012, s. 261) viser samtidig til at flere lærere har positive erfaringer når elevene lærer fonem-grafem forbindelsen ved bruk av flere sanser. Blant annet får elevene aktivert bevegelsessansen og følesansen når de får oppgaver hvor de skal spore bokstaven, samtidig som det er nødvendig at elevene uttaler tilhørende fonem i sporingsøvelser for å sikre lagringen av fonem-grafem forbindelsen (Dahle, 2003, s. 88; Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Samtidig legger Dahle (2003, s. 88) vekt på at de fleste «lærer både bokstavene og de

tilhørende lydene uten større vansker dersom de får se dem tilstrekkelig mange ganger» (Dahle, 2003, s. 88).

I tillegg må læreren gjøre en vurdering i forhold til hvilken rekkefølge elevene skal lære bokstavene i. Ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 261) og Dahle (2003, s. 88) er det vanlig å starte med de «lette» bokstavene som forekommer ofte i skriftspråket slik at elevene raskt får muligheten til å lese og skrive ord. Samtidig som læreren bør etterstrebe at like bokstaver og bokstaver elevene lett kan forveksle læres på forskjellig tidspunkt (Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Eksempler på bokstaver som lett kan forveksles auditivt er: «g-k» og «b-p», og bokstaver som kan forveksles visuelt er: «b-d-p, u-n, v-y» (Dahle, 2003, s. 88). Det kan også være hensiktsmessig å vente med bokstaver som z, c og x til elevene har tilegnet seg en sikker bokstavkunnskap tilknyttet de høyfrekvente bokstavene, da disse bokstavene sjeldent forekommer i skriftspråket (Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

Det kan ta tid å oppnå en sikker bokstavkunnskap hos alle elevene (Høien og Lundberg, 2012, s. 261), men det er viktig at læreren lar elevene møte mange repetisjoner av bokstavene i opplæringen (Dahle, 2003, s. 88). For å sikre at elevene møter på mange nok repetisjoner kan det være nyttig at innlæringen av hver bokstav foregår systematisk, og at det er en fast struktur som går igjen hver gang elevene skal lære en ny bokstav (Dahle, 2003, s. 89). En fast struktur kan i tillegg bidra til å skape en trygghet for elevene og hjelpe elevene til å fokusere på innlæringen (Dahle, 2003, s. 89). Samtidig finnes det ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 262) flere dataprogrammer lærere kan bruke i bokstavinnlæringen slik at elevene blir utsatt for mange repetisjoner. Disse programmene kan være til god hjelp for elever som strever med lesingen (Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

2.2.3 Ordavkoding

Ordavkoding eller avkoding, fremlegges av Bråten (2010, s. 45) på følgende måte: «den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skrifttegn som et ord og henter fram ordets lyd og mening fra hukommelsen» (Bråten, 2010, s. 45). Med dette menes det at når elevene forstår den bestemte rekkefølgen ordene skal sies i, så henter elevene frem lydene som trengs fra hukommelsen. For eksempel i ordet «sol», så klarer eleven å hente frem lydene etter hverandre /s/-/o/-/l/, og gjenkjenne lydene og betydning fra hukommelsen. Dersom ordavkodingen svikter, eller er svak vil dette føre til en svak leseforståelse (Bråten, 2010, s. 46), som vil kunne føre til vansker i alle fag. En ordavkoding

som er automatisk og flytende kan regnes som kjernen til å kunne utvikle en god leseforståelse (Bråten, 2010, s. 45; Klinkenberg, 2005, s. 11).

Når elevene i førsteklasse skal lære seg å lese vil det være relevant å se på to ulike strategier de kan benytte for å avkode ord. De ulike strategiene kalles den *visuelle* eller *direkte veien* og *den fonologiske* eller *indirekte veien.* Gjennom den visuelle veien blir skrevne ord assosiert eller koblet sammen med ordene i talespråket (Elsness, 2012, s. 13). Avkoder en elev ved bruk av den visuelle veien går eleven «direkte fra ordets grafemiske representasjon (ordets bokstavsekvens) til ordets fonologi og mening» (Høien, 2003, s. 19). For at eleven skal avkode ved bruk av den visuelle veien er det en forutsetning at eleven skal ha lest et ord mange ganger slik at et ordbilde blir lagret i langtidsminnet (Cunningham og Stanovich, 1998, sitert i Høien, 2003, s. 19). Derimot, hvis eleven avkoder fonologisk vil eleven gå via hver enkelte bokstav i ordet som er skrevet ned for så å koble bokstaven med den tilhørende lyden i talespråket. Dette er kjent som en fonologisk rekoding (Elsness, 2012, s. 13). Den indirekte veien brukes ofte når barnet leser et ukjent ord (Lyster, 2012, s. 19). Den fonologiske veien kan by på utfordringer, da det er store ortografiske forskjeller i noen ord (Elsness, 2012, s. 13). Den norske ortografien har om lag 40 fonemer, men kun 29 bokstaver. Altså, er det flere fonemer enn bokstaver i det norske språket. Dette omhandler hvor transparent det aktuelle språket er å lære seg. Det norske språket havner fra en skala på en til fem, midt på tre. Dette er grunnen til at det kan være utfordrende med den fonologiske eller indirekte veien til avkoding på norsk (Elsness, 2012, s. 10).

I en rekke sammenhenger har det blitt diskutert om det er nødvendig for barnet å kunne identifisere alle bokstavene for å kunne gjenkjenne et ord. Normalt sett, dersom et ord er velkjent, vil det bli en parallell aktivering av ordets fonologiske og semantiske identitet (Høien og Lundberg, 2012, s. 65). Dersom ordet ikke er velkjent for eleven vil prosesseringen av ordene foregå på en helt annen måte. Høien og Lundberg (2012, s. 65) omtaler den delen av minnet i hjernen som gjenkjenner ord som leksikon. De kjente ordene vil slik sett kunne gå gjennom leksikon og gå den visuelle og direkte veien til langtidsminnet. Dette er fordi det finnes ortografisk viten hos eleven om ordet er lagret i det ortografiske langtidsminnet. Dersom eleven ikke kan gjenkjenne ordet fra tidligere, vil det være nødvendig å gå den fonologiske og indirekte veien til leksikon. Den fonologiske veien trenger at bokstavrekken må formes om til en indre talelyd. Med dette menes altså at bokstavrekken formes til et «lydklangbilde» av ordet (Elsness, 2012, s. 13; Høien og Lundberg, 2012, s. 65). Det kan

tenkes at det er en sammenheng mellom hvilken avkodingsstrategi elevene bruker og hvilket stadium de befinner seg på i leseutviklingen (se delkapittel 2.1.1).

2.2.4 Kunnskap om skriftspråket

Skriftspråket vårt styres av to ulike prinsipper, det fonematiske og det morfematiske prinsippet. Elevene må ha kunnskap om prinsippene, og det er nødvendig med et fokus på dette i opplæringen for elever som strever med å lære seg å lese og skrive (Lyster, 2012, s. 35). Ifølge Lyster (2011, s. 90; 2012, s. 35–36) handler det fonematiske prinsippet om at lydene i talespråket blir koblet til en enkelt bokstav eller til en bokstavsekvens. Kunnskap om hvordan lydene er knyttet til grafemene er svært viktig for ordavkodingen. Dette er på grunn av ordkoblingen som må til for å kunne lese, og lyd-symbolene som forekommer i talen, som «kj» og «skj-lydene» i det norske språket. Elevene må altså lære at eksempelvis «skj-lyden» lager en spesiell lyd i talen, og at man skriver det på den måten. Jo mer lydrett et språk er, jo lettere vil det være å forstå det ortografiske systemet, som representerer et skriftspråk. Å kunne identifisere denne ortografiske strukturen er med på å gjøre automatiseringen av ordlesing klarere og bedre (Lyster, 2012, s. 37). Hvis man har et barn som strever med lesing, vil det være vanlig at disse barna kanskje strever med å adskille bokstavnavn og bokstavlyd. Det vil være en fordel å kun forholde seg til en av dem, da særlig skrifttegn-lydene (Lyster, 2012, s. 37). Når barnet har forstått det fonematiske prinsippet blir det grunnlaget for å utvikle en god ordavkoding. Det er essensielt at læreren som har ansvar for skriftspråkinnlæringen veileder elevene til å forstå dette prinsippet. Dette kan man arbeide med ved å skape fonologisk bevissthet hos elevene (Lyster 2012, s. 38) (se delkapittel 2.2.1).

Det morfematiske prinsippet handler ifølge Lyster (2012, s. 39–40) om at et morfem alltid skal skrives på en bestemt måte, til tross for at det kan endre lydstrukturen på grunn av konteksten morfemet er skrevet i. Morfologisk bevissthet handler altså om å forstå at man kan ta ordet «lykke» også legge til en «u» og få ordet «ulykke», og at ordet dermed får en annen betydning. Når eleven «knekker» denne koden og forstår dette prinsippet vil leseutviklingen bedres på forståelse og ordavkodingsnivå (Lyster, 2012, s. 41). Som nevnt jobber man med fonologisk bevissthet innenfor det fonematiske prinsippet. Dette er også noe man kan jobbe med i forbindelse med det morfematiske prinsippet, fordi elevene må kunne forstå eksempelvis hva som skiller ordet «nøtt» fra ordet «nøtter». Det å forstå språkets lydstruktur er sentralt for å kunne forstå betydningen av ordene. Morfologisk bevissthet styrker generelt språkutviklingen til den enkelte, fordi forståelse av morfemene i ord kan gi

muligheten til å forstå nye ord (Lyster, 2012, s. 41). Lyster (2012, s. 41) har sett på hvordan morfologisk trening og kompetanse påvirker leseforståelsen, ordavkodingsferdighetene og lytteforståelsen. Undersøkelsen viser til viktigheten av å ha en bevissthet rundt dette så tidlig som mulig bidrar med en bedre forståelse, også for elevene som er i faresonen til å utvikle lese- og skrivevansker. Derfor vil det være sentralt for læreren å ha kunnskap om dette for å kunne bygge oppunder nysgjerrighet og motivasjon hos elevene (se delkapittel 2.2.7).

2.2.5 Leseflyt

Når man skal definere leseflyt, er det gjerne tre forhold man burde ta hensyn til. Disse tre forholdene er: «1) nøyaktig lesing av sammenhengende tekst, 2) en leseferdighet som tilsvarer konversasjons hastighet og 3) en prosodi som er passende for teksten/innholdet» (Miller og Schwanenflugel, 2006, sitert i Lyster, 2012, s. 45). Disse forholdene utgjør til sammen en helhet som bygger på hva leseflyt egentlig handler om, og det kan sies at den er et resultat av avkoding og forståelse. Leseflyt viser til en ordavkoding som er både rask og nøyaktig, og at barnet leser de fleste ordene ved bruk av en ortografisk avkodingsstrategi (Bråten, 2010, s. 48; Klinkenberg, 2005, s. 11). Da barnet har oppnådd en funksjonell leseflyt, har barnet det som kan kalles en naturlig setningsmelodi i lesingen sin (Bråten, 2010, s. 48). Ved å jobbe aktivt med å forbedre leseflyten, vil elevene over tid kunne oppnå en høyere lesehastighet. Dette vil kunne virke positivt for elever som strever med lesingen og øke motivasjonen. Ved økt leseflyt er ikke lenger leserens forståelse til hinder, da økt leseflyt fører til økt forståelse (Lyster, 2012, s. 44; National Reading Panel, 2000, s. 3-8; Tønnesen og Uppstad, 2014, s. 172). God leseforståelse er viktig da det er selve formålet med lesingen. Noen ganger er det slik at ikke alle barn oppnår ønsket leseflyt så tidlig som forventet (Klinkenberg, 2005, s. 10). Derfor vil det være nødvendig i den første leseopplæringen å arbeide med de høyfrekvente ordene slik at elevene bruker en ortografisk avkodingsstrategi når de møter tekster med disse ordene. Slik kunnskap kan blant annet oppnås ved arbeid med repetert lesing (Klinkenberg, 2005, s. 13–15; Lyster, 2012, s. 71; Tønnesen og Uppstad, 2014, s. 192).

Repetert lesing handler om å lese en tekst flere ganger (Tønnesen og Uppstad, 2014, s. 192), og gjerne en kort og enkel tekst (Klinkenberg, 2005, s. 17). Ved at barnet leser de samme ordene korrekt flere ganger vil det kunne lagre flere ord som ortografiske koder i leksikon (se delkapittel 2.2.3), og dermed også oppnå bedre leseflyt. Derfor kan repetert lesing være en nyttig øvelse for elever med lesevansker, eller elever som står i fare for å utvikle lesevansker,

fordi elevene ofte ikke har tilstrekkelig med ortografiske koder lagret i leksikon (Klinkenberg, 2005, s. 16–17). Mengdetrening ved bruk av repetert lesing har ifølge National Reading Panel (2000, s. 3-28) en tydelig positiv effekt på leseflyt og generelle leseferdigheter. Elever som leser høyt, enten for en voksen eller medelev, kan også få et bedre utbytte av repetert lesing (Tønnesen og Uppstad, 2014, s. 192). Ved å arbeide konsekvent med repetert lesing over tid, vil eleven kunne oppleve mestring fordi eleven selv vil kunne se egen fremgang på lesehastigheten. Det er også svært sentralt at tekstene som velges ut er godt tilrettelagt for elevens nivå, og foregår i samspill med læreren enten alene eller i mindre grupper. Dette er for å kunne opprettholde motivasjon og føle mestring under lesingen (Tønnesen og Uppstad, 2014, s. 192). Tekstutvalget som læreren gjør burde inneholde ulike sjangre, men som innehar mange av de samme ordene, og grunnen til dette er for å gi eleven variasjon samtidig som mestring (Lyster, 2012, s. 71). For elever i begynneropplæringen som strever med leseflyten kan læreren for eksempel legge opp til repetert lesing med øvelser i alt fra bokstaver, stavelser til høyfrekvente ord (Klinkenberg, 2005, s. 27). I tillegg, er det svært sentralt å lese mye. Barn som er svake lesere vil ofte unngå å lese, og det er nødvendig at læreren er en god lesemodell.

National Reading Panel (2000, s. 3-10) nevner en rekke studier som viser til betydningen av at elevene leser mye for å få god leseflyt og blir gode lesere. I tillegg til repetert lesing, som er en god arbeidsmetode for å utvikle en ortografisk avkodingsstrategi (Klinkenberg, 2005, s. 11), kan læreren legge opp til at elevene også skal øve seg på lesing gjennom frilesing. Da det er viktig at elevene opplever lesing som en meningsfull prosess, og at elevene leser tekster som er sammenhengende av høy kvalitet (Lundetræ og Uppstad, 2021, s. 138). På en annen side viser undersøkelsen til National Reading Panel (2000, s. 3-28) at selv om det er en stor enighet om betydningen av frilesing og mengdetrening i lesing for å oppnå bedre leseflyt, finnes det ingen undersøkelser ifølge National Reading Panel (2000, s. 3-28) som tydelig støtter oppunder dette.

2.2.6 Språkforståelse

«Barnet arbeider – på et ubevisst plan – aktivt med språket det hører fra første stund» (Høigård, 2019, s.79)**,** ved å utforske, lytte og imitere, utvikler barnet en språkforståelse over tid. Barnet vil i en lyttesituasjon tolke ytringen og prøve å gi den mening, samtidig som barnet vil ta med seg ny kunnskap til andre lignende situasjoner senere. Det fungerer dårlig

dersom en voksenperson skal arbeide med språkstruktur med barnet, da barnet trenger tid til å systematisere og bearbeide språket i eget tempo (Høigård, 2019, s. 79).

«Tidligere mente man at barn lærte språk ved imitasjon og forsterking» (Høigård, 2019, s.79). I dag snakker man om at dersom barnet blir mye språklig stimulert, vil det over tid med sosialt samspill til grunn, bli en god og trygg språkbruker. Barnet vil bli tryggere jo flere sosiale settinger det er i, og det språklige utviklingstempoet vil variere. Barnet vil også bli mer semantisk utviklet ved hjelp av slike settinger, for eksempel kan et barn si «fotene» i stedet for «føttene» (Høigård, 2019, s. 80 og 109). Over tid vil barnet forstå det grammatiske prinsippet, og tilegne seg et godt utviklet ordforråd og «korrekte» ordbøyninger, fordi barnet har kommet videre i den språklige utviklingen (Høigård, 2019, s. 80).

Barnets semantiske utvikling henger sammen med barnets utvikling av kunnskap, og blir bedre og bedre med årene (Høigård, 2019, s. 109). Forskning viser at barn som er mye og ofte utsatt for språklig stimuli får et godt ordforråd, og dette vil ha en positiv påvirkning på barnets leseflyt og leseforståelse. Det er stor variasjon på hvor mye barn blir utsatt for språklig stimuli hjemme. Likevel, så kan barna som får mindre språklig stimuli hjemme også utvikle et godt ordforråd, dersom de blir stimulert godt i barnehagen og i skriftspråkinnlæringen (Høigård, 2019, s. 109). Det må også understrekes at de barna som likevel har mye stimuli både i hjemmet og i barnehagen fortsetter og utvikle seg. I en rapport som er utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet står det at barn som blir godt språklig stimulert i hjemmet og i barnehagen oppnår en god leseforståelse fordi de har oppnådd et godt ordforråd i tidlig alder, som er essensielt for å bli en god leser (Aukrust, 2006, s. 30; Høigård, 2019, s. 109).

Ifølge «the simple view for reading» så kan lesing bli sett på som måloppnåelsen av en god ordavkoding og ferdighet i muntlig språkforståelse (Klinkenberg, 2017, s. 2). De variasjonene som finnes ved leseforståelse, kan forklares ved de variasjonene som forekommer ved avkoding. Klinkenberg (2017, s. 2) viser til en studie som legger frem at om lag 86 prosent av de variasjonene som forekommer ved leseforståelse blir bestemt av avkodings-ferdighetene, syntaks, morfologi og formidling av mening. Derfor er ofte språket i tekstene det arbeides med i småskolen enklere, og variasjonene i avkoding forklarer det meste som trengs for å oppnå leseforståelse (Klinkenberg, 2017, s. 2).

2.2.7 Motivasjon for lesing

«Motivasjon for å lære noe og også for det å gjøre en innsats, er knyttet til erfaringer med å lykkes» (Lyster, 2012, s. 31). Lesing er en anstrengende aktivitet og krever at elevene viser en viss grad av interesse, og her spillere elevenes motivasjon en viktig rolle. Motivasjon for lesing handler om hvorfor man velger å gjøre noe overfor noe annet. Det handler om hvor engasjert eleven er til å lære å lese. Noen barn er veldig motiverte til å lære å lese og skrive når de kommer på skolen, mens hos andre barn er det lite motivasjon å hente (Bråten, 2010, s. 73–74). Mange elever kan også ha en forventning om at de skal lære å lese, men andre vet kanskje ikke helt hva de har i vente. Ifølge Bråten (2010, s. 74) kan det komme an på elevens forventninger og mål, og ikke minst deres indre motivasjon, om de er motiverte for å lære å lese. Påvirkningsfaktorer som spiller inn på hvor god leser du blir, er blant annet hvor høy lesemotivasjonen er. Dersom man har en høy lesemotivasjon vil man nok lese mer og oftere, som igjen spiller inn på mengdetreningen og hvor erfaren leser du blir (Bråten, 2010, s. 75–76).

Motivasjon er tett knyttet opp til mestringsopplevelser hos barnet. Ofte har de elevene som føler de ikke mestrer lesing en dårligere motivasjon, fordi om man har en negativ erfaring med noe ønsker man ikke å gjøre det igjen (Lyster, 2012, s. 31). Hvis du da får positive erfaringer kan dette være avgjørende for læringsutbyttet til eleven, og det er en god kilde til motivasjon (Bandura, 1986, sitert i Lyster, 2012, s. 31). For å bli en god og motivert leser, er det viktig at barnet selv ønsker å bli en leser. Det at barnet selv ønsker å bli en leser, er en faktor som kan påvirke at barnet ikke havner i faresonen for å utvikle vansker senere (Høigård, 2019, s. 245). For å oppnå motiverte lesere, vil det være nødvendig for elevene å ha gode rollemodeller i lesing ved eksempelvis høytlesing. Høytlesing kan gi eleven mange gode opplevelser og gjøre elevene nysgjerrige på å ville lese selv, samt stille gode spørsmål rundt tekstene (Høigård, 2019, s. 245–246).

Andre faktorer som kan føre til motivasjon til lesing er å legge undervisningen og leseopplæringen til et nivå som skaper mestring (Lyster, 2012, s. 31). Det vil være sentralt å gi elevene tekster som ikke er for lange, uten ord de ikke forstår det semantiske innholdet i. Dette kan ødelegge elevens mestringsfølelse og motivasjon (Bråten, 2010, s. 74). Mestring legges ifølge Lyster (2012, s. 31) frem som den aller største faktoren for motivasjon. Det at elevene får muligheten til å vise hva de kan, og ikke «føle seg dumme» er svært essensielt i

lese- og skriveopplæringen og i skolen generelt. Det at læreren klarer å gjøre de rette grepene for elevene som ikke har mye motivasjon, er svært viktig. Slike grep kan blant annet være å gi de enklere oppgaver, intensiv øving slik at lesingen sitter, og som nevnt at læreren er en god og trygg lesemodell. Andre oppgaver som kan øke motivasjon hos elevene er å ta utgangspunkt i det elevene kan, og gjerne også praktiske eksempler. Ved å ta i bruk kunnskap elevene har og spille på deres språkforståelse kan læreren legge opp til flere positive erfaringer med lesing, som igjen kan føre til økt motivasjon (Bråten, 2010, s. 77; Høigård, 2019, s. 245; Lyster, 2012, s. 33).

2.3 Ulike tilnærminger til begynneropplæringen

Et sentralt spørsmål førsteklasselæreren kan reflektere over er hvordan bokstavene skal læres, altså hvilken metodisk tilnærming læreren skal benytte i begynneropplæringen. Det har vært flere diskusjoner om de ulike tilnærmingene, og om lærere skal ha en analytisk eller syntetisk tilnærming til skriftspråkopplæringen (Traavik og Alver, 2008, s. 82). Debatten har blant annet handlet om én metode er mer effektiv og har et større læringspotensiale for de elevene som strever med å lære å lese (Pressley og Allington, 2015, s. 20). Rasmussen (2013) skriver at en syntetisk tilnærming er mest utbredt i den norske skolen. Elsness (2012, s. 30) skriver også at det er en tendens som kan indikere at lærere legger vekt på en syntetisk tilnærming.

2.3.1 Syntetisk tilnærming

En syntetisk lese- og skriveopplæring legger vekt på at barn skal oppdage det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2011, s. 112), altså at grafemene i skriftspråket er representert i talespråket gjennom fonemer (Dahle, 2003, s. 92). Den syntetiske tilnærmingen legger vekt på «syntese av deler (bokstaver/lyder) til en større helhet (ordene/teksten)» (Dahle, 2003, s. 92). I begynnelsen av leseopplæringen blir det lagt vekt på at barnet lyderer seg gjennom ordet, og trekker lydene sammen for å forstå hva ordet betyr. Det vil være viktig at barnet får automatisert avkodingen, og dermed en automatisert ordlesing. En automatisert avkoding er nødvendig for at elevene skal kunne flytte fokuset fra å lydere grafemene til innholdet og meningen tekster formidler (Dahle, 2003, s. 92). Pressley og Allington (2015, s. 20–21) beskriver flere syntetiske opplæringsprogrammer. Disse legger først vekt på at elevene skal lære bokstavlyder (fonemer) og bokstaver (grafemer) sammen med tekster elevene er i stand til å avkode. Slike tekster kjennetegnes ved at de består av ord med fonem-grafem forbindelser eleven kan, eller nettopp har lært. Fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap hos

barnet har ifølge National Reading Panel (2000, s. 2-1) stor betydning for læringsutbyttet barnet vil ha av leseopplæringen de første to årene på skolen. Eksplisitt undervisning i fonemisk bevissthet kan være nyttig for å øke leseferdighetene til alle elever, også de elevene som strever med lesing (National Reading Panel, 2000, s. 2-5) (se delkapittel 2.2.1 og 2.2.2).

I en meta-analyse gjennomført av Ehri, Nunes, Sthal og Willows (2001) oppdaget de at systematisk «phonics» undervisning hjalp elevene som deltok i ulike eksperiment grupper til å bli bedre lesere, enn elevene i de ulike kontrollgruppene. Ehri, Nunes, Stahl et al. (2001, s. 393 og 428) oppdaget også at en syntetisk tilnærming til leseopplæringen hadde en god effekt på elevenes læringsutbytte når man startet med det tidlig i skoleløpet. På den andre siden kan de elevene som allerede har forstått det alfabetiske prinsippet før de begynner på skolen, oppleve en lese- og skriveopplæring med en syntetisk tilnærming som demotiverende ved at de ikke blir nok utfordret (Traavik og Alver, 2008, s. 88).

Et eksempel på et læremiddel som vektlegger en syntetisk tilnærming til lese- og skriveopplæringen og som nevnes av lærerne i denne studien er iMAL (se delkapittel 4.1). I læremiddelet er det fokus på at elevene skal lære bokstavene ved å forstå sammenhengen mellom fonemene i talespråket og grafemene i skriftspråket ved bruk av en multisensorisk tilnærming (se delkapittel 2.2.2). En multisensorisk tilnærming handler om at flere sanser hos elevene blir stimulert og brukt i innlæringen av bokstaver. Etter at elevene har lært en eller flere bokstaver, går man videre til å lese ord og tekster med innlærte og kjente grafemer (iMAL, u.åb). Det blir også lagt vekt på at elevene skal innarbeide seg bokstavkunnskap på tre ulike nivåer i innkodingsprosessen. Først skal elevene lagre bokstavkunnskapen i hukommelsen, deretter blir det lagt vekt på at elevene skal gjenhente den lagrede bokstavkunnskapen og til slutt blir det lagt vekt på at kunnskapen om lærte bokstaver skal vedlikeholdes (iMAL, u.åb).

Et annet eksempel på en digital ressurs elever kan arbeide med for å repetere fonem-grafem forbindelsen som kan utvikle gode avkodingsferdigheter og syntese er *GraphoGame* og *På sporet ABC*. Dette er to spill som ble utviklet i forbindelse med *På sporet* prosjektet (se delkapittel 2.6) (Solheim et al., 2019, s. 53). *GraphoGame* er et adaptivt spill som trener elevenes fonem-grafem forbindelser og ordlesing. Det tilpasser seg etter elevens avkodingsferdigheter, slik at de opplever mestring og utfordringer i spillet (Solheim, et al., 2019, s. 53). *På sporet ABC* er en app som inneholder fem ulike spill, hvor elevene får mange

repetisjoner knyttet til bokstavkunnskap, fonem-grafem forbindelsen, fonetisk bevissthet og ordlesing (Solheim, et al., 2019, s. 53).

2.3.2 Analytisk tilnærming

En annen tilnærming til lese- og skriveopplæringen lærere kan benytte kalles analytisk. Hvis lese- og skriveopplæringen foregår med en slik tilnærming jobber læreren og elevene sammen med hele tekster (tekstnivå), så bryter de ned i setningene (setningsnivå), deretter brytes setningene ned til ord (ordnivå) og til sist arbeider de med forholdet mellom fonemene og grafemene (grafemnivå) (Dahle, 2003, s. 94–95; Traavik og Alver, 2008, s. 88–89). Tekstene elevene møter innenfor en analytisk tilnærming har som mål at de skal oppleves meningsfulle, og det blir lagt stor vekt på leseforståelse. Elevene skal også oppleve lesing som en meningsfull aktivitet og leselyst er sentralt (Traavik og Alver, 2008, s. 88).

Ved en analytisk tilnærming er det sentralt at elevene får lese meningsfulle tekster, både under høytlesning sammen med læreren, men også individuelt (Dahle, 2003, s. 95). Individuell lesing av tekster kan blant annet foregå ved bruk av nivåbaserte tekster både i bøker og på nettbrett, med og uten tale støtte. For de fleste elever kan det oppleves som mer motiverende å få lese i en illustrert bok som er tilpasset elevens lesenivå og interesser, enn noen setninger fra en kopioriginal som er tatt ut av kontekst (Solheim et al., 2019, s. 55). Elevene vil ved analytisk leseopplæring også ha gode forutsetninger for å lære seg ulike strategier gode lesere bruker, noen slike strategier kan for eksempel være å bruke tekstens kontekst for å få en forforståelse og gjenkjenne kjente ordbilder og orddeler (Traavik og Alver, 2008, s. 90). På den andre siden vil elever som har behov for mer eksplisitt undervisning om det alfabetiske prinsippet, og trening i ordavkoding ved å lydere, trekke sammen fonemer til ord og segmentering, for å knekke lesekoden bli hengende etter. Derfor er det viktig at læreren legger inn noen økter i uken med trening i fonologisk og fonemisk bevissthet (se delkapittel 2.2.1). Elevene vil også ha behov for en god og innarbeidet bokstavkunnskap når de skal skrive (Traavik og Alver, 2008, s. 90–91) (se delkapittel 2.2.2).

2.3.3 En helhetlig tilnærming

Uansett hvilken tilnærming lærere har til leseopplæringen lærer de fleste elevene seg å lese og skrive. Noen barn kan i større grad være avhengig av en mer eksplisitt opplæring for å oppdage det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2011, s. 111). Pressley og Allington (2015, s. 53–54) kommer med et forslag hvor læreren kan kombinere og bruke det beste fra en syntetisk og

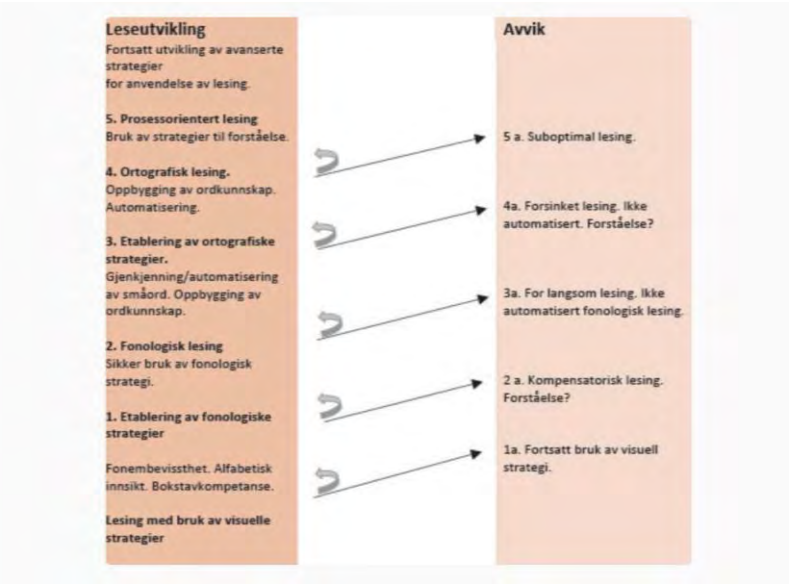
analytisk tilnærming i leseopplæringen, og få en helhetlig tilnærming. Gjennom en helhetlig tilnærming til leseopplæringen vil elevene få eksplisitt undervisning og veiledning for å utvikle sin fonemiske bevissthet og arbeide med tekster og øvelser for å sikre en automatisk fonem-grafem forbindelse som er grunnleggende når elevene skal avkode (Dahle, 2003, s. 92; Pressely og Allington, 2015, s. 53–54) (se delkapittel 2.2.3). Samtidig som elevene vil kunne oppleve mestring og leseglede ved å lese meningsfulle tekster (Pressley og Allington, 2015, s. 53–54; Traavik og Alver, 2008, s. 28), og få en økt leseforståelse og bedre forståelse av leseprosessen (Pressley og Allington, 2015, s. 54). Å bruke en helhetlig tilnærming til leseopplæringen vil være nødvendig for å sikre at alle elevene får tilpasset opplæring, og at hver enkelte elevs behov blir ivaretatt (Traavik og Alver, 2008, s. 91). Elever kan streve i leseopplæringen på ulike tidspunkt, noen kan ha et behov for ekstra øvelser med fonem-grafem forbindelsen med syntese og avkoding, mens andre kan oppleve slike øvelser som kjedelig og demotiverende. Derfor vil det være viktig at læreren benytter seg av en helhetlig tilnærming (Traavik og Alver, 2008, s. 91).

2.4 Kartlegging i begynneropplæringen

På skolene kan det ifølge Lyster (2011, s. 155) være nødvendig med rutiner for kartlegging av skrive- og leseferdighetene til elevene. Når en lærer skal kartlegge lese- og skrivekompetansen til en eller flere elever er det viktig å fokusere på hva elevene kan, og hvor de befinner seg i lese- og skriveutviklingen på utviklingsmodellen knyttet til lesing og skriving (Færevaag og Gabrielsen, 2021, s. 233; Lyser, 2011, s. 155). Ved å kartlegge ut ifra utviklingsmodellen vil læreren kunne velge ulike metodiske tilnærminger og aktiviteter å arbeide med for å bygge oppunder og støtte elevens skrive- og leseutvikling (Lyster, 2011, s. 155). Det vil være til stor nytte å identifisere de elevene som strever med lese- og skriveutviklingen da læreren vil kunne være bevisst på hva slags støtte eleven har behov for (Færevaag og Gabrielsen, 2021, s. 233; Lyster, 2011, s. 156). Hvis en lærer observerer at en elev har store vansker med å gjennomføre og mestre oppgaver de fleste andre i klassen mestrer vil det være aktuelt at læreren følger opp med individuell kartlegging (Lyster, 2011, s. 157).

For å kunne kartlegge elever innenfor lesing og skriving trenger læreren grundige kunnskaper innenfor leseutviklingen, og om hva som gjør elevene til funksjonelle lesere (Michaelsen, 2018, s. 140). Det som legges i begrepet funksjonell lesing er ifølge Michaelsen (2018, s.

140) og Lervåg, Hulme, og Melby-Lervåg (2018, s. 1821–1822) å kunne bruke, forstå og tolke ulike typer tekster. For å oppnå denne funksjonelle leseferdigheten, må læreren ha en grundig forståelse og kunnskap om de ulike utviklingsstadiene i lesing og skriving, som nesten hver elev går igjennom. For å kunne oppnå dette er det viktig med rett og tilpasset opplæring. Læreren må legge opp undervisningen til den enkelte etter hvilket nivå eleven befinner seg på i henhold til leseutviklingen (Michaelsen, 2018, s. 140), og derfor er det essensielt at læreren stadig kartlegger og følger med på elevenes kompetanse. Å tilrettelegge undervisningen ut ifra elevenes leseutvikling legges frem i Michaelsen (2018, s. 140–141) som sentral for å ikke falle på utsiden av samfunnet i fremtiden og henge med i kunnskapsracet. Ved bruk av kartlegging kan læreren avdekke elevene som strever med lesing og skriving (Michaelsen, 2018, s. 141).



(Figur 1: Hentet fra Michaelsen, 2018, s. 141).

På Figur 1, vist ovenfor, ser man leseutviklingen og hvilke avvik som kan forekomme under utviklingen. Pilene er forslag som kan peile eleven inn på rett spor igjen, da må læreren kanskje gå tilbake ett trinn for å avdekke eventuelle vansker (Michaelsen, 2018, s. 141–142).

Når en lærer skal kartlegge hvor langt elevene har kommet i leseutviklingen, skilles det mellom to typer kartlegging, statisk og dynamisk kartlegging (Michaelsen, 2018, s. 144). Statisk kartlegging er ofte kartleggingsprøver som elevene skal klare helt på egenhånd, kun ved hjelp fra felles instrukser ved prøvestart. Slike prøver skal speile forventet progresjon, og vise hva elevene kan, men også hva elevene strever med (Michaelsen, 2018, s. 144). Et

eksempel på en statisk kartleggingsprøve er lesekartleggingsprøvene fra utdanningsmyndighetene. Det er ulike kartleggingsprøver som skal kartlegge elevenes leseferdighet, og den kan gjennomføres på første-, andre- og tredjetrinn. Kartleggingsprøvene skal gi en pekepinn på effekten opplæringen har. Slike prøver kan gjennomføres for å identifisere eventuelle lesevansker, og avdekke behovet for tettere oppfølging (Michaelsen, 2018, s. 145–146). På den andre siden har man dynamisk kartlegging, som bygger på et sosiokulturelt læringssyn. Det vil si at man kartlegger elevene med litt hjelp av en lærer. Læreren skal se hva eleven mestrer alene, men også hvor langt eleven kommer med litt hjelp av læreren. Det vil være essensielt å se etter elevens potensial og utviklingsnivå når kartleggingen gjennomføres (Michaelsen, 2018, s. 146). Det er sentralt å gjennomføre dynamisk kartlegging over tid, og at læreren gir elevene støtte på ulike nivåer i innlæringen. Ved dynamisk kartlegging kan man også observere elever i klasseromssituasjonen og ha samtaler med elevene (Michaelsen, 2018, s. 147 og 149).

2.4.1 Ulike kartleggingsverktøy

Det kan være ulike grunner til at en elev strever i skriftspråkinnlæringen, og at det oppstår et behov for kartlegging. Behovet kan blant annet oppstå hvis læreren ønsker å undersøke hva en elev strever med i forbindelse med lesing, som for eksempel lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 72). Det finnes en rekke tester som er utviklet for å kartlegge elever som strever med lesing (Lesesenteret, 2022), men vi vil fokusere på kartleggingsverktøyene som gikk mest igjen i intervjuene (se delkapittel 4.2). Derfor vil vi se nærmere på kartleggingsverktøyene fra *Utdanningsdirektoratet*, iMAL sitt kartleggingsverktøy, *Språk 6.1*, og *Carlsten*.

Utdanningsdirektoratets (2022) kartlegging i lesing er en frivillig kartlegging å gjennomføre i førsteklasse, men obligatorisk å gjennomføre i tredjeklasse. Leseprøven er på papir og prøven måler elevens leseferdighet, og er spesielt utviklet til å avdekke vansker tidlig i skoleløpet. Etter at kartleggingen er gjennomført får læreren veiledning ut ifra elevens resultater slik at læreren kan hjelpe eleven videre.

iMAL sitt kartleggingsverktøy (se vedlegg 5) bygger på å kunne kartlegge elevenes bokstavkunnskap. Den ser på hvilke bokstaver eleven kan gjenhente ved skriving, lesing og hvilke lyder eleven husker. Denne kartleggingen er også god å bruke for å kunne se progresjon hos elevene, ved å for eksempel kartlegge før og etter jul (Nagelhus, 2018).

Språk 6.16 er en screeningtest som er utviklet for å kunne identifisere språkvansker hos barn i 6-16 årsalderen. Testens formål er å avdekke hvorvidt en elev har spesielle utfordringer med språk (Statped, 2022). Testen har tre obligatoriske deltester. Den første omhandler ordspennet til eleven og undersøker ulike sider ved det verbale korttidsminnet. Ordspennet regnes som en test som er god for det fonologiske korttidsminnet. Andre delen av testen handler om setningsminne hos eleven. Denne undersøker evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger. Den siste delen av teksten handler om begreper og undersøker kunnskapen barnet har rundt den semantiske delen av språket (Statped, 2022). Samtidig finnes det en test som er utviklet spesielt for barn i fem og seks års alder, som heter *Språk 5.6* (Statped, 2021c).

Carlsten leseprøve er en test som er utviklet for hele grunnskolen, etter hvilket trinn elevene går på. Testen som er fra førstetrinn til andretrinn skal være med på kartlegge elevenes kunnskap om bokstavene, og barnets evne til å gjenkjenne språklyder og uttale av ord (Conexus, u.åa).

Når en lærer skal bruke et kartleggingsverktøy, som for eksempel et av de som er nevnt ovenfor, er det viktig at læreren vurderer verktøyets reliabilitet og validitet. Et kartleggingsverktøys reliabilitet handler om at resultatene fra kartleggingen tolkes på samme måte og at kartleggingsprøven undersøker det den gir uttrykk for å måle (Roe, 2017, s. 207–208). Et kartleggingsverktøys validitet handler om at leseprøven måler de leseferdighetene elevene skal kunne etter en gitt alder. For å ha god validitet bør prøven måle elevenes leseferdighet og ikke andre ferdigheter som ikke er knyttet til lesing, som for eksempel hvor raskt en elev kan skrive en bokstav (Roe, 2017, s. 206–207).

2.5 Hvorfor strever noen barn med skriftspråkinnlæringen

Det finnes en rekke ulike grunner til hvorfor noen elever strever i innlæringen av skriftspråket, og en grunn til at noen elever strever med skriftspråkinnlæringen kan være genetisk. Barn har en større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker eller spesifikke vansker som dysleksi dersom en av foreldrene har lese- og skrivevansker (Esmaeeli, Kyle og Lundetræ, 2018, s. 2377; Frost, 2010, s. 13). Det har blitt gjennomført undersøkelser på barn, der elever har foreldre med dysleksi og foreldre som ikke har det. «Dysleksi er vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt» (Lyster, 2012, s. 16).

Resultatet viste at barna som har foreldre med dysleksi har et større utslag på vansker som handlet om enten forsinkelser eller evnen til å etablere bokstav-lyd-forbindelser, og til å automatisere elevens første leseferdighet (Esmaeeli et al., 2018, s. 2377).

Barn med språkvansker har økt sannsynlighet for lese- og skrivevansker (Stangeland og Færevaag, 2021, s. 208–209). Språkvansker kan være blant annet semantiske vansker, uttale av lyder og generell kommunikasjon (Stangeland og Færevaag, 2021, s. 209). Språkvansker deles primært i to grupper, språkforstyrrelser som kan forklares av biomedisinske forhold og utviklingsmessige språkforstyrrelse. Utviklingsmessige språkforstyrrelser er vansker som starter i barnehagealder, og som trolig vil følge barnet resten av livet. Elever som har språkvansker vil kunne oppleve utfordringer ved skriftspråkinnlæringen, da de kan bøye ord feil eller strever med å forstå hvordan språket skal brukes. Noen språkvansker er vanskelig å oppdage i tidlig alder, men lettere å oppdage i skolealder fordi skolen krever økt oppmerksomhet og hukommelse av eleven (Stangeland og Færevaag, 2021, s. 209).

Statped (2021a) legger frem ulike faktorer som kan føre til at barn strever med å lese og skrive. Dette kan være for dårlig opplæring, dårlige generelle evner, dårlig motorikk, språkvansker eller generelle lese- og skrivevansker. Det kan også skyldes dårlig syn og hørsel i ulike grader. Læreren må i tillegg ta høyde for at det ofte er mer enn én faktor som spiller inn på lese- og skriveutviklingen (Statped, 2021a). Barna kan i løpet av skolegangen møte på ulike utfordringer, fordi de utvikles i ulikt tempo. Det kan være alt fra vansker knyttet til ordavkoding, dysleksi eller at leseforståelsen er svak. Det er derfor viktig å se på hvilke deler av lesingen som er vanskelig for eleven, for å lettere kunne identifisere de elevene som strever (Statped, 2021a). Esmaeeli et al. (2018, s. 2377) trekker frem den samme problematikken som Statped, men de legger også frem at det kan være andre årsaker til at elever strever. En årsak som løftes frem er foreldrenes påvirkning på barnets lese- og skriveferdigheter. Hvor mye foreldrene stimulerer og oppmuntrer barnet til leseaktiviteter hjemme, kan påvirke elevenes leseutvikling. Andre faktorer som kommer frem i undersøkelsen til Esmaeeli et al. (2018, s. 2377) som har betydning for elevenes leseferdigheter er fonologisk bevissthet, barnets evne til å forstå det som blir lest, altså leseforståelse og motivasjon. Det at barnet er motivert er svært viktig, og overensstemmer godt med leseformelen (Traavik, 2013, s. 40) (se delkapittel 2.1).

2.5.1 Generelle lese og skrivevansker

En sentral komponent innen lesing er som nevnt fonologisk bevissthet (se delkapittel 2.2.1) og «barn som ved skolestart er lite fonologisk bevisste, ansees for å være risikobarn med hensyn til lese- og staveutviklingen» (Bradley og Bryant, 1983, 1985, sitert i Lyster, 2011, s. 91). Hvis læreren opplever at en elev har vansker med lesingen eller vansker med å lytte ut rim er det viktig å ta dette på alvor med en gang det oppstår, og en grunn til dette er fordi risikoen for utviklingen av lesevansker, som dysleksi, kan oppdages allerede i barnehagen (Lyster, 2011, s. 141; Lyster, 2012, s. 23). Det beste er hvis lærere klarer å tilpasse undervisningen for å forebygge at elever utvikler lesevansker. Det er også essensielt at lærerne og skolen ikke ser an tiden hvis en elev ikke utvikler sine lese- og skriveferdigheter i tråd med klassens tempo (Lyster, 2011, s. 142). Å ikke se an tiden kommer også tydelig fram i Opplæringslova (1998) §1-4 med prinsippet om tidlig innsats, hvor elever som strever med lesing eller skriving skal motta intensiv tilpasset opplæring for å oppnå forventet progresjon. Hvis eleven ikke oppnår forventet progresjon i lys av tiltakene og den intensive opplæringen som blir satt i gang, vil det være nødvendig å undersøke om det er andre årsaker til at eleven ikke utvikler de lese- og skriveferdighetene som er forventet. Derfor vil det kunne være relevant å se på ulike indre og ytre påvirkningsfaktorer som kan spille inn på vanskene som kan oppstå i begynneropplæringen.

2.5.2 Indre og ytre påvirkningsfaktorer

Det er en rekke faktorer som kan spille inn på hvorfor elever strever med å lære seg å lese og skrive. Det trenger ikke nødvendigvis å ha noe med lesing og skriving å gjøre eksplisitt, men det kan være konteksten lesingen foregår i som danner grunnlaget for hvor god leseopplæringen blir. Eksempler på konteksten lesingen foregår i kan være læringsmiljø, klassetilhørighet, eller klasserommets fysiske utforming (Bercher, 2018, s. 79; Lyster, 2011, s. 22–23). Læringsmiljøet kan være avgjørende for elevens motivasjon og selvbilde senere i skoleløpet. Et godt læringsmiljø, der alle elever opplever at undervisningen passer for seg og føler mestring, vil kunne føre til et bedre klassemiljø og læringsmiljø over tid. Motivasjonen til elever som strever vil fort kunne dale dersom de ikke får den oppfølgingen de trenger, eller at deres vansker og utfordringer ikke blir sett av læreren (Lyster, 2011, s. 23–25) (se delkapittel 2.2.7). Dersom eleven ikke blir sett av læreren vil eleven kunne påvirke klassemiljø og læringsmiljøet i klasserommet negativt, og dette kan da gå utover de andre elevene i klassen (Lyster, 2011, s. 25). Det er nødvendig å rette oppmerksomheten i starten av

skoleåret på klassetilhørighet og den kontekst som lese- og skriveopplæring og utvikling foregår i (Lyster, 2011, s. 21). Læringsmiljøet som elevene blir en del av fra første skoledag er med på å forme elevenes faglige og språklige utvikling, men også motivasjonen til den enkelte elev (Lyster, 2011, s. 21).

Lyster (2011, s. 133) peker på viktigheten ulike sosiale faktorer har for elevenes lese- og skriveutvikling, samtidig som utdanningsnivået til foreldrene er en sentral faktor. En mulig forklaring på dette kan være at foreldre med et lavere utdanningsnivå i mindre grad enn foreldre med et høyere utdanningsnivå involverer sine barn i litterære aktiviteter. Foreldre med et høyere utdanningsnivå leser mer for sine barn og i større grad forholder seg mer til litteratur. Lese- og skriveutviklingen til barnet i løpet av de første skoleårene blir i stor grad påvirket av den litterære aktiviteten barn er med på i hjemmet (Lyster, 2011, s. 133–134). Det er viktig for barns leseutvikling at de blir lest mye for hjemme, spesielt når barnet er i barnehage- eller småskolealder (Høigård, 2019, s. 56; Lyster, 2011, s. 134; National Reading Panel, 2000, s. 1-2).

Andre årsaker til at barn kan streve i begynneropplæringen er ikke nødvendigvis fordi de strever med å lese og skrive i seg selv, men at det er andre indre faktorer som spiller inn (Befring, 2016, s. 163). Utviklingen av muntlig språk er en essensiell oppgave i barnehagen, men også i småskolen. Det å kunne artikulere og gjøre seg forstått kan spille inn på barnets selvbilde, og føre til negative hendelser som igjen kan svekke barnets motivasjon til å lære seg å lese (Befring, 2016, s. 163). Det er mange barn som begynner å snakke sent, men det kan også være et tegn på begynnende språk- og talevansker (se delkapittel 2.2.6). Språk- og talevansker kan over tid skape stort hinder for eleven når det kommer til integrering og inkludering i skolen. Derfor burde elevene kartlegges fortløpende. Logoped og spesialpedagog bør også trekkes inn der det er nødvendig for barnets utvikling (Befring, 2016, s. 164–165).

Det er ikke kun talevansker som kan hindre den normale utviklingen til elevene som strever i begynneropplæringen. Elever som har uoppdaget svak hørsel kan også ha utfordringer i begynneropplæringen (Befring, 2016, s. 173). «Normal hørsel er viktig for språkutviklingen. Personer med hørselstap har problemer med å oppfatte alle lyder i talespråket, sjøl med optimale lytteforhold» (Høigård, 2019, s. 165). Barn med nedsatt hørsel kan ha utfordringer med å lytte ut de ulike lydene som forekommer i talespråket, også med ulike hjelpemidler og

har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging på skolen (Høigård, 2019, s. 165). I likhet med hørsel kan synet også være en faktor i begynneropplæringen som kan føre til utfordringer (Befring, 2016, s. 181; Lundetræ og Uppstad, 2021, s. 131). Noen av tegnene på dårlig syn er manglende blikkontakt, at elevene myser eller at elevene gir uttrykk for at de ikke ser. Slike vansker kan i skolealder kartlegges ved en synstavle, der det er sorte bokstaver med hvit bakgrunn (Befring, 2016, s.181). Disse barna vil også kunne føle på at de ikke mestrer og læringen vil gå noe saktere for disse elevene. Derfor er det viktig å legge til rette for disse elevene på lik linje med annen tilpasset opplæring, for eksempel ved plassering i klasserommet (Befring, 2016. s. 180).

Det er ikke bare de ovenfornevnte utfordringene man kan møte, men også deler ved selve innlæringen som for eksempel lesingen. Hvis en elev strever med å lese kan det være flere ulike grunner til dette. Det kan være fordi eleven har spesifikke vansker som dysleksi, men også andre vansker som leseforståelsesvansker. Hvis en elev strever med leseforståelsen vil ikke eleven være i stand til å rette oppmerksomheten mot innholdet i en tekst fordi eleven trolig ikke har en automatisert ordavkoding (Lyster, 2019, s. 91). For å kunne forbedre en slik type vanske vil det være sentralt at eleven er motivert, men og at eleven er en aktiv leser og lytter. Det er også nødvendig at eleven trener opp ordforrådet sitt, slik at eleven kan forstå den semantiske betydningen til de fleste ord i en tekst. Det blir også viktig å finne tekster som fenger eleven, og bygge på elevens forkunnskaper (Lyster, 2019, s. 92–93).

2.6 Tidlig innsats i begynneropplæringen

Innledningsvis ble tidlig innsats definert slik (se delkapittel 1.4.2):

> Tidlig innsats er et lovfestet prinsipp gjennom Opplæringslova (1998) §1-4 for en ekstra tilpasset opplæring, for elevene som ikke har utviklet tilstrekkelig kunnskap i lesing og skriving, og som står i fare for å bli hengende etter. Elevene skal raskt få den hjelpen de behøver uten at det er behov for en sakkyndig vurdering. Tilbudet skal vare en kort periode og være til elevens beste. Dersom elevens beste er å bli tatt ut av undervisningen kan dette gjøres.

Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) setter søkelyset på tidlig innsats slik: «Tidlig innsats omfatter forebygging som avdekking av intervensjon» (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). Det

er tilrettelegging for den gode allmenne opplæringen slik at den møter eleven på sitt nivå. Det handler som nevnt i innledningen om å tilrettelegge og sette i gang tiltak umiddelbart, uansett hvilket klassetrinn utfordringene startet på (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). Disse tiltakene har som hensikt å minske sjansen for at elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker kan bli hengende etter i skriftspråkutviklingen, i forhold til de andre elevene. For å identifisere elever som strever vil kartlegging være en av de største hjelpemidlene til å oppdage de elevene som trenger tilpasning innenfor tidlig innsats (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13).

Det står skrevet i *Forskrift til opplæringslova* (2006) §14A-1 at forholdstallet mellom lærer og elev innenfor ordinær opplæring skal være «15 elevar per lærar på 1.-4. årstrinn» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14A-1). Lundetræ og Walgerno (2021, s. 38) legger vekt på at et slikt krav til økt lærertetthet på småtrinnet kan bidra til at lærerne får bedre forutsetninger til å gjennomføre og gi elever som strever i skriftspråkinnlæringen tilpasninger tidlig i lys av tidlig innsats. Forutsetningene for å gjennomføre og oppdage elevene som har behov tidlig innsats, kan blant annet være bedre hvis læreren har en bedre mulighet til å bli kjent med elevene. Læreren vil ha en bedre forutsetning til å bli kjent med elevene med et maksimalt antall på 15 elever per lærer. Ved å kjenne elevene godt har lærerne et godt utgangspunkt til å kunne gi en god og tilpasset opplæring tidlig.

Lovette et al., (2017) undersøkte hvordan en intervensjon ved bruk av leseopplæringsprogrammet *Triple-Focus Program* påvirket leseutviklingen til elever som stod i fare for å utvikle lesevansker. Elevene mottok intervensjon enten i «first grade», «second grade» eller «third grade», og intervensjonen bestod av ulike øvelser knyttet til utviklingen av ordavkodingsstrategier og leseforståelse (Lovett et al., 2017, s. 27–28). Elevene som mottok intervensjonen ble undervist i små grupper i en time hver dag (Lovette et al., 2017, s. 3). Studien viser at barna som fikk intensiv undervisning tidlig i «first grade», fikk bedre avkodingsferdigheter og leseforståelse, enn barna som var i kontrollgruppen etter tredje årstrinn (Lovett et al., 2017, s. 54). Elevene i tredjeklasse fikk et dårligere læringsutbytte av *Triple-Focus Program*, enn de elevene som fikk samme tilbud i første- og andreklasse (Lovett et al., s. 54). Resultatene fra studien viser betydningen av hvorfor det er viktig å sette inn tiltak allerede i førsteklasse hvis læreren opplever at elever strever i skriftspråkinnlæringen.

Betydningen av tidlig intervensjon med eksplisitt leseopplæring for elever som står i fare for å utvikle lesevansker blir også understreket av Vellutino et al. (2007) og Santa og Høien (1999). Studiene undersøkte effekten to ulike leseopplæringsprogrammer hadde på leseutviklingen til elever som ble definert som risikobarn. Santa og Høien (1999) undersøkte leseopplæringsprogrammet *Early Steps*, som la hovedvekt på en-til-en undervisning eller veldig små grupper med en lærer 30 minutter hver dag. Programmet la vekt på oppgaver hvor elevene skulle utvikle fonemisk bevissthet, skriving og lesing av bøker (Santa og Høien, 1999, s. 62–64). Elevene som ble definert som risikoelever, ved bruk av kartlegging i starten av skoleåret, og som mottok intervensjonen oppnådde bedre leseferdigheter enn elevene som var i kontrollgruppen. De elevene som hadde dårligst resultater på den første kartleggingen oppnådde størst læringsutbytte av intervensjonen. Samtidig vedvarte progresjonen elevene hadde etter intervensjonen over sommeren og til neste klassetrinn (Santa og Høien, 1999, s. 69). Barna som deltok i studien til Vellutino et al. (2007, s. 437 og 443) mottok intervensjon i «kindergarten», hvor barna ble identifisert som risikobarn ut ifra resultater på en kartleggingstest som målte elevenes bokstavkunnskap og evnen til å lytte ut rim. Intervensjonen for risikobarna startet seks uker inn i skoleåret og barna som ble plassert i den eksperimentelle gruppen deltok i undervisning som foregikk i små grupper. De små gruppene arbeidet eksplisitt med lese- og skriveutviklingen, fonemisk bevissthet, fonem-grafem assosiasjoner og øvelser knyttet til de ulike ordavkodingsstrategiene. Dette arbeidet de med to dager i uken i 30 minutter (Vellutino et al., 2007, s. 449). I «first grade» ble barna igjen kartlagt, og de elevene som fortsatt ble definert som risikobarn fortsatte å motta intervensjon, men denne gangen foregikk undervisningen alene med lærer (Vellutino et al., 2007, s. 451). Funnene til studien viser at de fleste barna oppnådde forventede leseferdigheter ut ifra alderstrinn. Samtidig var det bare 16 prosent av risikobarna som mottok intervensjon som fortsatt vise tegn til lesevansker ved slutten av «second grade» eller «third grade» (Vellution et al., 2007, s. 471).

Det har i tillegg blitt forsket på utbyttet elever har av tidlig innsats i den norske skolen (Lundetræ et al., 2017; Lundetræ og Walgermo, 2021; Solheim et al., 2018; Solheim et al., 2019). Dette forskningsprosjektet kalles *På sporet*, og ble gjennomført i regi av Lesesenteret i Stavanger. Målet med *På sporet* var å utvikle gode tiltak lærere kan benytte når de skal arbeide med elever som strever med lesing og som står i fare for å utvikle lesevansker. Det ble utviklet et undervisningsopplegg lærere brukte til forebyggende arbeid, i et forsøk på å hjelpe elever før de mister motivasjonen for lesing (Lundetræ et al., 2017, s. 88; Solheim et

al., 2019, s. 50). Effekten av undervisningsopplegget i prosjektet (se delkapittel 2.6.1) ble undersøkt ved hjelp av en randomisert kontrollert studie, hvor flere barneskoler deltok (Lundetræ et al., 2017, s. 89; Solheim et al., 2018, s. 66–67; Solheim et al., 2019, s. 50). Elevene som deltok i studien ble kartlagt ved begynnelsen av førsteklasse, slutten av første-, andre- og tredjeklasse, samt ved begynnelsen av femteklasse. Prosjektet kartla blant annet elevenes bokstavkunnskap, evne til å utføre en fonologisk posisjonsanalyse, evne til å lese fonologisk og RAN i førsteklasse. I tillegg undersøkte forskerne om elevene hadde nære familiemedlemmer med dysleksi. Ut ifra elevenes resultater på kartleggingsprøvene og om de hadde familiemedlemmer med dysleksi, ble noen elever identifisert som at de stod i fare for å utvikle lesevansker (Lundetræ et al., 2017, s. 89–90; Solheim et al., 2018, s. 68).

Deltakerskolene ble enten plassert i en kontrollgruppe, eller i gruppen som skulle motta intervensjon, altså i tiltaksgruppen. Elevene som skåret lavt på kartleggingen, og gikk på en skole i tiltaksgruppen mottok intervensjon med undervisningsopplegget, laget i forbindelse med *På sporet,* i små grupper utenfor klassen. Skolene i kontrollgruppen gjennomførte også arbeid i små grupper for elevene som stod i fare for å utvikle lesevansker, men de fulgte ikke undervisningsopplegget til *På sporet*. Til disse gruppene lagde lærerne egne undervisningsopplegg med fokus på utvikling av elevenes lese- og skriveferdigheter (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 60; Solheim et al., 2018, s. 68). Intervensjonen startet syv uker inn i skoleåret, hvor elevene arbeidet i små grupper med fire 45-minuttersøkter hver uke i 25 uker. Øktene var delt inn i fire ulike deler, hvor elevene arbeidet selvstendig med spill og øvde på fonem-grafem forbindelsen, veiledet lesing, skriving og leseforståelse (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 60–61; Solheim et al., s. 69) (se delkapittel 2.6.1). Resultatene fra studien viser at en intensiv intervensjon kan ha en positiv effekt på leseferdighetene til elever som står i fare for å utvikle lesevansker (Solheim et al., 2018, s. 72). Elevene som mottok intervensjonen med *På sporet* undervisningsopplegget utviklet bedre ferdigheter innen lesing, enn elevene i kontrollgruppen (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 61).

2.6.1 Ulike tiltak

Det er en rekke tiltak man kan sette i gang i forbindelse med prinsippet tidlig innsats, og vi vil videre gjøre rede for et utvalg. Når det gjelder organiseringen, er det ifølge Traavik og Alver (2008, s. 143) blitt mer vanlig å sette i gang grupper, og kortvarige kurs for elevene som strever med lesing og skriving. Eksempler på slike kurs er lesekurs, bokstav-kurs og skrivekurs, der elevene får spesifikk undervisning i ferdigheter de trenger å jobbe mer med.

Gjennom aktivitetene på disse gruppene får elevene ofte den lille ekstra dytten de trenger for å oppnå bedret progresjon innenfor å eksempelvis forstå sammenhengen mellom grafem og fonem, øve mer på syntese, eller annet eleven måtte streve med. Slike kurs er det flere skoler i Norge som har brukt, og fremdeles bruker, med god effekt. Disse kursene har ført til at henvisningen til PPT (den pedagogisk-psykologisk tjenesten) har minket, fordi elevene har fått den tilpassede undervisningen de trengte ved å gå på disse krusene med en gang vanskene viser seg (Traavik og Alver, 2008, s. 143).

På sporet prosjektet er opptatt av at de tiltakene som settes inn skal fremme leseferdighetene hos elevene. Prosjektet har utviklet en 25 ukers plan, der læreren får en nøye innføring i øktene. Hver økt er delt i fire deler som går over ti minutter (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 60; Solheim et al., 2018, s. 69). De fire delene heter «ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ» (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 60). I ABC delen av undervisningsøkten arbeider elevene med appen *GraphoGame* eller *På sporet ABC*. Appene har som mål å sikre elevenes assosiasjon mellom grafem og fonem (se delkapittel 2.3.1), i tillegg til arbeid med å utvikle en sikker bokstavkunnskap og ordavkoding. I LES delen arbeider elevene med sammenhengende tekster ved å lese i ulike småbøker sammen med læreren. Økten har som mål å repetere bokstavkunnskapen til elevene, samt at de øver på ordavkoding. SKRIV økten har som mål å fremme elevenes leseferdigheter gjennom skriving ved at elevene arbeider med fonologisk analyse. Elevene skriver ved hjelp av en app som har lydstøtte. I den siste delen av undervisningsøkten, FORSTÅ, arbeider elevene med å utvikle leseforståelsesstrategier, for eksempel ved å oppsummere og stille spørsmål til teksten. I tillegg skal det være åpenhet rundt det å kunne leke med språket og bruke det aktivt (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 60–61; Solheim et al., 2018, s. 69; Solheim et al., 2019, s. 54).

Frost (2010, s. 17 og 53–69) beskriver et annet tiltak for å kvalitetssikre leseopplæringen på barneskoler. Kvalitetssikringen går ut på at det er satt i gang språk- og leseveiledning med det som Frost (2010, s. 17 og 53–69) kaller jul-til-jul grupper. Jul-til-jul gruppene er et tiltak for å heve elevenes lesekompetanse. I tillegg handler jul-til-jul om at det settes inn en ekstra lærerressurs, eller leseveileder, på første og andre trinn, som jobber aktivt på ulike områder elevene måtte streve med sine ferdigheter og forståelse. Læreren har en særlig oppgave å tilrettelegge for, og eventuelt arbeide med elever på små grupper. Ofte er det språkstimulering og språkleker som er fokus, men det kan også være andre fokusområder

etter hva eleven trenger. Tiltaket varer fra jul i førsteklasse til jul i andreklasse (Frost, 2010, s. 17). Formålet med en slik jul-til-jul gruppe er å gjøre alle elevene sikre i innlæringen, men også å etablere bokstavbegrep som en basis og hjelp i lese- og skriveopplæringen (Frost, 2010, s. 17). Jul-til-jul har vist seg å gi resultater på godt og vondt. Kartleggingen viste at tiltaket i stor grad hadde god effekt på mange elever som strevde, men tiltaket hadde ikke noen effekt for å forebygge lese- og skrivevansker. Det var fremdeles noen elever som lå under bekymringsgrensen etter endt tiltak (Frost, 2010, s. 17). En annen utfordring fra denne studien var at det opplevdes som vanskelig å finne nok lærere med god nok kompetanse og interesse til å holde lesekursene (Frost, 2010, s. 68). National Reading Panel (2000, s. 5-1) legger også vekt på betydningen av lærerens kompetanse når barn skal lære å lese.

Den samme kommunen som har utarbeidet en kvalitetssikring av leseopplæringen, har også utarbeidet «kommunale planer for barnehagene for å kvalitetssikre det forebyggende arbeidet og sammenhengen mellom det pedagogiske arbeidet i barnehagene og skolen» (Frost, 2010, s. 17). Barnehagene skal blant annet gjennomføre TRAS-kartlegging for å sikre språklig stimulering og utvikling, gjennomføre 5-årsgrupper med en plan for det pedagogiske innholdet disse gruppene skal arbeide med, øve opp elevenes samarbeidsferdigheter og selvstendighet (Frost, 2010, s. 50).

2.6.2 Overgangen mellom barnehage og skole

Ifølge Kunnskapsdepartementets (2008, s. 20) veiledning om sammenhengen mellom barnehage og skole, er det vektlagt at desto mer informasjon som gis fra barnehagen og over til skolen er bedre for eleven. Informasjonen fra barnehagen må nøye utarbeides med foreldrene, og foreldrene må samtykke til informasjonen som leveres fra barnehagen og til skolen. Dette for å kunne legge bedre til rette for individuelle tilpasninger. Bjerke og Johansen (2017, s. 27) legger derimot frem dette som noe problematisk, med tanke på behandling av elever med bakgrunn av andres observasjoner av barnet. Dette kan skape et urettferdig utgangspunkt for eleven. Det er sentralt at informasjonen fra barnehagen til skolen ikke er stigmatiserende, men heller brukes til fordel for elevens beste i begynneropplæringen. Det legges også frem viktigheten av å se vansker så tidlig som mulig og legge til rette for den enkelte. Dette blir da særlig norsklærerens ansvar (Bjerke og Johansen, 2017, s. 27; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20).

Gabrielsen (2003, s. 132) legger frem at barn i «gråsonen» som kan ha ulike vansker skal starte med blanke ark i småskolen. Skolen må da starte på nytt å kartlegge barnets kunnskap, og barnet får da ikke en tilpasset undervisning fra start. Det vil derfor være vanskeligere å forebygge eventuelle lese- og skrivevansker fra start, fordi læreren ikke har den informasjonen som trengs til å tilpasse undervisningen best mulig. Samtidig vil det være nødvendig at informasjon om ulike spesialpedagogiske vansker et barn har blir videreformidlet til skolen (Bjerke og Johansen, 2017, s. 27).

Det vil også være relevant at skolen får informasjon om barnets språkutvikling. I Meld. St. 18 (2010-2011, s. 15) *Læring og fellesskap* blir det lagt vekt på at barnehagen skal kartlegge barnets språklige utvikling. Dette er fordi språkkompetansen et barn har ved skolestart kan ha stor påvirkning på barnets skrive- og leseutvikling (Lyster, 2011, s. 73). I småbarnsalderen skjer det mye i språkutviklingen til barnet, det utvikler blant annet ordforrådet, begrepsforståelsen og evnen til å kommunisere. Dette vil ha en stor betydning på barnets leseutvikling (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 64), og være nyttig informasjon for norsklæreren som skal tilpasse leseopplæringen til barnet.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere og diskutere de metodiske valgene vi har tatt for å undersøke og belyse problemstillingen. Problemstillingen er: *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?*

Som nevnt innledningsvis har vi supplert problemstillingen med forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan foregår begynneropplæringen?*
2. *Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?*
3. *Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?*

For å undersøke problemstillingen med de underordnede forskningsspørsmålene har vi intervjuet tre lærere som har arbeidet med skriftspråkinnlæringen, spesielt på 1 og 2. trinn. De arbeider på forskjellige skoler, og to av lærerne arbeider innenfor samme kommune. I denne oppgaven er hensikten, som nevnt tidligere, å finne ut hvordan begynneropplæringen foregår, samt hva lærere legger i arbeidet med tidlig innsats og hvilke tiltak de har gode erfaringer med. Siden vi ønsker å finne ut av nettopp hva lærere gjør og hvordan de arbeider innenfor temaet, er vi nødt til å spørre et visst antall lærere om tematikken. Dette er for å få fylde og gå i dybden i fagfeltet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 28; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22).

Videre i kapittelet vil vi presentere hvordan vi kom frem til den utformede problemstillingen (3.1), og hvorfor den er representativ innenfor forskningsfeltet. I påfølgende kapittel vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen som er brukt under selve forskningen, det semi-strukturerte intervjuet og hvorfor valget falt på denne intervjuformen (3.2). I delkapittel 3.3 vil validitet og reliabilitet blir presentert, og til sist vil de forskningsetiske perspektivene (3.4) bli fremstilt.

3.1 Utforming av problemstillingen

«En god problemstilling kjennetegnes ved at den er interessant og forskbar» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 57). Postholm og Jacobsen (2018, s. 57) skriver videre at en interessant problemstilling skal være aktuell for flere enn de som gjennomfører studien, og at den bidrar med generell kunnskap rundt det som blir studert. Problemstillingen vår er forskbar ved at

den spør etter noen få læreres erfaringer, og at vi som forskere vil kunne samle inn denne typen kunnskap ved å intervjue lærere. Studien vil kunne bidra med ny kunnskap som andre lærere kan ha nytte av i sin undervisningspraksis, fordi vi undersøker ulike tiltak som kan videreføres til andre skoler, og undervisningspraksiser et utvalg lærere har gode erfaringer med.

Læreres hverdagserfaringer kan bli knyttet til det som Johannessen et al. (2016, s. 23) kaller for den «lille verden». I den «lille verden» er enkeltindividets hverdagserfaringer sentralt og grunnlaget for kunnskap. Samtidig vil alle være en del av noe større, det som Johannessen et al. (2016, s. 24) betegner som den «store verden». Den «store verden» omfatter alle individers erfaringer og kunnskap, og i denne sammenhengen er det kunnskap om skriftspråkopplæringen for elever som strever. Å ha kunnskap om alle læreres erfaring rundt temaet skriftspråkopplæring for elever som strever vil være umulig, og derfor må den «store verden» fremstilles ved hjelp av den «lille verden». Denne undersøkelsen bidrar med kunnskap om den «store verden» ved å lytte til et utvalg læreres erfaringer. Kunnskapen som blir tilegnet i studien vil kun være en liten del av helheten, og det vil være viktig at kunnskapen ikke overgeneraliseres (Johannessen et al., 2016, s. 24). Ved å forske og undersøke noe som er en del av en helhet, er man nødt til å se dette med briller fra den samfunnsvitenskapelige tradisjonen (Johannessen et al., 2016, s. 23). Denne studien har som hensikt å fortelle omverdenen om noe virkelig. Det dreier seg om hvordan vi får kunnskap om den sosiale virkeligheten der man samler, analyserer og tolker innsamlet data. Dette står særlig sentralt i den empiriske forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 25).

3.2 Metodisk tilnærming

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen er det et skille i metodelære, her skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. I kvantitative metoder, som for eksempel spørreskjema, så får man et mer utbredt svar fra et større omfang mennesker og brukes gjerne til å kartlegge fenomener som kan telles eller måles. Derimot, hvis man ser på kvalitativ metode, vil det være hensiktsmessig å undersøke fenomener man ønsker å forstå med mer fylde (Johannessen et al., 2016, s. 27–28). Derfor har vi i denne oppgaven valgt en kvalitativ tilnærming. Valget av en kvalitativ metode er basert på vår undring innenfor det norskfaglige perspektivet, i henhold til hva lærere faktisk gjør i begynneropplæringen, og hvordan de setter i gang tiltak i lys av tidlig innsats og deres tanker og erfaringer knyttet til prinsippet

tidlig innsats. Med en kvalitativ metode vil vi kunne undersøke og gå i dybden på tre utvalgte læreres erfaringer knyttet til problemstillingen.

Innenfor den vitenskapsteoretiske tilnærmingen fenomenologi er det mennesket som er i fokus. Det subjektive er sentralt og den intervjuedes erfaringer og opplevelser skal beskrives og fremmes i forskningen (Del Busso, 2018, s. 46). På bakgrunn av dette har vi underveis i datainnsamlingen hatt en fenomenologisk tilnærming til forskningen, for å kunne innhente denne informasjonen har vi tatt utgangspunkt i narrativer. Narrativer kjennetegnes som en fortelling, der det blir lagt frem hendelser som intervjueren eller den som forteller ser på som meningsfulle og viktig for publikummet som er til stede (Del Busso, 2018, s. 46). Informantenes fortellinger og erfaringer vil være en del av grunnlaget for kunnskapen som kommer frem i denne oppgaven.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Å samtale er en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 26), og et forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler. Disse samtalene skiller seg ut ved at de bærer preg av en profesjonell samtale, eller en samtale som bruker begreper innenfor forskningsfeltet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22), en samtale med en viss hensikt og struktur.

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Postholm og Jacobsen (2018, s. 120–121) skriver at det er tre ulike former for intervjuer, strukturert, semi-strukturert og ustrukturert intervju. I denne studien vil vi benytte oss av det semi-strukturerte intervjuet, fordi et semi-strukturert intervju innehar flere elementer som bedre passer vår studie, kontra for eksempel et strukturert intervju. Ved å benytte et semi-strukturert intervju vil vi kunne stille utdypende og gode oppfølgingsspørsmål, dersom informantene formidler kunnskap og erfaringer om temaet som ikke blir eksplisitt nevnt i intervjuguide eller intervjusituasjonen. Hvis det kommer opp spørsmål som er relevante i oppgaven som vi ikke har tenkt på fra før, vil vi med et semi-strukturert intervju kunne undersøke disse nærmere. Samtidig vil vi kunne endre på rekkefølgen av temaene og spørsmålene underveis i intervjuet, hvis det er hensiktsmessig eller naturlig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121). I en samtale vil det være utfordrende å følge en strukturert intervjuguide, da vi kan gå glipp av mye nyttig og viktig kunnskap som informantene kommer med. Underveis i intervjuene opplevde vi det svært nyttig å ha et semi-

strukturert intervju, da informantene kom med erfaringer og tanker som kunne passe inn i de andre temaene også.

3.2.2 Utforming av intervjuguide og utvalg av informanter

Arbeidet med intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene og vi delte intervjuguiden inn i fire hovedtemaer, lese- og skriveopplæring, kartlegging, tidlig innsats og lese- og skrivevansker. I et semi-strukturert intervju er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) vanlig at intervjuguiden inneholder en oversikt over temaene og spørsmål for å undersøke problemstillingen. Det er opp til intervjueren å bestemme om guiden skal være førende for rekkefølgen til spørsmålene eller om intervjueren underveis i intervjuet kan bruke skjønn ut ifra om man vil holde seg til rekkefølgen eller følge opp utsagn fra informantene. I intervjuguiden (se vedlegg 4) er spørsmålene skrevet ned i en rekkefølge vi ønsker å følge, men hvis informanten underveis i intervjuet kommer inn på et annet tema, vil vi kunne følge opp utsagnet ved å stille oppfølgingsspørsmål eller inngående spørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan intervjueren stille informanten for å få mer detaljerte og omfattende svar, mens inngående spørsmål inviterer informanten til å utdype og forklare dypere (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 122–123). I intervjuguiden har vi noen spørsmål hvor vi spør om eksempler og spør om informanten kan forklare, samtidig som vi underveis i intervjuet spurte informanten om å utdype hvis det var hensiktsmessig i henhold til undersøkelsen av problemstillingen. I forkant av gjennomføringen av intervjuene meldte vi prosjektet til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og intervjuene ble tatt opp med to lydopptakere for å sikre gode lydopptak til transkriberingen. Ved å bruke lydopptak, og ikke notatskriving, kunne vi i intervjuene ha fokuset rettet mot informanten og kunnskapen informanten kom med (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132–133).

Utvalget for denne studien er lærere som har erfaring med begynneropplæringen i norskfaget. Informantene ble rekruttert ved bruk av eget nettverk, og var det som Neteland (2020, s. 54) kaller for et strategisk utvalg, altså at det er en grunn til hvorfor informantene ble spurt om å delta i studien. Informantene i denne studien ble spurt om å delta fordi de alle har lang erfaring med begynneropplæringen, og dermed god kjennskap til hvordan begynneropplæringen foregår. Samtidig som de også vil kunne dele erfaringer om hvordan de har arbeidet med tilpasninger innenfor tidlig innsats og hvordan de identifiserer elever som strever med lesing og skriving i skriftspråkinnlæringen. Vi la vekt på å rekruttere informanter som har arbeidet på ulike skoler, da vi tenker at et slikt kriterium vil gi et mer representativt

bilde av funnene. Informanter som arbeider på ulike skoler vil med stor sannsynlighet ha ulike rammer og erfaringer med hvordan begynneropplæringen foregår, samt hvilke tiltak innenfor tidlig innsats blir satt i gang og arbeides med. Med informanter som innehar en slik erfaringsbasert kunnskap vil de kunne bidra med å belyse problemstillingen som undersøkes. Alle informantene ble rekruttert gjennom eget nettverk. Dette kan være en fordel, men samtidig en ulempe, da de kan bli redde for å trekke seg, eller føle at de var nødt til å delta i studien på grunn av relasjon. Under hele prosessen var vi klare på at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst (NESH, 2021, s. 17; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 251).

3.2.3 Datainnsamling og transkribering

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to ukers periode, og ble transkribert samme eller påfølgende dag, for å ha de friskt i minnet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Under transkripsjonen la vi ikke vekt på dialekt og annet som omhandler språk, men snarere på innholdet, fordi det var innholdet som var essensielt for oss. Vi prøvde å transkribere slik at vi fikk med alt informanten sa. Det skulle ikke være sensitiv informasjon, eller andre ting som kunne glippe ut av informanten og dermed identifisere vedkommendes skole og person i transkripsjonene. Vi så det hensiktsmessig å transkribere intervjuene for å lettere kunne analysere og kategorisere, «brekke opp» delene fra intervjuene og vise frem resultatene i kapittel 4 (Postholm, og Jacobsen, 2018, s. 260). For å sikre at informantene ikke blir identifisert og for å kunne verne om deres personvern, velger vi å ikke legge ved transkripsjonene som vedlegg[2] (NESH, 2021, s. 17; Postholm og Jacobsen, s. 164).

I forkant av intervjuene avklarte vi hvor lang tid det kom til å vare, mellom 45-60 minutter, og holdt oss innenfor fastsatt tid av respekt for tiden til læreren. Under intervjuene prøvde vi å ikke stille spørsmål på nytt, som informantene allerede hadde snakket om, og det var her vi så nytten av å være to forskere, samt å ha semi-strukturert intervju. Det var i hovedsak den ene forskeren som hadde best relasjon med informanten som stilte spørsmålene i intervjuet, mens den andre forskeren fulgte med på intervjuguiden og stilte oppfølgingsspørsmål dersom det var behov for det (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 260). I etterkant av intervjuene oppdaget vi at det var flere erfaringer informantene fortalte om som vi kunne ha fulgt opp ytterligere for å undersøke problemstillingen mer i dybden. Vi kunne spurt informantene om

[2] Sensor kan få tilgang til transkripsjonene ved forespørsel.

de var villige til å delta på et oppfølgingsintervju, men valgte å ikke gjøre dette med tanke på studiens omfang.

Deltakerne har fått tilbud om å lese resultat og analyse kapittelet, samt hele oppgaven, og slik kunne vi som forskere få svar på om vi tolket informantene våre riktig. Her kunne informantene komme med forslag til eventuelle endringer, men vi ønsker likevel ikke å gi informantene våre en for stor arbeidsmengde eller belastning på å gi tilbakemeldinger eller endre teksten, så dette er på frivillig basis (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 230). Informantene kunne selv velge sted, og alle tre intervjuene ble gjennomført på skolen der læreren jobber, etter undervisningstid. Dette valgte vi bevisst for å bevare informantenes trygghet under intervjusituasjonen. Vi valgte i starten av intervjuet å spørre læreren om sin bakgrunnshistorie, for å starte med noe som er kjent og lett for informanten å prate om (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132–133). De fikk også en gave som takk for deltakelse.

3.2.4 Analyse og meningsfortolkning av dataene

Når vi var ferdig med å transkribere de tre intervjuene satt vi igjen med et datamateriale på til sammen 27 sider, og arbeidet med å analysere dataene kunne starte. I analysearbeidet har vi, som i datainnsamlingsarbeidet, hatt en fenomenologisk tilnærming. Vi har lagt vekt på en fenomenologisk tilnærming fordi vi ønsker å få en dypere innsikt og undersøke lærernes erfaringer og tanker (Johannessen et al., 2016, s. 173; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Med en slik tilnærming vil lærernes fortellinger og erfaringer være hovedfokuset, og vi vil kunne tolke meningsinnholdet i fortellingene. For å analysere meningsinnholdet i de transkriberte intervjuene startet vi med å kode og kategorisere dataene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) er dette en av de vanligste måtene å gjennomføre dataanalyse på. Koding og kategorisering er en prosess hvor forskeren går igjennom datamaterialet med et hovedmål om å atskille informasjonen som er relevant for undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 173). Koding handler om at forskeren lager ulike nøkkelord og knytter det til ulike uttalelser fra datamaterialet for å senere kunne identifisere meningsbærende elementer (Johannessen et al, 2016, s. 173–174; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226).

Vi startet med å lage et skjema knyttet til hvert forskningsspørsmål. Deretter laget vi ulike kategorier som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og temaene fra intervjuguiden (se vedlegg 4). En av kategoriene studien tok utgangspunkt i er forskningsspørsmålet *Hvordan foregår begynneropplæringen?*, og ut ifra denne kategorien lagde vi disse kodene:

- Læremiddel
- Bokstavprogresjon
- Introduksjon og arbeid med bokstavene
- Versaler eller minuskler
- Bokstavkunnskap før skolestart
- Arbeid med fonologisk bevissthet
- Når knekker elevene vanligvis lesekoden

Vi lagde lignende koder og kategoriseringer til alle forskningsspørsmålene. Deretter startet vi å tolke utsagnene ved bruk av meningsfortetting og plasserte de innenfor passende koder og kategorier. En slik prosess er viktig for å få en forståelse for meningsinnholdet og deretter kunne tolke det (Johannessen et al., 2016, s. 174–175).

Når vi skulle begynne å tolke det kodede datamaterialet ble det igjen lagt vekt på at vi skulle formidle informantenes erfaringer og tanker. Samtidig som vi har tolket erfaringene og tankene til lærerne og teoretiske perspektiver i lys av hverandre. Arbeidet med å analysere og tolke dataene tok også utgangspunkt i kunnskapen vi har tilegnet oss om temaet. Underveis i analysearbeidet og tolkningen av dataene gikk vi flere ganger tilbake til lydopptakene når vi hadde behov for å lytte på de igjen, for å kvalitetssikre tolkningen vår av fortellingene til lærerne.

3.3 Validitet og reliabilitet

Hverdagskompetanse er noe enhver har og kanskje det er dette som gir oss trangen til å undersøke og forske. Noe du vet er ofte noe du egentlig kun tror, og det må sees i sammenheng med validitet og reliabilitet (Johannessen et al., 2016, s. 26). For å kunne ivareta oppgavens validitet i dette forskningsprosjektet har vi lagt vekt på at informantene har fått fremme sine opplevelser, erfaringer, tanker og meninger. Det burde være lite påvirkning av forskerens meninger, men forskeren skal og bør være i stand til stille de rette og gode oppfølgingsspørsmålene. Intervjueren skal også være en god og aktiv lytter, samt være aktiv i intervjusituasjonen for å kunne fremme flere sider ved problemstillingens tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I et forsøk på å minske forskerens subjektive påvirkning på studien stilte vi åpne spørsmål i intervjuene, og forsøkte i så liten grad som mulig å komme med innspill som kunne påvirke samtalen.

Validitet kan deles i to typer, den indre og ytre. Den indre validiteten handler om man har målt det fenomenet som ønskes målt i studien, og om de begreper som blir konstruert er dekkende for dataene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 267). For å sikre at de konstruerte begrepene i studien kunne overføres til «den store verden» ble intervjuguiden arbeidet mye med, også i samråd med veileder for å sikre at det ikke kunne oppstå noen misforståelser. Samtidig ved at vi brukte metoden semi-strukturert intervju, ville vi underveis i datainnsamlingen sikre at det ikke oppstod noen misforståelser av begrepenes betydning (Johannessen et al., 2016, s. 23–24; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 267).

Ytre validitet er hvorvidt en studie kan være representativ for andre, på et annet tidspunkt, der kunnskapen kan gjenhentes til andre enheter som ikke studert i denne sammenhengen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223 og 267). Vår studie kan bli sett på som ytre valid i forhold til forskningsfeltet, da informantene kan være representative for skolen ved at de arbeider på tre forskjellige skoler. På de forskjellige skolene vil det være ulike rammer som kan ha påvirket lærernes erfaringer, som kan bli knyttet til rammer og praksiser på andre skoler. På en annen side er det viktig å bemerke at vi har intervjuet tre lærere, og at det kun er et lite utvalg i forhold til antall lærere som arbeider rundt i skole-Norge. Når vi valgte problemstilling ville vi finne en som var relevant innenfor skoleforskning og ikke minst noe vi kan bidra med innenfor dette feltet. Selv om vi bare har intervjuet lærere fra tre forskjellige skoler, vil vi kunne dra slutninger til at denne forskningen er ytre valid. Man kan dra slutninger til den «store verden», da de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2 samstemmer godt med vår forskning, som igjen bidrar til å styrke oppgavens validitet (Johannessen et al., 2016, s. 23–24; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 267).

Reliabilitet er kjent som forskningens konsistens, og hvor forskbart noe er på et annet tidspunkt for andre forskere, altså hvor pålitelig det er (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Hvis en annen forsker ønsker å undersøke hvordan begynneropplæringen foregår, og hva lærere legger i arbeidet med tidlig innsats for elever som strever i skriftspråkinnlæringen, samt hvilke tiltak som settes i gang, kan forskeren komme til en annen konklusjon eller få andre resultater. En grunn til dette er fordi det i kvalitativ forskning vil være utfordrende å gjenskape to helt identiske studier. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at vi som forskere, selv om det er ubevisst, vil ha med egne subjektive erfaringer og tolkninger, som vil påvirke studien og intervjusituasjonen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Selv om det i en kvalitativ studie kan være vanskelig å ha god reliabilitet har vi som forskere tatt ulike grep for

å sikre studiens troverdighet. Ovenfor har vi gjort rede for hvordan forskningsprosessen har foregått, i tillegg til at vi arbeidet mye med utformingen av intervjuguiden slik at den skulle bestå av åpne og ikke ledende spørsmål. En transparent forskningsprosess er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) et grep forskeren kan gjøre for å øke reliabiliteten ved at leseren kan følge forskningsprosessen steg for steg og reflektere over den.

Et annet essensielt grep for å øke reliabiliteten i studien er at forskeren reflekterer over hvilken påvirkning man kan ha hatt på studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). I denne studien har vi rekruttert informantene gjennom eget nettverk. Dette kan ha hatt en påvirkning på studiens subjektivitet, ved at vi har rekruttert informantene fordi vi på forhånd visste at de kunne inneha erfaringer og kunnskap som kunne belyse problemstillingen. Informantene ble spurt om å delta fordi de har erfaring med å undervise i skriftspråkopplæringen og om ulike tiltak knyttet til tidlig innsats. Et slikt utvalg ville med sine erfaringer og subjektive meninger hjelpe oss med å belyse problemstillingen, i tillegg til at det er viktig med informanter som har erfaring og er interesserte i temaet. Vi vil også kunne ha påvirket studien subjektivt gjennom utvalg av teori, da det finnes et stort utvalg og andre studier innenfor temaet enn det denne studien berører.

Temaet som forskes på i denne oppgaven kan være like relevant i skolen om noen år, da det er stor sannsynlighet for at det er nyttig med kunnskap om tiltak innenfor tidlig innsats for elever som strever i skriftspråkopplæringen. Som de teoretiske perspektivene som er benyttet i studien viser til, er det lenge blitt forsket på hvilke tiltak som lærere kan gjøre for å fremme læringsutbyttet for elever som strever i lese- og skriveopplæringen. Da det stadig kommer nye impulser vil denne tematikken alltid være relevant, da skolen er en arena som er og har vært aktuell i mange år (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223–224).

3.4 Forskningsetiske perspektiver

«Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis» (Ringdal, 2018, s. 57). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi, også kalt NESH, har utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer for å sikre ansvarlig og god forskning (Ringdal, 2018, s. 56). I denne studien har vi hele tiden tatt hensyn til og forsøkt etter beste evne å ivareta de ulike retningslinjene og etiske prinsippene.

Et av de første stegene vi gjorde i forskningsprosessen var å melde til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, da vi gjennom intervjuene vil måtte behandle personopplysninger. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 252–253) innebærer det å behandle personvernopplysninger at forskeren samler inn, registrerer, oppbevarer, sammenstiller og til slutt utleverer personopplysninger. Meldeplikten gjelder også selv om det som blir publisert er anonymt. I forbindelse med søknaden til NSD (se vedlegg 1) utformet vi et samtykkeskjema (se vedlegg 2) og en prosjektbeskrivelse (se vedlegg 3). Skjemaene ble gitt til informantene i studien for å sikre at de har nødvendig kunnskap om forskningsprosjektet, da det ifølge NESH (2021, s. 17) er en nødvendig forutsetning for samtykket at det er informert.

Informantene fikk vite hvorfor de ble spurt om å delta i studien, hvilke opplysninger om dem vi skulle samle inn, hvordan personvernsopplysningene skulle bli behandlet og hvilket formål opplysningene ville bli brukt til (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 17–18). En annen viktig forutsetning for informert samtykke er at det skal være frivillig (NESH, 2021, s. 17). I denne studien ble det ikke lagt noe ytre press på informantene for at de skulle delta. Rekrutteringen av informanter på skolene gjorde vi selv, uten å presse informantene hvis de ga uttrykk for at de ikke hadde lyst til å delta eller gått gjennom en autoritetsperson. Informantene fikk også beskjed om at de når som helst kunne trekke sin deltagelse uten å oppgi noe grunnlag for dette, eller at det ville ha noen negative konsekvenser for dem. Dette er også elementer NESH (2021, s. 17) legger vekt på for å sikre en frivillig deltagelse. Den siste forutsetningen NESH (2021, s. 18) vektlegger for å sikre et informert samtykke er at det bør være dokumenterbart. Dette prinsippet ivaretar vi ved at informantene som ønsket å delta i studien skrev under på et samtykkeskjema.

Det er også viktig å sikre informantenes rett til privatliv og konfidensialitet (NESH, 2021, s. 21–23). For å sikre informantenes rett til privatliv stilte vi ikke informantene spørsmål som kan karakteriseres som private (NESH, 2021, s. 23), spørsmål av en slik karakter er heller ikke relevant for studien. I intervjuene spurte vi om læreres erfaring knyttet til undervisningspraksis og yrkesliv. Underveis i forskningsprosessen og mot veien til publisering av oppgaven, har vi vært nøye med å sikre informantenes konfidensialitet. Det å behandle dataene med konfidensialitet handler ifølge Ringdal (2018, s. 62) om at forskeren skal behandle informasjonen som er samlet inn om forskjellige personlige forhold fortrolig og konfidensielt. Ved publisering skal også forskningsmaterialet være anonymisert, og det skal

ikke bli oppgitt noen personlige opplysninger. Dette har vi ivaretatt under gjennomføringen av studien. Dataene vi har samlet inn har blitt anonymisert ved å kalle informantene for lærer 1, 2 og 3, samtidig som vi ikke oppgir lærernes arbeidssted. Vi har også valgt å unnlate å skrive om informantenes kjønn, da vi ikke ser det som relevant informasjon for leseren eller for å utforske problemstillingen.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) legger vekt på at et sentralt etisk prinsipp i forskningen, er kravet om riktig presentasjon av dataene. For å ivareta dette etiske prinsippet vil det være viktig at informantene får mulighet til å lese forskningsteksten før den blir publisert. Som nevnt tidligere vil informantene i vår studie i forkant av publiseringen av forskningsteksten få den tilsendt slik at informantene får mulighet til å lese gjennom og gi en tilbakemelding på vår tolkning av deres kunnskap og erfaringer, hvis de ønsket det. Det er også nødvendig at forskerne fjerner informasjon som kan være til skade for informanten, slik at de ikke blir satt i et dårlig lys (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 251). Et annet grep det er viktig at vi som forskere gjør for å sikre riktig presentasjon av dataene handler om å ikke forfalske dataene eller resultatene man får, blant annet ved å håndplukke sitater fra intervjuene og unnlate utsagn som ikke passer inn (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 252). Underveis i analyseprosessen og skrivingen av analysekapittelet har vi vært bevisste på å fremstille de dataene og funnene vi har fått. Samtidig som vi underveis i prosessen har lagt vekt på å ta hensyn til informantene og de erfaringene de har formidlet. Det å finne en balanse mellom riktig presentasjon av dataene, samtidig som informantene blir ivaretatt er noe vi har reflektert over gjennom hele prosessen.

4.0 Empiri og analyse

I dette kapittelet vil empirien som ble samlet inn under intervjuene av lærerne bli presentert. Resultatene blir presentert ved hjelp av forskningsspørsmålene:

- *Hvordan foregår begynneropplæringen?*
- *Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?*
- *Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?*

Kapittelet er strukturert ved bruk av disse spørsmålene. Som nevnt i kapittel 3 vil lærerne bli henvist til som lærer 1, lærer 2 og lærer 3, og ved utsagn hvor lærerne formidler den samme eller veldig lik informasjon vil dette bli tydeliggjort ved at det for eksempel står lærerne. Etter fremleggelsen av empirien vil den bli analysert ved hjelp av de teoretiske perspektivene som er sentrale i oppgaven. Funnene og analysen vil så bli drøftet i kapittel 5.

4.1 Hvordan foregår begynneropplæringen?

Gjennom intervjuene oppdaget vi at lærerne har ulike erfaringer i forhold til hvilke læremidler de har benyttet for å undervise i norsk i begynneropplæringen. To av informantene nevnte at de har brukt læremiddelet iMAL og læreverket *Salto*[3]. Lærer 1 og 3 har den siste tiden brukt iMAL til bokstavinnlæringen primært før jul, og supplert med Salto etter jul. Biblioteket, lettlestbøker og appen *Lesemester*[4] blir også nevnt av de samme lærerne.

Lærer 3 forteller:

> Alle på skolen skal lese 15 minutter hver dag, lesekvart, og i førsteklasse har vi brukt mye *Lesemester* hvor elevene får teksten lest opp.

Når lærer 1 benytter seg av læremiddelet iMAL i bokstavinnlæringen, både appen og arkene, møter elevene kun kjente bokstaver i ordene som brukes, i tillegg til at det kun er lydrette ord. Det er også viktig med mange repetisjoner med å knytte bokstav og bokstavlyd sammen. Lærer 1 vektlegger at elevene bruker motoriske ferdigheter når de skriver bokstavene samtidig som elevene også skal uttale bokstavlyden. Det blir nevnt at lærer 2 lager egne oppgaver og læringsressurser som eksempelvis spill. Lærer 2 legger vekt på at det er essensielt å bruke læremidler som motiverer og fenger elevenes interesse, og derfor har

[3] Salto er et læreverk for første- til syvendetrinn innenfor norskfaget (Gyldendal u.å)
[4] Lesemester: En ressurs, der elever kan lese mange lettlestbøker på internett. E-bøkene kan leses med eller uten lyd (Lesemester, u.å).

vedkommende valgt å lage ressurser til bokstavinnlæringen selv. Når det gjelder bokstavprogresjon, har alle lærerne erfaring med å bruke en rask progresjon med gjennomgang av to nye bokstaver i uka, de fleste ukene, og alle er ferdig med én gjennomgang av bokstavene til jul. Lærer 2 har også hatt en progresjon med 4 bokstaver i uka med én førsteklasse. Det blir nevnt flere positive erfaringer med en rask bokstavprogresjon.

> Lærer 1: Det er flere fordeler enn ulemper med å ha en rask progresjon. Man får en raskere oversikt over de som strever.
> Lærer 2: Forskning viste at også de svake elevene får større utbytte ved å jobbe med mange repetisjoner daglig med mange bokstaver istedenfor å jobbe med en.
> Lærer 3: Elevene får raskere flere bokstaver å bruke, raskere kunne lese ting, raskere kunne skrive ting.

Elevene starter med å lære bokstavrekkefølgen S I L O R E M A[5], og det er minst fokus på bokstavene som sjeldent forekommer som x, w, q, æ. De nevnte bokstavene blir raskt gjennomgått. Alle lærerne stoppet også opp og repeterte lærte bokstaver underveis i bokstavinnlæringen. Lærer 1 legger vekt på at det er viktig å prioritere at bokstavene S I L O R E M A blir automatisert hos alle elevene.

Når lærerne gjennomgår bokstavene med elevene er det mest fokus på bokstavlyd, men bokstavnavn blir også raskt presentert for elevene i innlæringen. Lærer 2 og 3 forteller at elevene ofte kan bokstavnavn og ikke bokstavlyd, hvis de kan noen bokstaver før de begynner på skolen:

> Lærer 2: De kan ofte bokstavnavn og ikke lyd. Så det er viktig å skille på det.

Det er også mest fokus på minusklene når elevene skal lære bokstavene, da det er minusklene elevene møter i tekst. Versalene blir presentert, men jobbes lite med. Innlæringen av nye bokstaver har ofte en fast struktur, hvor det er fokus på at elevene skal lære forbindelsen mellom fonem og grafem med ulike tilnærmingsmåter og lære hvordan bokstaven skrives.

> Lærer 1: Det er ganske fast struktur på hvordan man introduserer bokstavene. Veldig fast hvor man bruker iMAL-ord som er knyttet til bokstaven hvor man har et bilde av et ord, som har den bokstaven enten som første-bokstav, inni seg eller til slutt.
> Lærer 3: Det er et fast opplegg hvor vi prøver å kombinere litt forskjellige måter sånn at elevene skal lære på ulike måter, for barn lærer jo ulikt.

Ut ifra lærernes erfaringer opplevde de ofte at elevene kom til skolen med noe bokstavkunnskap, men dette varierte veldig fra elev til elev. Lærerne hadde erfaringer som varierte i alt fra elever som ikke har holdt i en blyant før til elever som allerede hadde forstått

[5] Elevene starter ofte med å lære bokstavrekkefølgen S I L O R E M A, og en grunn til dette er fordi bokstavene forekommer ofte i tekst og er enklere å skrive enn mange andre bokstaver (Bjerke og Johansen, 2017, s. 119).

det alfabetiske prinsippet. Et flertall av elevene har etter lærernes erfaring forstått det alfabetiske prinsippet til jul når alle bokstavene har blitt gjennomgått. Samtidig blir det understreket at dette varierer veldig, noen elever forstår det alfabetiske prinsippet raskt, mens andre har behov for lengre tid, og det kan være andre årsaker til at elevene strever med å forstå det alfabetiske prinsippet.

Det er konsensus blant lærerne at det er viktig å arbeide med fonologisk bevissthet, og lærerne forteller at dette er noe de arbeider mye med i skriftspråkopplæringen. Lærerne kommer med flere eksempler på hvordan de arbeider med fonologisk bevissthet. Språkleker blir nevnt som en måte å arbeide med elevenes fonologiske bevissthet på. Samtidig som elevene arbeider med øvelser hvor de skal trekke lyder sammen til ord og lytte ut lyder, samt lytting som lærer 2 opplever at det kan være for lite fokus på.

> Lærer 1: Fonologisk bevissthet er kjempeviktig kontinuerlig. Så det er noe vi jobber med og prøver å gjøre elevene bevisste på i hver norsktime.
> Lærer 2: Vi har jobba mye med språkleker, lytte og det er noe man har alt for lite fokus på.
> Lærer 3: Hvor vi for eksempel har klapping av stavelser, lytting av første lyd, siste lyd og midterste lyd, trekke sammen til hvilket ord tenker jeg på når jeg sier /m/-/u/-/s/.

Det er stor variasjon i henhold til hvor motiverte lærerne opplever at elevene er for å lære å lese og skrive. Lærerne har erfaring med elever som er klare og gleder seg til å lære å lese og skrive, samtidig som det er elever som heller ønsker å gjøre andre aktiviteter. Det blir lagt vekt på at det er viktig å tilpasse opplæringen tidlig slik at alle opplever mestring i bokstavinnlæringen. Det blir foreslått mange ulike måter man kan tilpasse opplæringen på, for å variere arbeidsoppgavene, og holde motivasjonen og engasjementet til elevene oppe. Dette kan for eksempel gjøres ved å lese autentiske og meningsfulle tekster, spille ulike spill, samt ulike språkleker og lekpregede aktiviteter.

> Lærer 1: Det er ikke alle som er motiverte til å lese og skrive, det må man bare regne med. Man får med seg noen på ulike tidspunkter. Det som er viktig er at man leser mye høyt, blir kjent med hvordan bøker er og har høytlesning hver dag.
> Lærer 2: Det er viktig at elevene er motiverte og at de synes det er gøy.

4.1.1 Analyse av hvordan begynneropplæringen foregår

Lærernes bruk av læremiddelet iMAL når de skal arbeide med den formelle bokstavinnlæringen og undervise eksplisitt i bokstavenes form, lyd og navn kan vise til at den eksplisitte bokstavinnlæringen foregår med hovedvekt på en syntetisk tilnærming. Engebretsen (2017, s. 17) beskriver også bruken av iMAL ved at den foregår med hovedvekt på en syntetisk tilnærming. En syntetisk tilnærming til opplæringen har som hovedmål at

elevene skal oppdage det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2011, s. 112) gjennom arbeid med syntese av fonemer og grafemer for å deretter kunne sette de sammen til ord og tekst (Dahle, 2003, s. 92). Betydningen av at elevene blir sikre på syntese kommer også frem i kompetansemålet «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6). Resultatene fra intervjuene viser at dette er noe det arbeides mye i den formelle bokstavinnlæringen, og at læremiddelet iMAL blir brukt av lærer 1 og 3 som et hjelpemiddel i arbeidet med å sikre at alle elevene oppnår gode leseferdigheter. I appen og arbeidsarkene til iMAL er det et stort fokus på at elevene skal forstå sammenhengen mellom fonem og grafem med en multisensorisk tilnærming. Elevene lærer seg bokstavene ved å bruke flere sanser samtidig, ved å for eksempel skrive bokstaven samtidig som bokstavlyden uttales. Å lære seg bokstaver ved å bruke flere sanser samtidig stemmer overens slik iMAL (u.å) beskriver at bokstavinnlæringen skal foregå, samtidig har andre lærere ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 261) gode erfaringer når elevene får aktivert flere sanser i bokstavinnlæringen.

Lærer 1 vektlegger at elevene i leseopplæringen skal møte tekster og ord med kjente bokstaver og lydrette ord. Innenfor en syntetisk tilnærming til leseopplæringen blir det tilstrebet at elevene skal møte tekster og ord med fonem-grafem forbindelser elevene allerede kan eller nettopp har lært (Pressley og Allington, 2015, s. 20–21). Alle lærerne vektlegger betydningen av kontinuerlig og rikelig med repetisjon av fonem-grafem forbindelsen for å oppnå sikker bokstavkunnskap. Gjennom mange repetisjoner ved bruk av ulike tilnærminger av fonem-grafem forbindelsen får elevene kunnskap om hvordan lydene i talespråket er knyttet til grafemene (Dahle, 2003, s. 88; Høien og Lundberg, 2012, s. 261). En sikker og automatisk fonem-grafem forbindelse er svært viktig for utviklingen av en god ordavkoding (Lyster, 2011, s. 90; Lyster, 2012, s. 35–36). En god og automatisert ordavkoding er som vist i leseformelen «the simple view of reading» (Gough og Tunmer, 1986, s. 7) en forutsetning for utviklingen av god leseflyt og leseforståelse (Bråten, 2010, s. 48).

Eksplisitt undervisning i formell bokstavkunnskap, slik som lærerne gjør med blant annet fokus på mange repetisjoner av fonem-grafem forbindelsen, har ifølge National Reading Panel (2000, s. 2-1) stor påvirkning på læringsutbyttet elevene kan få av leseopplæringen i løpet av de to første årene på skolen. Ehri, Nunes, Stahl et al. (2001, s. 393 og 428) har liknende funn, hvor elevene hadde et bedre læringsutbytte med en syntetisk tilnærming til leseopplæringen så lenge læreren startet med det tidlig. Undervisning og bevisstgjøring av

elevenes fonemiske bevissthet kan ha en positiv effekt på elevers leseferdigheter, også de elevene som strever med lesingen (National Reading Panel, 2000, s. 2-5). Det er også essensielt å være oppmerksom på at en syntetisk tilnærming til leseopplæringen kan oppleves som demotiverende for elevene som allerede har forstått det alfabetiske prinsippet og kan flere bokstaver før de begynner på skolen, fordi disse elevene ikke blir utfordret nok (Traavik og Alver, 2008, s. 88). Variert og tilpasset undervisning, slik som lærerne forteller om med for eksempel varierte arbeidsoppgaver, spill og arbeid med ulike tekster, vil kunne bidra til å tilrettelegge undervisningen til alle elevenes kompetanse. Noen elever vil, som nevnt av lærerne, ha behov for en eksplisitt og grundig gjennomgang av bokstavene, mens andre raskt vil lære seg grafemene og tilknyttet fonem. Ved å variere arbeidsoppgavene og tilnærmingsmåtene i undervisningen med for eksempel en helhetlig tilnærming, vil lærerne kunne sikre at alle elevenes behov blir ivaretatt i opplæringen (Traavik og Alver, 2008, s. 88 og 91).

I tillegg nevner lærer 1 og 3 at de supplerer med læreverket *Salto* etter jul, og lettleste bøker. Lærer 3 legger opp undervisningen slik at elevene leser 15 minutter hver dag, ved å for eksempel bruke *Lesemester* hvor elevene får bøkene lest opp. Med en slik tilnærming til leseopplæringen i tillegg til den funksjonelle bokstavinnlæringen vil elevene møte på meningsfulle og autentiske tekster, og arbeide med de ulike tekstnivåene gjennom lesing og skriving som ifølge Traavik og Alver (2008, s. 88) og Dahle (2003, s. 95) er sentralt innen en analytisk tilnærming. En analytisk tilnærming vektlegger blant annet betydningen av å lese meningsfulle tekster, både gjennom høytlesning med læreren og individuelt (Dahle, 2003, s. 95), slik som lærer 1 vektlegger gjennom høytlesning med elevene hver dag. Elevene kan i stor grad oppleve det som mer meningsfullt å lese tilpassede illustrerte bøker, i forhold til å lese noen løsrevne setninger fra en kopioriginal (Solheim et al., 2019, s. 55). Når elevene leser autentiske og meningsfulle tekster tar de i bruk den formelle bokstavkunnskapen og opplever at den har en funksjon (Frost, 2003, s. 43; Stangeland og Færevaag, 2021, s. 205).

I den formelle bokstavinnlæringen starter lærerne å undervise i bokstavene S I L O R E M A, fordi bokstavene forekommer ofte i skriftspråket og er «lette» slik at elevene raskt får muligheten til å skrive og lese ord. Høien og Lundberg (2012, s. 261) og Dahle (2003, s. 88) beskriver at en slik tilnærming til bokstavinnlæringen kan være hensiktsmessig. Lærerne venter helt til sist med bokstavene som sjeldent brukes i skriftspråket, samtidig som disse bokstavene gjennomgås raskere enn to bokstaver i løpet av en uke. Å vente med bokstavene

som sjeldent brukes i skriftspråket understrekes også av Høien og Lundberg (2012, s. 261). Bokstaver som lett kan forveksles ved at de enten er auditivt eller visuelt like, som for eksempel «g-k» og «b-p», bør læres på ulike tidspunkt (Dahle, 2003, s. 88; Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

Når elevene skal lære bokstavene, er det ofte en fast struktur på hvordan bokstavinnlæringen foregår, ifølge lærerne. En fast struktur på bokstavinnlæringen kan bidra til at elevene opplever trygghet og lettere kan konsentrere seg om bokstavinnlæringen (Dahle, 2003, s. 89). Den faste strukturen til lærer 1 innebærer bruk av illustrasjoner som har bokstaven elevene skal lære som første, midterste eller siste lyd. Bruk av illustrasjoner knyttet til fonemet elevene skal lære, kan bidra til at elevene raskere lærer seg assosiasjonen mellom fonem og grafem (Dahle, 2003, s. 86–87; Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Elevene har også nytte av å aktivere og bruke flere sanser i innlæringen, og det kan hjelpe med å styrke fonem-grafem forbindelsen (Dahle, 2003, s. 88; Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

Bokstavprogresjonen lærerne har erfaring med å bruke kommer frem i empirien. I størst grad blir en rask progresjon med ca. to bokstaver i uken brukt av lærerne, med repetisjonsuker i løpet av høsten slik at elevene har hatt en gjennomgang av alle bokstavene til jul. En rask progresjon med gjennomgang av to eller flere bokstaver i uka har flere fordeler enn ulemper ifølge Sunde et al. (2020, s. 142–143), og lærerne har den samme opplevelsen. Fordelene lærerne opplever med en rask progresjon er blant annet at elevene raskere får tilgang til bokstavene og kan bruke de i lesing og skriving, og læreren kan raskere få en oversikt over hvilke elever som strever med å automatisere fonem-grafem forbindelsen. I tillegg får elevene arbeide med mange bokstavrepetisjoner daglig. Sunde et al. (2020, s. 142–143) og Lundetræ og Walgermo (2021, s. 49) støtter opp under lærernes opplevelse av fordelene ved en rask progresjon. Samtidig forteller lærer 2 og 3 at mange av barna som starter i førsteklasse har tilegnet seg noe bokstavkunnskap fra barnehagen eller i hjemmet og at de ofte kan bokstavnavn og ikke bokstavlyd. En rask bokstavprogresjon vil i tillegg til å identifisere og sikre at elevene som strever med lesingen får mange repetisjoner, også sikre at elevene som allerede innehar bokstavkunnskap ikke stagnerer i sin leseutvikling (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50). Med en rask progresjon får lærerne tidligere informasjon om elevenes bokstavkunnskap og kan raskere tilpasse undervisningen ut fra enkeltelevenes behov (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 142–143).

Fonologisk bevissthet er noe lærerne arbeider mye med i førsteklasse, og de understreker betydningen av et slikt arbeid. Lærerne vektlegger språkleker og ulike former for fonologisk syntese og analyse. Det at elevene utvikler en god fonologisk bevissthet, slik at elevene kan lytte ut og bruke språklige segmenter som for eksempel fonemer og stavelser er viktig når elevene skal lære å lese og skrive (Lundberg et al., 1988, s. 263, 268–283; Olaussen, 1996, s. 184). Språkleker trener opp elevenes kompetanse innen rim og rytme, samt kan ha en positiv effekt på elevenes fonologiske bevissthet (Lundberg et al., 1988, s. 263, 268–283). En velutviklet fonologisk bevissthet kan bidra til å forebygge lesevansker (Høigård, 2019, s. 246–247). Kunnskap om hvordan talespråket er bygd opp av fonemer og å kunne lytte ut disse i enkeltord defineres av National Reading Panel (2000, s. 2-1) som fonemisk bevissthet. En god fonemisk bevissthet er en nødvendig forutsetning for utviklingen av sikker bokstavkunnskap hos elevene (Høien og Lundberg, 2012, s. 261).

Motivasjon er ifølge Traavik (2013, s. 40) en av faktorene i leseformelen, og er en viktig del av det å lære å lese, sammen med avkoding og leseforståelse (Gough og Tunmer, 1986, s. 7). Lærer 2 legger stor vekt på at motivasjon er, og bør være i fokus, for eksempel ved at man kan gjennomføre aktiviteter som fenger elevene. Et eksempel på en slik aktivitet som lærer 2 forteller om er spill. Lyster (2012. s. 31) legger frem at det er gode opplevelser med lesing som vil få elevene til å lykkes. Lærernes erfaringer omkring elevenes motivasjon for å lese og skrive når de begynner på skolen, samstemmer med Bråtens (2010, s. 73–74) fremstilling av elevenes motivasjon ved skolestart. Lærer 1 har mange gode innspill for hvordan man kan oppnå motiverte lesere og skrivere, men at man ikke alltid kan ha med seg alle elevene til enhver tid. Lærer 1 legger også frem tiltak som å være en god lesemodell for å gjøre elevene motiverte for lesing. Dette er et grep læreren kan gjøre for å skape lesemotivasjon hos elevene slik at de er motiverte for leseopplæringen (Høigård, 2019, s. 245).

4.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?

På skolene lærerne arbeider på er det ulike rutiner for kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter på første- og andretrinn. Når lærerne skal kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter har de erfaring med å bruke ulike kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøy

som *Carlsten, Ordkjedetesten*[6]*, Språk 6.16, Språk 5.6, OL64*[7]*, LOGOS*[8] og *appen Skolestart*[9] blir nevnt av lærerne som kartleggingsverktøy de bruker. Lærerne tilpasser bruken av kartleggingsverktøyene ut ifra alderen til barnet og hvilken kunnskap de ønsker å kartlegge. Lærerne som bruker læremiddelet iMAL nevner at de også bruker det tilhørende kartleggingsverktøyet, som måler elevenes evne til å gjenhente bokstavene fra langtidsminnet til arbeidsminnet i lesing og skriving.

> Lærer 1: Det er sånn i iMAL at etter åtte uker bør man ha den første kartleggingen også bør man kartlegge bokstavene, det man klarer å skrive og det man klarer å lese kontinuerlig.
> Lærer 3: I førsteklasse starter vi med at leseveileder kartlegger alle elevene i de første ukene før høstferien, og hvilke bokstaver de kan fra før med iMAL sin kartlegging.

Lærerne opplever at kartleggingsverktøyene de bruker i stor grad hjelper dem med å identifisere elevene som strever. Gjennom kartleggingsverktøyene får lærerne til en viss grad vite hvilket nivå elevenes ferdigheter befinner seg på innen lesing og skriving. Det er avgjørende at man setter i gang riktige tiltak i etterkant av kartleggingen. Samtidig forteller lærer 2 at det er viktig at læreren ser på hva kartleggingsprøven tester og hva den ikke tester. På en annen side forteller lærer 2 at:

> Det er sjeldent man får overraskelser, man kjenner jo elevene såpass godt.

Den samme læreren legger vekt på at det er viktig å ta en retest etter tiltak knyttet til tidlig innsats, for å undersøke om tiltakene har hatt ønsket effekt. Lærer 3 nevner også en erfaring knyttet til retesting når læreren har tatt *LOGOS*-test på en elev.

> Lærer 3: Ofte da så retester vi den eleven etter et år med den samme testen og da opplever vi, hvis tiltakene har vært gjennomført, at det er noen som har løftet seg betraktelig.

Lærer 1 har erfaring med å starte og kartlegge elevenes bokstavkunnskaper rundt høstferien, og følger opp elevenes evne til å lese og skrive kontinuerlig. I desember kartlegger læreren elevenes leseferdigheter, samtidig som læreren ukentlig observerer elevenes leseferdigheter, ved at elevene leser leseleksen høyt for læreren. På våren gjennomføres *Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing*, og dette nevnes av alle lærerne. Lærer 3 starter skoleåret med å kartlegge bokstavkunnskapen til elevene, samt en artikulasjonstest på

---

[6] Ordkjedetesten brukes for å undersøke elevenes avkodingsferdigheter, og er en screeningprøve. Testen er standardisert og kan brukes på tredje- til tiendetrinn (Conexus, u.åb).
[7] OL64 er en lesetest som er egnet for elever i andreklasse og har 64 oppgaver med enkle og vanlige ord (Nilsen, Kreiner, Poulsen og Søegård, 2008, s. 16)
[8] LOGOS er et kartleggingsverktøy som en sertifisert lærer kan bruke for å kartlegge lesevansker hos elever, og for å diagnostisere om elever har dysleksi (Statped, 2021b).
[9] *Skolestart* er utviklet i forbindelse med *På sporet* prosjektet, og kan brukes til å kartlegge elevenes språkrelaterte ferdigheter helt i starten av førsteklasse (Conexus, u.åc)

høsten. I tillegg til at iMALs kartleggingsverktøy (se vedlegg 5) brukes jevnt gjennom høsten, for å følge med på om elevene lærer bokstavene som gjennomgås. I desember gjennomfører læreren en bokstavdiktat som er laget selv, og på våren blir *Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i lesing* gjennomført. På høsten når elevene starter i andreklasse, kartlegges elevenes bokstavkunnskap på nytt for at læreren skal få et overblikk over hvilke elever som kan trenge tiltak innenfor rammen av tidlig innsats.

I tillegg til kartleggingsprøver bruker lærerne observasjon når de forsøker å identifisere elever som strever med lesingen. Når lærerne observerer elevene ser de blant annet etter om elevene klarer å følge med i undervisningen og andre generelle observasjoner i klasserommet, for å vurdere om en elev kan ha behov for tilpasninger i lys av tidlig innsats eller videre kartlegging og testing.

> Lærer 2: Noe av det første vi ser etter, er om de klarer å være med i dialog og kommunikasjon, sånn som vi ofte bruker i samling og når vi gir beskjeder.
> Lærer 3: Ja, det er også observasjon i klasserommet, alt fra samling, når vi har timer og når vi har bokstavinnlæring.

Resultatene fra kartleggingen som lærerne gjennomfører brukes ganske likt av lærerne og de er spesielt opptatt av å tilpasse opplæringen. Lærer 1 bruker resultatene for å kunne tilpasse bokstavinnlæringen til elevene, eksempelvis ved å gå fra to til en bokstav i uken.

> Lærer 1: De som bare har lært noen få bokstaver holder vi igjen når de jobber individuelt og da går de tilbake og øver på bokstaver som de andre kan og heller går tilbake der vi ser de strever.

Lærer 2 forteller at læreren ofte lager egne kartleggingstester for å vurdere hvilke elever som kan ha behov for en intensiv opplæring i lys av tidlig innsats og hva elevene trenger å arbeide mer med. Lærer 3 forteller også om at læreren har erfaring med å lage egne kartleggingsprøver. Læreren har laget en bokstavdiktat som gjennomføres til jul, som ser på hvilke bokstavlyder elevene har lært, i tillegg til en diktat med enkle ord. Ved bokstavdiktaten lærer 3 har laget og gjennomfører før jul oppdages elevene som strever i bokstavinnlæringen blant annet ved hjelp av denne kartleggingen, og læreren velger ut hvilke elever som kan ha behov for intensiv opplæring.

> Lærer 2: Nei, vi visste allerede det andre og så har vi laget en del tester selv for å kunne begynne for eksempel enten intensiv opplæring eller tidlig innsats.
> Lærer 3: Ja, det er også observering i klasserommet [...] og den kartleggingen vi tar, da plukker vi ut hvilke barn som skal få være med på tidlig innsats, jul-til-jul som vi kaller det.

Hvis en elev strever i skriftspråkinnlæringen kan det i stor grad variere med hva elevene synes er utfordrende og hvor utviklingen stagnerer, ifølge lærerne. Lærer 3 har opplevd at elever kan streve med å huske lydene og bokstavene, samt at elever husker bokstavlyden, men ikke hvordan bokstaven ser ut. Noen kan streve med å trekke lyder sammen til ord, selv om de kanskje kan bokstavlydene hver for seg. Elever kan også streve med lesehastigheten, når de kommer litt oppover i klassetrinnene. Noen kan streve med forståelsen av det de leser, og det kan som nevnt være mange ulike grunner til at elever strever og leseutviklingen stagnerer. Lærer 2 legger også vekt på betydningen av at elevene lærer seg gode lesestrategier når de skal lese, men at dette ofte kan være vanskelig. Gode leseopplevelser og at eleven opplever leseglede er sentralt for at leseutviklingen ikke skal stagnere, ifølge lærerne. Det kan også være andre årsaker enn svake leseferdigheter til at elever strever med skriftspråkopplæringen som det er nødvendig å undersøke. Lærerne vektlegger at det er viktig å samtale med foreldrene, blant annet fordi de kan avdekke om det forekommer vansker som dysleksi i familien.

> Lærer 3: Vi vet jo at det er en stor sjanse for arvelighet hvis det først er for eksempel dysleksi i familien.

Lærerne understreker at det er essensielt å undersøke om lesevanskene kan være forårsaket av andre årsaker som syn og hørsel. Lærer 2 og 3 vektlegger at det vil være viktig å undersøke om eleven har språkvansker ved å for eksempel gjennomføre en *Språk 5.6* eller *Språk 6.16* test, hvor man blant annet får kartlagt elevenes fonologiske bevissthet.

> Lærer 3: Så hender det at vi får barn som vi er litt bekymra for av en eller annen grunn, da kan det være for eksempel at vi tar en *Språk 5.6* på førsteklassinger. Når de blir litt eldre så tar vi kanskje en *Språk 6.16*.

Andre årsaker som at eleven får nok søvn, er opplagt på skolen, og får nok næringsrik mat er det viktig at læreren undersøker og utelukker som faktorer med en negativ påvirkning på barnets læringsutbytte.

4.2.1 Analyse av hvordan lærerne identifiserer elevene som strever.

Rutiner for kartlegging er ifølge Lyster (2011, s. 155) sentralt for å kunne finne ut av elevenes ferdigheter innenfor lesing og skriving. Lærer 1 fremhever at det blir gjennomført kartlegging rundt høstferien, for så å gjennomføre kartlegginger gjennom hele året. De to andre lærerne nevner også at de kartlegger jevnt i løpet av høsten, og på våren. Lyster (2011, s. 156) viser til at det er nødvendig å kartlegge elevene og finne ut hvem som strever for å kunne gi de god nok hjelp, tidlig nok. Samtidig som elevene skal få de riktige tiltakene slik at

de forhåpentligvis oppnår forventet progresjon. Lærerne understreker betydningen av at elevene får den hjelpen de trenger i henhold til hva de strever med i opplæringen. Trenger en elev repetisjon av bokstavene er det dette eleven skal få. Michaelsen (2018, s.140), legger vekt på det samme, og viser til at fokuset bør være å sette i gang tiltak for eleven slik at eleven havner på rett spor i opplæringen. Riktig og tilpasset opplæring vil være avgjørende for å komme på rett spor (Michaelsen, 2018, s. 140–141). Lærer 2 nevner viktigheten av å ha den rette og tilpassede opplæringen, samtidig som man må reteste eleven for å undersøke om tiltakene har hatt ønsket effekt. Ut ifra resultatene på retesten får læreren informasjon om tiltakene må endres, og om ønsket progresjon er oppnådd. Dette overensstemmer godt med det Michaelsen (2018, s. 140–141) fremhever som relevant for å få eleven tilbake på rett spor i leseutviklingen.

Lærerne har erfaring med mange ulike kartleggingsverktøy. Til sammen nevner lærerne kartleggingsverktøyene *Carlsten, Ordkjedetesten, Språk 6.16, Språk 5.6, OL64, LOGOS*, appen *Skolestart*, iMALs kartleggingsverktøy og *Utdanningsdirektoratets leseprøve*. De bruker kartleggingsverktøyene for å kunne avdekke ulike former for vansker eller utfordringer hos elevene. Slike kartleggingsverktøy kan være nyttige for å identifisere elevene som strever og som ikke har knekt den alfabetiske koden enda (Nagelhus, 2018; Statped, 2021c; Utdanningsdirektoratet, 2022). Kartleggingsverktøy som *Carlsten* og *Utdanningsdirektoratets leseprøve* er eksempler på statiske kartleggingsverktøy (Michaelsen, 2018, s. 144). Samtidig nevner lærerne at de observerer elevene i klasserommet, og dette vil kunne vise til det som Michaelsen (2018, s. 147 og 149) legger frem som et dynamisk kartleggingsverktøy.

Lærerne nevner iMALs kartleggingsverktøy og to av de forteller at de bruker dette jevnt i løpet av høsten, for å ha en tett oppfølging på elevenes utvikling av bokstavkunnskap. Lærer 2 og 3 forteller også at de har erfaring med å lage egne kartleggingsverktøy de bruker for å fange opp elevene som kan ha behov for tilpasninger innenfor tidlig innsats. Kartleggingsprøvene brukes for å undersøke hva elevene trenger å arbeide mer med. Det er viktig å identifisere elevene som strever i skriftspråkinnlæringen så tidlig som mulig, og at elevene får læringsoppgaver tilpasset deres behov og støtte fra læreren (Færevaag og Gabrielsen, 2021, s. 233; Lyster, 2011, s. 156). I henhold til prinsippet om tidlig innsats vil kartlegging være en av de største hjelpemidlene slik at læreren kan sette i gang tiltak tilpasset elevens ferdigheter (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13).

Det er konsensus blant de tre lærerne at det er flere grunner til at elevene kan streve i opplæringen, og lærer 3 legger frem at det kan være ulike genetiske årsaker. Forskning viser at det er en økt sannsynlighet for å utvikle dysleksi dersom en av foreldrene har det (Esmaeeli et al., 2018, s. 2377; Frost, 2010. s. 13). Dysleksi, som er en spesifikk vanske som rammer ordavkodingen, er bare en av flere årsaker til at elever kan streve i skriftspråkopplæringen (Lyster, 2012, s. 16). Andre årsaker til vanskene kan for eksempel være problemer med syn, hørsel, språk- og talevansker eller psyko-sosiale problemer, og vanskene med lesing og skriving er da sekundære vansker. Fysiske problemer som behov for høreapparat, briller og teknisk hjelpemidler må avklares (Brefing, 2016, s. 173; Høigård, 2019, s. 165; Lundetræ og Uppstad, 2021, s. 131). All hjelp må settes inn i størst mulig grad i forhold til vanskenes årsak, og vanskenes årsak kan blant annet undersøkes ved bruk av kartlegging.

På høsten gjennomfører lærer 3 en artikulasjonstest på elevene. Språk- og talevansker bør kartlegges fortløpende, da slike vansker kan ha en negativ påvirkning på barnets utvikling (Befring, 2016, s. 163–165). Lærer 2 og 3 forteller om erfaringer knyttet til bruk av *Språk 6.16.* Dette er en test som kan benyttes ved mistanke om språkvansker hos en elev (Statped, 2022). Når man oppdager at elever strever i opplæringen, vil det være nødvendig å undersøke nøyaktig hvilke deler av opplæringen som er utfordrende (Esmaeeli, et al., 2018 s. 2377). Lærerne forteller også at det er viktig å avdekke om syn og hørsel er i orden før de kartlegger om det kan være andre vansker eller årsaker til at en elev streve i skriftspråkinnlæringen.

Lærer 2 legger frem at man bør være kritisk til kartleggingsprøvene, og at man bør reflektere over testens validitet og reliabilitet. Eksempelvis om testen undersøker om eleven kan forme bokstaven «a» eller ikke, og gjennomføres kartleggingen med et tidspress er det nødvendig at læreren er bevisst på dette. Et annet eksempel er om prøvens oppgaver er utformet slik at den kan skille sterke lesere fra svake lesere (Roe, 2017, s. 206–208). Validiteten til prøvene vil styrkes ved at innholdet ikke er mer tilpasset for noen barn enn andre. Dette kan imidlertid være en utfordring da barn som kommer med et godt utviklet ordforråd vil kunne ha et fortrinn til å forstå tekstene (Aukrust, 2006, s. 30; Høigård, 2019, s. 109).

4.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?

Det er stor konsensus rundt begrepet tidlig innsats blant lærerne. De er enige om at det skal settes inn tiltak så tidlig som mulig, og at prinsippet om tidlig innsats er viktig å ivareta. Lærer 2 skiller seg likevel litt ut, da vedkommende legger frem hvorfor det er relevant å ha tidlig innsats som prinsipp også oppover i skolen dersom det er nødvendig. Læreren begrunner dette med at elevene skal kunne utvikle de grunnleggende ferdighetene og ikke nødvendigvis bare gjøre andre praktiske oppgaver. Den samme læreren begrunner dette med å kunne sikre en god skolehverdag for elevene også på ungdomsskolen og videre i skolegangen. Lærer 1 og 2 definerer tidlig innsats slik:

> Lærer 1: Det er et begrep innenfor lesing, skriving og regning. Og det er å prøve å gi hjelp til dem som kommer etter i den første lese- og skriveutviklingen så raskt som mulig. Men også litt formelt, at man velger elever, og velger hvordan man skal trene og hvor lang periode man skal trene med de elevene.
> Lærer 2: Det er mye, det er veldig mye og nå heter det intensiv opplæring, og loven sier jo at alle barn har krav på en intensiv opplæring. Da tenker jeg at intensiv opplæring burde fokusere på grunnleggende ferdigheter, og inkludering i et klasserom, fordi alle skal under samme kam når de kommer på ungdomsskolen og intensiv opplæring skal ikke gis til barn som har IOP. Fordi det skal redde de andre opp til å mestre grunnleggende ferdigheter som det ofte kan være alt for lite fokus på i intensiv opplæring.

Rutinene for tidlig innsats ved de ulike skolene er ganske forskjellig. Likevel bruker lærerne den formelle kartleggingen som et hjelpemiddel når de skal vurdere hvilke elever som har behov for ekstra tilpasninger i opplæringen. Lærer 1 og lærer 3 nevner eksplisitt en egen lærerressurs som har ansvaret for å gjennomføre tiltakene som er satt i gang i lys av tidlig innsats. Resultatoppfølgingsmøter kommer frem som et tiltak som er gjort på en av skolene, og på denne skolen er også tidlig innsats satt godt inn i system. Lærer 2 fremhever imidlertid at tidlig innsats ikke er satt godt nok i system på lærerens skole. Vedkommende nevner at det er svært viktig at det er en lærer som elevene har en god relasjon med, som har den tidlige innsatsen og ikke en vikar eller en ukjent lærer. Lærer 2 legger også til at kompetansen til den som har den tidlige innsatsen bør være god.

> Lærer 2: På vår skole er det veldig mye vikarbruk og det detter kanskje litt bort. Det har vært lite folk med kompetanse, [...]. Noen av de barna som strever er jo også utfordrende, eller umodne eller umotiverte. [...]. Du har ikke de samme relasjonene og du har ikke samme utgangspunkt. Så noen ganger så synes vi at kontaktlæreren, eller en av kontaktlærerne på trinnet bør organisere den tidlige innsatsen, for det er meg de vil lese for. [...]. Det er jo meg

> de vil bli sett av, det er jo jeg som er den signifikante andre som betyr noe og som gjør en forskjell for dem.

Lærerne legger alle frem gode erfaringer når det kommer til tilpasninger og tiltak som kan settes i gang for elevene som strever med lesing og skriving. Alle nevner bruk av iMAL i forhold til tidlig innsats, og da spesielt iMALs kartleggingsverktøy. Lærer 1 har svært gode erfaringer med *GraphoGame*, men ser også god effekt av andre tiltak, når elevene som er på grupper med ekstra tilpasninger kommer tilbake i klassen. Ressurslæreren som gjennomfører den tidlige innsatsen ved skolen til læreren 1, tilpasser tiltakene ut fra hva elevene strever med. En grunn til at lærer 1 mener at *GraphoGame* har god effekt, er fordi elevene får den oppfølgingen de trenger hvis de strever med fonem-grafem forbindelsen.

> Lærer 1: Da er det at vi bruker digitale apper, som *GraphoGame*. Appen fokuserer mye på språklyder og det å knekke lesekoden. Det er veldig bra å bruke i den forbindelsen. Læreren vet bevisst hva man skal jobbe med.

Alle lærerne nevner at motivasjon og mestring er viktig i opplæringen. Lærer 2 forteller at for å oppnå gode resultater innenfor tidlig innsats er det avgjørende å skape god motivasjon for elevene slik at de føler mestring. Vedkommende er også tydelig på at man skal fjerne alle arenaene hvor elevene ikke mestrer, men likevel holde motivasjonen oppe:

> Lærer 2: Det er på en måte å lage artige opplevelser og alternative ting. Positive opplevelser med skriving og lesing. [...]. Unngå alle de arenaene der elevene ikke mestrer samtidig som du skal pushe. Det å være lærer er jo en balansekunst, for det er litt sånn at nå har du blitt så god til det og derfor skal jeg være enda mer slem og gi deg enda mer og vanskeligere oppgaver. Du er jo ikke ferdig, nå har du bare vist meg at du kan lære enda mer.

Tiltak som kommer frem, hos lærer 2 og 3, som de har gode erfaringer med i henhold til tidlig innsats er lesegrupper, bruk av konkreter, øvelser på høyfrekvente ord, lese-spill der man skal koble ord med bilde og bruk av ulike apper på iPad. Stasjonsarbeid er også en tilpasning som fremheves av lærerne, som gjøres i forbindelse med skriftspråkopplæringen. Lærer 2 fremhever arbeid med å sortere bokstavene, lese og skrive bokstavene på ulike måter når undervisningen er lagt opp med stasjonsarbeid. I tillegg har den samme læreren særlig gode erfaringer med bruk av egenlagde spill og enkle lesekort som kan øves på i hjemmet, som lekser. Lærer 3 nevner også tiltak om tilpassede lekser. Det er konsensus blant de tre lærerne når det gjelder betydningen av mye repetisjon slik at bokstavene blir automatisert hos elevene.

> Lærer 2: Så vi jobber vanvittig mye med høyfrekvente ord, da jobber jeg med spill.

> Bokstavrepetisjoner, de skal sitte. Det første jeg gjør er for eksempel å bruke en iMAL kartlegging eller annen kartlegging, for å vite da hvilke elever og hvilke bokstaver kan eleven gjenkalle. Hvilke bokstaver kan den lyden til.
> Lærer 3: Man må trene, man må skrive bokstaven så mange ganger at den fester seg, eller må si og lese den og bruke den som iMAL-metoden hvor man skal si det sånn at bokstaven skal feste seg. Det tror jeg er veldig viktig.

Lærer 3 viser til gode erfaringer med en rekke ulike tiltak, blant annet programmer på iPad som *Tempolex*[10], *Showbie*[11] *og Skoleskrift*[12]. *Tempolex* bruker læreren sammen med elever til å øve på lyder eller ord. Samme lærer vektlegger at det er viktig med motivasjon, og dette oppnås av erfaring med varierte oppgaver for elevene som strever. Lærer 3 nevner også gode erfaringer med mye repetisjon av bokstavlydene og de høyfrekvente ordene for å øke elevenes lesehastighet. Vedkommende har også en positiv opplevelse med at elevene som er ute på grupper som er satt i gang i lys av tidlig innsats, ofte blir tøffere til å være muntlig aktive etter hvert, både i gruppene, men også inne i klasserommet. Den samme læreren nevner gode erfaringer med repetert lesing og at dette styrker elevenes leseflyt, samt egne jul-til-jul grupper hvor det er fokus på ekstra tilpasninger av undervisningen ut ifra elevenes ferdigheter.

> Lærer 3: På jul-til-jul har vi hatt mye fokus på de forskjellige lydene. Jeg deler de ofte i forskjellige grupper litt etter hvor de er hen. Noen trenger jo en gjennomgang av S I L O R E M A bokstavene for de husker faktisk ikke dem. Og andre kan jo de fleste lydene, men kanskje de ikke klarer å trekke sammen, så det er jo også noe vi øver mye på å trekke lydene sammen til ord. Så det er jo litt mer sakte tempo enn det som de har gjort i klassen for å fange dem opp. Vi jobber også med ord og begreper for det er det også mange som ikke kan.

Den samme læreren legger vekt på at elevene som har behov for det, skal få mye repetisjon av bokstavene også etter jul når alle bokstavene har blitt gjennomgått i klassefellesskapet.

> Lærer 3: Da har vi ofte hatt nivågrupper og delt litt etter hvor langt de har kommet i leseopplæringen.

Lærernes erfaring rundt informasjonen skolen får av barnehagen om elevenes språklige utvikling varierer. En av lærerne nevner at informasjonen skolen får kan variere ut ifra hvilken barnehage barnet har gått i, men at skolen mottar noe informasjon som blir brukt til å

[10] Tempolex er korte øvinger med bokstaver og ord, både på skolen og hjemme, for å øve på og for å oppnå automatiserte grunnleggende skoleferdigheter (Tempolex u.å).
[11] Showbie er en digital læringsplattform, hvor læreren kan kommunisere med elevene og foreldrene. Læreren kan dele ut arbeidsoppgaver og vurderinger. I appen er det også en funksjon for tale slik at både lærer og elev kan spille inn det de ønsker å formidle (Statped, 2020).
[12] Skoleskrift er en app som har talesyntese for skrevne ord, der elevene kan skrive egen tekst og få bokstavlyder lest opp (Ohlis, 2018).

tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Mens en annen lærer legger frem at kommunen har utviklet et felles skriv for å prøve å få den samme informasjonen fra alle barnehagene.

> Lærer 1: Det er litt forskjell fra barnehage til barnehage, men alle kommer med noe, og det liker vi godt.
> Lærer 2: Kommunen har utarbeidet noen felles skjemaer. De har gitt oss utrolig lite, fordi de fleste barnehagene skriver bare standard. De skriver ingenting om barnet, men de skriver at de har jobbet med snakkepakker og sosial trening.
> Lærer 3: Det er lik informasjon eller et informasjonsskriv som vi får nå. Det har vært et prosjekt i kommunen hvor målet var å prøve å gjøre den overgangen fra barnehage til skole best mulig og likest mulig.

4.3.1 Analyse av tiltak og tilpasninger i lys av §1-4 (Opplæringslova, 1998)

Prinsippet om tidlig innsats, slik vi og Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) definerer det, har overensstemmelse med det lærerne i praksis har erfaring med, samt hvordan de arbeider etter prinsippet tidlig innsats. Forskrift til opplæringslova (2006) §14-A har særlig fokus på å sette inn en ekstra lærerressurs. Lærer 3 nevner at det er en egen leseveileder på lærerens skole, som har hovedansvaret for den tidlige innsatsen. Dette kan gi skolen et bedre grunnlag og forutsetning for gjennomføringen av tidlig innsats og kvalitetssikre leseopplæringen (Frost, 2010, s. 17; Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 38).

Innenfor prinsippet tidlig innsats kom begrepene mestring og motivasjon frem som sentrale hos lærerne. Det understrekes av lærer 2 at opplevelse av mestring og god motivasjon hos elevene er viktig for at elevene skal få et godt utbytte av intervensjonen. I undervisningsopplegget Solheim et al. (2019, s. 50) og Lundetræ et al. (2017, s. 88) beskriver blir det lagt vekt på at forebyggende tiltak er en stor fordel slik at elevene ikke mister motivasjonen gjennom gjentatte opplevelser av nederlag.

Lærer 1 og 3 forteller at de bruker appen *GraphoGame* i arbeidet med å sikre fonem-grafem forbindelsen hos elevene. Appen har hjulpet dem særlig godt i arbeidet med skriftspråkinnlæringen for elevene som strever med lesing og skriving, og lærernes opplevelse stemmer overens med lærerne i studien til Solheim et al. (2019, s. 50) sin opplevelse. Arbeid med *GraphoGame*, i tillegg til andre aktiviteter knyttet til lesing og skriving, kan ha en god effekt på elevenes leseferdigheter (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 61).

Lærerne nevner i tillegg andre tiltak de har sett resultater fra, for eksempel lese- og skrivekurs for å kunne gi elevene det lille ekstra de trenger innenfor skriftspråkinnlæringen. Dette er tiltak som Traavik og Alver (2008, s. 143) legger vekt på som gode, og at elevene som har deltatt på slike kurs oppnår ønsket progresjon i lesing, og det er ikke nødvendig med henvisning til den pedagogisk-psykologisk tjenesten senere. Jul-til-jul grupper er et annet eksempel på lese- og skrivekurs som blir fremstilt som et tiltak innenfor Opplæringslova (1998) §1-4 om tidlig innsats, som lærer 3 har god erfaring med. Frost (2010, s. 17) legger frem gode erfaringer med jul-til-jul grupper, men skriver imidlertid at tiltaket ikke nødvendigvis forebygger vansker, selv om læreren har gode erfaringer etter at tiltakene er avsluttet. Lærer 3 forteller at de arbeider med at elevene skal få en automatisk fonem-grafem forbindelse, med alle bokstavene og ulike øvelser i å trekke lyder sammen til ord. Utviklingen av en automatisk fonem-grafem forbindelse er sentralt for utviklingen av en automatisk ordavkoding (Lyster, 2011, s. 90; Lyster, 2012, s. 35–36). En automatisk ordavkoding er viktig i forhold til elevenes leseflyt, og leseflyten har på sin side stor påvirkning på elevenes leseforståelse (Bråten, 2010, s. 48; Klinkenberg, 2005, s. 11).

Et annet tiltak som legges frem i henhold til bokstavinnlæringen er å tilpasse bokstavprogresjonen for elevene som strever i innlæringen av skriftspråket. Lærer 1 forteller at de kan gå fra to til en bokstav i uken hvis de ser at en elev strever. Disse elevene når ikke ønsket bokstavprogresjon til jul, men får repetisjon etter jul. Ved å senke tempoet i innlæringen fra to til en bokstav i uken vil eleven kunne gå glipp av noen repetisjonsuker, og eleven går over til det som omtales som en tradisjonell bokstavinnlæring (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 141).

Repetert lesing og lesing av høyfrekvente ord er et annet tiltak som nevnes av lærerne som de arbeider med, ikke bare for elevene som strever, men for alle elevene. Ved at lærerne arbeider aktivt med repetert lesing, vil dette ha en positiv påvirkning på elevenes leseflyt (Klinkenberg, 2005, s. 17). Når man arbeider med repetert lesing, øves det også på den visuelle veien til ordavkoding, ved at man øver på og repeterer ordbilder fra lister med de vanligste ordene og hele tekster (Bråten, 2010, s. 46). Det er den visuelle veien til ordavkoding man ønsker at alle elevene skal mestre, for å kunne nå det konsoliderte alfabetiske stadiet i leseutviklingen (Ehri, 2005, s. 175; Høien og Lundberg, 2012, s. 60–61).

Informasjonen om overgangen mellom barnehage og skole oppleves av to av lærerne som generell. Det nevnes av lærer 2 at det ikke er godt nok satt i system på lærerens skole, og at det ikke blir overført nok informasjon om den enkelte elev mellom barnehagen og skolen. Bjerke og Johansen (2017, s. 27) legger frem en grunn til hvorfor informasjonen skolene får om barnet fra barnehagen kan oppleves som generell av lærere. Det er fordi barnehagen eller foreldrene ofte vil at barnet skal starte med blanke ark når de begynner på skolen og at informasjonen om barnet kan være stigmatiserende for eksempel hvis et barn hadde utfordringer i barnehagen. Det blir lagt vekt på at det skal og bør være viktig å finne ut av vansker så tidlig som mulig, samt at det skal legges til rette for den enkelte elev fra første stund (Bjerke og Johansen, 2017, s. 27; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20). Dette legger lærer 2 frem som utfordrende, da læreren kun får generell informasjon fra barnehagen.

5.0 Drøfting

Studiens hensikt har vært å undersøke hvordan begynneropplæringen foregår, hvordan lærere identifiserer elever som strever i skriftspråkinnlæringen og hvilke tiltak og tilpasninger lærere har erfaring med å sette i gang i henhold til Opplæringslova (1998) §1-4 om tidlig innsats. Her vil funnene og analysen fra kapittel 4 bli diskutert og drøftet. Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmålene på samme måte som kapittel 4, men det er nødvendig å trekke slutninger mellom dem for å kunne få en god diskusjon angående problemstillingen og temaene i oppgaven. En oppsummering av funnene og drøftingen vil komme i kapittel 6 sammen med avsluttende refleksjoner.

5.1 Hvordan foregår begynneropplæringen?

Flertallet av lærerne forteller om bruk av læremiddelet iMAL som hjelpemiddel i den formelle bokstavinnlæringen, og supplerer blant annet med læreverket *Salto* etter jul. Bruken av iMAL når elevene skal lære bokstavnavn, bokstavlyd og form, kan henvise til at en syntetisk tilnærming er mest vektlagt blant lærerne. Et slikt funn stemmer overens med Rasmussen (2013, s. 59–60) og Elsness (2012, s. 30) sine utsagn om at en syntetisk tilnærming til bokstavinnlæringen er mest utbredt. En syntetisk tilnærming til bokstavinnlæringen kan bidra til at elevene som av ulike årsaker strever med skriftspråkinnlæringen oppnår en sikker bokstavkunnskap, som er en viktig forutsetning for at barnet skal utvikle gode lese- og skriveferdigheter (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). Samtidig har en syntetisk tilnærming til leseopplæringen en positiv effekt på læringsutbyttet til elevene når læreren starter med en slik tilnærming tidlig (Ehri, Nunes, Stahl et al., 2001, s. 393 og 428). Den positive effekten en syntetisk tilnærming har på elevenes læringsutbytte i leseopplæringen, kan være en av årsakene til at lærere fortsatt i stor grad fokuserer eksplisitt på en automatisk assosiasjon av fonem-grafem forbindelsen i den formelle bokstavinnlæringen.

Det at elevene utvikler en automatisk fonem-grafem forbindelse, og oppnår en sikker bokstavkunnskap, vil være viktig for utviklingen av elevenes leseferdigheter. Lesing kan ikke foregå dersom avkodingsferdigheten til eleven er svak eller fraværende (Gough og Tunmer, 1986, s. 7). En god og sikker avkoding er en nødvendig forutsetning for at eleven skal utvikle en god leseforståelse (Bråten, 2010, s. 45; Klinkenberg, 2005, s. 11). Det vil være essensielt at norsklæreren overvåker elevenes avkodingsstrategier i løpet av førsteklasse, og gir støtte

hvis elevene stagnerer. Ved en syntetisk tilnærming vil elevene få støtte til hvordan de kan avkode ord gjennom den fonologiske veien. Det vil også være viktig at elevene i opplæringen får lagret ortografiske bilder eller koder i det ortografiske langtidsminnet slik at de kan ta i bruk den visuelle veien. Øvelse i å avkode gjennom den visuelle veien vil være en god forutsetning for elevenes leseflyt, som er en grunnleggende forutsetning for leseforståelse (Gough og Tunmer, 1986, s. 7; Høien og Lundberg, 2012, s. 65).

Lærernes fortellinger om hvordan begynneropplæringen kan foregå viser til at lesing av autentiske og meningsfulle tekster også er sentralt når elevene skal lære å lese og skrive, i tillegg til den formelle bokstavinnlæringen, for å blant annet tilpasse opplæringen og holde elevene motiverte. Variasjon i lese- og skriveaktivitetene, både mange repetisjoner av fonem-grafem forbindelsen og lesing av ulike teksttyper, sørger for at elevene får tilpasset opplæring og at alle elevenes behov og forutsetninger for læring blir ivaretatt (Traavik og Alver, 2008, s. 91). En slik variasjon kan sikte til en helhetlig tilnærming til den første lese- og skriveopplæringen (Dahle, 2003, s. 92; Pressley og Allington, 2015, s. 53–54). Elevene som har behov for det får hjelp til å utvikle fonemisk bevissthet og funksjonell bokstavkunnskap (Dahle, 2003, s. 92; Pressley og Allington, 2015, s. 53–54), samtidig som de elevene som har behov for større utfordringer får det (Traavik og Alver, 2008, s. 91). Dette kan vise til at lærerne benytter seg av læremidler som er til god hjelp for å tilpasse undervisningen og fremme gode lese- og skriveferdigheter hos elevene.

I tillegg til valg av lese- og skriveaktiviteter forteller lærerne om erfaringer de har, og hvordan de har gjennomført en rask progresjon i bokstavinnlæringen. Et funn fra studien viser til en rask progresjon med et gjennomsnitt på to bokstaver i uka, og lærerne er ferdige med en gjennomgang av alle bokstavene til jul. Lærernes positive erfaringer med en rask bokstavprogresjon samsvarer med tidligere forskning. En rask progresjon sikrer at elevene får mulighet til å repetere bokstavene flere ganger, og de får raskere tilgang til bokstavene for å lese og skrive ord (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 49–50; Sunde et al., 2020, s. 142–143). Et annet funn i forhold til bokstavprogresjon som skiller seg ut, er lærer 2 sin erfaring med å introdusere elevene for 4 bokstaver i uka. I verken Sunde et al. (2020) eller Lundetræ og Walgermo (2021) er det eksplisitt redegjort for hvor mange bokstaver i uken en rask progresjon er. Videre undersøkelser rundt fordeler ved en slik rask progresjon vil kunne være interessant, og vi som forskere ser nå i etterkant at vi burde gått mer i dybden på lærerens erfaringer rundt dette.

Vektleggingen på en systematisk bokstavinnlæring og mye repetisjon er et annet funn om hvordan begynneropplæringen foregår. Innlæringen og gjennomgangen av nye bokstaver har hos alle lærerne en fast struktur, med hovedvekt på at elevene skal lære fonem-grafem forbindelsen med ulike tilnærmingsmåter. En fast struktur kan være en avgjørende forutsetning for å skape trygghet hos elevene slik at de enklere kan fokusere på innlæringen (Dahle, 2003, s. 89). Lærernes valg og begrunnelse for bokstavrekkefølge i den formelle bokstavopplæringen overensstemmer med det Høien og Lundberg (2012, s. 261) og Dahle (2003, s. 88) legger frem ved at bokstaver som forekommer ofte i skriftspråket bør læres først, og at man bør vente med bokstavene som sjeldent forekommer.

Arbeid med fonologisk bevissthet blir av alle lærerne lagt frem som svært sentralt å arbeide med i begynneropplæringen. Begrepet fonemisk bevissthet blir ikke eksplisitt nevnt av lærerne, men eksempler på hvordan lærer 1 og 3 arbeider med fonologisk bevissthet kan også knyttes til arbeid med fonemisk bevissthet. Arbeid med for eksempel syntese og analyse av fonemer vil være viktig for elevenes utvikling av sikker bokstavkunnskap (Høien og Lundberg, 2012, s. 261). Funnene viser at lærerne er bevisste på betydningen av fonologisk bevissthet når elevene skal lære å lese, da fonologisk bevissthet er en indikator på hvor godt en elev vil kunne lære å lese (Ehri, Nunes, Willows et al., 2001, s. 254; National Reading Panel, 2000, s. 2-1 og 2-2).

Et siste funn handler om læreres opplevelse av hvor motiverte elevene er for å lære å lese, og lærer 2 sin vektlegging på å engasjere og motivere elevene. Det vil være sentralt at læreren forsøker å holde på elevenes motivasjon, da det er en viktig forutsetning for utviklingen av gode leseferdigheter. Dette kommer blant annet til uttrykk i Traaviks (2013, s. 40) videreutvikling av «the simple view of reading» (Gough og Tunmer, 1986, s. 7). Det at eleven er motivert for å lære å lese, vil også ifølge Høigård (2019, s. 245) kunne være avgjørende for forebygging av senere vansker.

5.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever?

Lærerne forteller om en rekke ulike kartleggingsverktøy de har erfaring med å bruke for å fange opp elevene som strever med lesing og skriving, i tillegg til observasjon. Kartleggingsverktøyene som nevnes av lærerne er: *Carlsten*, *Ordkjedetesten*, *Språk 6.16*,

Språk 5.6, *OL64*, *LOGOS*, *Leseprøven til Utdanningsdirektoratet*, *Skolestar*t og iMAL. Lærer 2 forteller at det sjeldent er overraskelser rundt resultatene på prøvene, i motsetning til lærer 1 og 3 som fremhever at det er lettere å identifisere elevene som strever ved kartlegging. Lærer 2 legger vekt på at det er viktig å ta en retest etter tiltak er satt i gang, for å undersøke om tiltakene knyttet til tidlig innsats har hatt effekt, og dette stemmer overens med litteraturen (Michaelsen, 2018 s. 141). Å reteste elevene vil være sentralt for at de skal få den tilpasningen i undervisningen de har krav på (Michaelsen, 2018, s. 141; Opplæringslova, 1998, §1-3 og §1-4). Dette vil være relevant for å få eleven på rett vei, samtidig som man skal få eleven til å klare seg også senere i utdanningsløpet og i livet generelt (Michaelsen, 2018 s. 141).

Lærer 2 og 3 forteller i intervjuene at de har erfaring med å lage egne kartleggingsverktøy som de bruker i førsteklasse, for å blant annet fange opp elevene som har behov for tidlig innsats. Lærerne bruker også de selvlagde kartleggingsprøvene for å undersøke hva elevene trenger å arbeide videre med. Kartlegging av elevenes kompetanse kan være et stort hjelpemiddel for læreren (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). Et slikt funn kan indikere at det er en mangel på kartleggingsprøver lærere kan benytte seg av når de skal identifisere elever som kan trenge tidlig innsats. Under intervjuene legger lærerne frem en rekke ulike kartleggingsverktøy knyttet til lesing og skriving, som de har kjennskap til. Likevel velger de å lage egne kartleggingsprøver som de bruker for å fange opp elever før de setter i gang tiltak i lys av tidlig innsats.

Det kommer i tillegg frem fra lærer 2 at man bør være kritisk til kartleggingsverktøyene, og at læreren bør vurdere hva som skal testes og hva verktøyene tester. Tester man om eleven kan forme bokstaven «a» eller ikke, og gjennomføres kartleggingen med et tidspress er det viktig at læreren er bevisst på dette. Altså, måler man elevens evne til å skrive bokstaven eller hvor lang tid eleven bruker på å skrive bokstaven. Dette handler om validiteten og reliabiliteten til prøven (Roe, 2017, s. 206–208). En slik tankegang og bevissthet rundt kartleggingen og kartleggingssituasjonen vil være avgjørende for å sikre et kritisk blikk på resultatene og tiltakene som settes i gang i etterkant.

I tillegg til statisk og dynamisk kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter er det ifølge lærerne viktig å undersøke om det kan være andre årsaker som er grunnen til at elevene strever i skriftspråkinnlæringen. En bakenforliggende årsak til at en elev strever med

skriftspråkinnlæringen kan være nedsatt syn eller hørsel (Befring, 2016, s.173 og 181; Høigård, 2019, s. 165; Lundetræ og Uppstad, 2021, s. 131). Alle lærerne understreker at det er nødvendig å undersøke om nedsatt syn eller hørsel kan være årsaken til at en elev strever, også før man setter i gang andre tiltak eller trekker slutninger mot andre vansker. Elever som har nedsatt hørsel kan for eksempel ha utfordringer med å lytte ut og skille lydene i talespråket (Høigård, 2019, s. 165), og derfor vil det være sentralt å undersøke elevenes hørsel før man setter i gang tiltak blant annet for å sikre at eleven får mest mulig utbytte av tiltakene.

Årsaken til at en elev strever i skriftspråkinnlæringen kan også være arvelig. Ifølge Frost (2010, s. 13) og Esmaeeli et al. (2018, s. 2377) er det en økt sannsynlighet for at en elev har en spesifikk lese- og skrivevanske, som for eksempel dysleksi, hvis en av foreldrene har det. Alle lærerne forteller at det er viktig å ha en dialog med foreldrene, da de kan bidra med informasjon om lese- og skriveferdigheter som kan være av stor nytte for læreren ved videre kartlegging og utredning. Disse elevene kan ha behov for hjelpemidler og mer spesielle tiltak, noe som også må vurderes og komme på plass så tidlig som mulig.

5.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?

Definisjonen av tidlig innsats er samsvarende i henhold til hvordan Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 13) og Utdanningsdirektoratet (2018, s. 24) fremstiller det, og slik lærerne forteller. Det er skrevet i Opplæringslova (1998) §1-4 at «på 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998). Lærerne og skolen skal altså så raskt som mulig, sette i gang tiltak for elevene som står i fare for å bli hengende etter. Alle lærerne bruker kartlegging for å kunne identifisere de elevene som har behov for tidlig innsats og det nevnes også egne lærerressurser som settes inn for å opprettholde tidlig innsats i henhold til Forskrift til opplæringslova (2006) §14-A allerede på første trinn.

Det fortelles om egne lærerressurser med hovedansvaret for den tidlige innsatsen på skolene til lærer 1 og 3. Ved skolen til lærer 1 er det ressurslærere som vet hva den enkelte elev

strever med innen lesing og skriving gjennom observasjon og kartlegging, og tilpasser arbeidsoppgavene ut fra dette. Dette foregår ofte i små grupper. På skolen til lærer 3 er det også en egen lærerressurs som har ansvaret for den tidlige innsatsen, og det benyttes ofte grupper når det arbeides med tidlig innsats. Et slikt tiltak kan bidra med å sikre at elevene får den tidlige innsatsen de har krav på (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14-A; Opplæringslova, 1998, §1-4). En rekke ulike studier viser til gode resultater ved tidlig intervensjon, hvor intervensjonen har foregått i små grupper eller alene med lærer (Lovett et al., 2017, s. 3; Lundetræ et al., 2017 s. 88; Santa og Høien, 1999, s. 62; Solheim et al., 2018, s. 66; Solheim et al., 2019, s. 52; Vellutino et al., 2007, s. 449). Resultatene kan vise til at det er en fordel at den tidlige innsatsen foregår i mindre grupper sammen med en lærer.

Samtidig forteller lærer 2 at det bør være en signifikant andre, en lærer som betyr noe for eleven, som burde ha ansvaret for den tidlige innsatsen. Det kan være en bedre forutsetning for læring ved at læreren vet hva barnet er interessert i, og barnet opplever kanskje en indre motivasjon i skolearbeidet (Bråten, 2010, s. 75), fordi det er en voksen med en god relasjon som er læreren. Motivasjon er en viktig faktor for å kunne lære seg å lese (Traavik, 2013, s. 40). Motivasjon er noe som kan komme og gå, og oppleves ofte hvis man har erfaringer med å lykkes (Lyser, 2012, s. 31). På grunn av at lesing er en anstrengende oppgave, vil poenget til lærer 2 være ganske sentralt. Hvis det er mye vikarbruk og eleven til stadighet må lese for en ny voksen vil eleven kunne miste motivasjon, fordi eleven kan få en følelse av å ikke være verdt lærerens tid. Samtidig hvis eleven ikke opplever mestring ved lesing på grunn av en mangel på relasjon med den det skal leses for, vil lesingen kunne stagnere. Hvis eleven ikke føler mestring, vil eleven heller ikke lese med mindre eleven får beskjed om det. Hvis man leser mye blir man muligens en bedre leser (Bråten, 2010, s. 75). Derfor kan det bli en negativ sirkel hvis lesing blir en aktivitet som eleven ikke mestrer.

Tilpasninger og tiltak som lærer 1 og 3 har gode erfaringer med, er bruk av appen *GraphoGame*. Lærer 1 bruker appen aktivt for å få elevene til å knekke lesekoden og for å oppnå det alfabetiske prinsippet. *GraphoGame* inngår i et undervisningsopplegg hvor det har blitt undersøkt hvilken effekt det har på risikoelevers leseferdigheter. Studien viser til at eksplisitt og systematisk arbeid med blant annet lagring av fonem-grafem forbindelsen kan bidra til at elevene utvikler bedre leseferdigheter, enn elever som ikke mottar en slik opplæring (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 61; Solheim et al., 2018, s. 72).

Nivåbaserte grupper og stasjonsundervisning er tiltak som lærer 2 og 3 omtaler, og har gode erfaringer med. På slike grupper arbeides det mye med blant annet høyfrekvente ord, bokstav-repetisjoner, og egenlagde lesespill. Ved å arbeide med bokstavinnlæringen på ulike måter, vil man kunne sikre at elevene får flere repetisjoner av bokstavene. Når elevene får mange repetisjoner av bokstavene, vil man kunne sikre en god bokstavkunnskap hos elevene (Dahle, 2003, s. 88). Det blir i tillegg nevnt bruk av spill i undervisningen for å oppnå en sikker bokstavkunnskap, men også som et tiltak for å kunne tilpasse opplæringen og holde på motivasjonen til elevene. Det kan i tillegg skape glede i læring som igjen kan bidra til å øke motivasjon som er en viktig faktor. Høien og Lundberg (2012, s. 261) vektlegger at det er til fordel å bruke apper i undervisningen, idet du kan tilpasse for den enkelte, samt at elevene blir utsatt for mange repetisjoner. Ved at lærerne bruker appene til ulike formål og med riktig bruk, vil dette kunne hjelpe elevene i opplæringen, og da kanskje spesielt de elevene som strever.

Repetert lesing er et annet tiltak som kommer frem. Når elevene arbeider med repetert lesing øver de på den visuelle veien til ordavkoding, fordi man repeterer og øver på ordbilder (Bråten, 2010, s. 46; Cunningham og Stanovich, 1998, sitert i Høien, 2003, s. 19). Det at barnet benytter seg av den visuelle veien er en milepæl på veien mot det konsoliderte alfabetiske stadiet i leseutviklingen (Ehri, 2005, s. 175). Lærer 2 er tydelig på at det er mye fokus på de høyfrekvente ordene og repetisjon av dem og bokstavene, for å bli sikker på dette. Å repetere slik som lærer 2 nevner, er ifølge Klinkenberg (2005, s. 16–17) svært relevant for å kunne lagre ordbildene i leksikon. Tønnesen og Uppstad (2014, s. 192) legger vekt på at det er viktig å jobbe godt og mye med repetert lesing, i ulike former. Lærer 1 nevner at de skal lese leksen høyt minst én gang i uken for en lærer. Dette er en av formene som legges frem som hensiktsmessig av Tønnessen og Uppstad (2014, s. 192).

Andre tiltak som nevnes, og som kan være relevante å henhold til bokstavinnlæringen, er å tilpasse bokstavprogresjonen. Lærer 1 nevner at de kan gå fra to til en bokstav i uken hvis de ser at en elev strever. Disse elevene når ikke ønsket bokstavprogresjon til jul, men får repetisjon etter jul. Ifølge Lundetræ og Walgermo (2021, s. 49–50), er det ikke nødvendigvis hensiktsmessig at elever som strever går fra to til en bokstav i uka, fordi de går glipp av repetisjoner som er underveis i opplæringen. Det vil også ta lengre tid før elevene får tilgang til alle bokstavene, og kan bruke de i lesing og skriving. Det må likevel legges frem, at det er læreren som kjenner eleven best, og som er med elevene hver uke. Så at forskning nevner at

det ikke nødvendigvis er en fordel å gå fra en rask til tradisjonell progresjon, betyr nødvendigvis ikke at det kan være en ulempe for noen elever.

Jul-til-jul grupper er et tiltak som lærer 3 legger frem som nyttig i henhold til tidlig innsats. Elevene som blir tatt ut for å være med på dette opplegget jobber mot konkrete mål, som gjennomgang av bokstavene en gang til, eller å trekke lyder sammen til ord. Formålet er å oppnå sikrere elever, som kanskje kan bli skånet for tiltak senere (Frost, 2010, s. 17). Det er avgjørende at det ikke er «hvem som helst» som har disse kursene, noe lærer 2 legger frem. Betydningen av at det ikke er «hvem som helst» som har lesekursene støttes i Frost (2010, s. 68). National Reading Panel (2000, s. 5-1) legger også vekt på betydningen av lærerens kompetanse, og at læreren bør ha god kompetanse innen lesing og lesevansker. Læreren som holder de ulike kursene bør også ha en relasjon med eleven.

Tiltakene eller inversjonen lærerne gjør for å hjelpe elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker starter allerede i førsteklasse, og lærer 3 nevner at for eksempel jul-til-jul gruppene starter etter jul i førsteklasse. Dette kan vise til at «vente og se» holdningen (Lundetræ og Gabrielsen, 2017, s. 162–163; Meld. St. 6, 2019-2020, s. 42) ikke er like til stede i skolen og at hjelpen kommer tidsnok. Et slikt resultat kan være oppløftende med tanke på at tidspunktet for intervensjon har stor betydning på leseutviklingen til elevene, og spesielt elever som tidlig i skoleløpet står i fare for å utvikle lesevansker (Lovette et al., 2017; Santa og Høien, 1999; Vellutino et al., 2007). Slik som funnene i studien til Lovette et al. (2017, s. 3 og 48) viser at jo tidligere skolen setter i gang tilpassede tiltak for å arbeide med elevenes leseferdigheter, desto større sannsynlighet er det for at elevene får et tilstrekkelig utbytte av intervensjonen og ikke lenger står i fare for å utvikle lesevansker. Å sette i gang tiltak allerede i førsteklasse vil kunne bidra til at færre elever ikke utvikler tilstrekkelige leseferdigheter, og færre opplever situasjoner der de ikke mestrer arbeidsoppgaver (Lyster, 2012, s. 31; Solheim et al., 2019, s. 50). Samtidig vil tidlig intervensjon bidra til at elevene som stod i fare for å utvikle lesevansker utvikler tilstrekkelig lesekompetanse, slik at de vil ha mulighet til å bruke lesing for å lære (Lyster, 2011, s. 39).

Arbeidsmetoder og de norskfaglige aktivitetene som blir arbeidet med i barnehagen, kommer frem hos en av lærerne som informasjon de får. Det læreren savner er informasjon om hvordan eleven har gjort det på kartleggingsprøvene. De to andre lærerne sier de liker godt informasjonen de får fra barnehagen. En av lærerne legger vekt på at læreren ønsker mer

konkret informasjon om det enkelte barnet fra barnehagen, som angår barnets utfordringer, da særlig faglig. Siden læreren sjelden får informasjon om eventuelle risikobarn, men ofte får generell informasjon som kan gjøre det vanskelig å starte den tidlige innsatsen så tidlig som mulig. Dette fordi de ikke får godt nok utgangspunkt til å tilrettelegge for eleven fra første dag på skolen. Det er imidlertid ikke bare opp til barnehagen hvilken informasjon skolen får, men også foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20). I Meld. St. 18 (2010-2011) blir det fremstilt at alle barn skal få tilbud om språkkartlegging i barnehagen. Dersom barnet tar denne kartleggingen, men foreldrene ikke ønsker å gi informasjonen videre til skolen, vil ikke den tidlige innsatsen kunne begynne så tidlig som mulig, da det vil kunne ta tid før skolen mistenker vansker, observerer og kartlegger eleven på nytt. Utfordringene som kan oppstå mellom overgangen fra barnehage til skole kan tyde på det er behov for et annet system for å kunne verne om elevens behov for tidlig innsats. Elever som strever trenger oppfølging tidlig, og har også krav på dette (Opplæringslova, 1998, §1-4).

Lærerne vektlegger hvor viktig det er at det arbeides jevnt og godt med fonologisk bevissthet, og de bruker mye tid på dette. Lærerne påpeker at de må ha mye fokus på fonologisk bevissthet hos elevene, og lærer 1 påpeker at de arbeider med dette i alle fag. Det at lærerne er nødt til å arbeide mye med fonologisk bevissthet i skolen, kan være et tegn på at det kanskje jobbes for lite med i barnehagen, eller muligens at barnet trenger å videreutvikle sin bevissthet etter hvert som det modnes. Ved å jobbe for lite med fonologisk bevissthet, kan man få utfordringer lenger opp i skoleløpet, fordi barnets utvikling av fonologisk bevissthet har en stor påvirkning på barnets lese- og skriveutvikling, samtidig som den fonologiske bevisstheten henger sammen med utviklingen av en sikker bokstavkunnskap (Høien og Lundberg, 2012, s. 261; Lundberg, Frost og Petersen, 1988, s. 263, 268–283). Rim og rytme blir nevnt av lærerne som noe de har mye fokus på. Ved at barnet bruker mye rim og regler blir barnet bevisst på ordets lydklang og ikke bare innholdet, og dette vil være et godt utgangspunkt når barna skal begynne å lytte ut de minste lydenhetene i talespråket. Evnen til å kunne lytte ut rim og rytme er en sterk indikator på om et barn står i fare for å utvikle lesevansker, som det er mulig å oppdage allerede i barnehagealder (Høigård, 2019, s. 246–247; Lyster, 2012, s. 23). På bakgrunn av dette vil det være nyttig at skolen får informasjon fra barnehagen om barnet for eksempel kan lytte ut rim, slik at skolen har mulighet til å sette i gang tiltak i lys av tidlig innsats så tidlig som mulig. Et godt samarbeid og informasjonsflyt mellom barnehage og skole vil kunne være en nyttig ressurs i arbeidet med prinsippet tidlig innsats.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Undersøkelsens problemstilling lyder:

> *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?*

Videre vil vi gjøre rede for en oppsummering av studiens funn og avsluttende refleksjoner rundt problemstillingen slik den er spesifisert i forskningsspørsmålene.

6.1 Hvordan foregår begynneropplæringen i norsk?

Ut fra det lærerne forteller, så har vi vist at opplæringen bygger på anerkjent praksis i tråd med forskning på området. Begynneropplæringen kan tolkes som at den foregår med helhetlig tilnærming i klassene hos disse lærerne. Arbeidsmetodene i den formelle bokstavinnlæringen og synteseøvelser kan tolkes som syntetiske, samtidig som det også blir vektlagt arbeid med autentiske og meningsfulle tekster, og på den måten blir det balanse i leseopplæringen. Fokus på avkoding suppleres med tekster hvor forståelsen er i fokus. Repetisjon og systematisk arbeid blir også i stor grad vektlagt av lærerne når elevene skal knekke den alfabetiske koden og oppnå sikker bokstavkunnskap. Eksplisitt bokstavopplæring er nødvendig for at alle skal forstå det alfabetiske prinsippet (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 45). Bokstavinnlæringen foregår ved bruk av en rask progresjon. Raskere identifikasjon av elevene som strever og muligheter for å raskere tilpasse opplæringen er bare to av fordelene (Lundetræ og Walgermo, 2021, s. 48–49; Sunde et al., 2020, s. 142–143). Samtidig kan det være nyttig å undersøke eventuelle fordeler eller ulemper ved en progresjon på 4 bokstaver i uka. Det blir også lagt vekt på at arbeid med fonologisk bevissthet er viktig for å utvikle gode leseferdigheter (Ehri, Nunes, Willows et al., 2001, s. 254; National Reading Panel, 2000, s. 2-1) og funnene viser at lærerne er bevisste på betydningen av fonologisk bevissthet i skriftspråkinnlæringen.

6.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?

Ut fra det lærerne forteller, ser det ut til at deres forståelse av hva prinsippet om tidlig innsats innebærer er i tråd med Opplæringslova (1998) §1-4 *Tidleg innsats på 1. til 4. trinn*.
Når lærerne skal identifisere elever som strever bruker de ulike kartleggingsverktøy og observasjon i klasserommet. Det blir også vektlagt av to av lærerne at de lager kartleggingsverktøy selv for å identifisere elever som strever, når de skal undersøke hvilke

elever som har behov for ekstra hjelp, og hva elevene da trenger å arbeide med. Dette kan være et tegn på det er for få verktøy å benytte seg av for å identifisere hvilke elever som kan ha nytte av høyere grad av tilpasset undervisning i perioder. Lærerne påpeker også at det er nødvendig å undersøke om det kan være andre bakenforliggende årsaker til at elever strever med lesing og skriving, og at dette bør undersøkes raskt etter skolestart. Syn og hørsel er spesielt to bakenforliggende årsaker som blir trukket frem, og dette er store påvirkningsfaktorer når elevene skal lære seg å lese og skrive (Befring, 2016, s. 173; Høigård, 2019, s. 165). Alle lærerne vektlegger i tillegg at det er viktig å ha en god dialog med foreldrene, blant annet for å undersøke om det er dysleksi i nærliggende familie. Da dysleksi kan være en årsak til at elever strever i skriftspråkopplæringen når det er stort fokus på avkoding.

6.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998)?

Arbeidet med tidlig innsats starter hos lærerne i førsteklasse, dette viser at lærerne er raskt ute med å tilpasse undervisningen og sette i gang tiltak slik at elevene forhåpentligvis oppnår forventet progresjon. To av lærerne nevner eksplisitte lærerressurser som har ansvaret for at tidlig innsats blir gjennomført for de elevene som strever i skriftspråkopplæringen. Samtidig kan det tolkes som at den siste læreren mangler et slikt system på sin skole.

Tiltak som blir satt i gang i forbindelse med tidlig innsats er repetert lesing og arbeid med høyfrekvente ord. Tiltakene organiseres også i jul-til-jul grupper og ulike lese- og skrivekurs i mindre grupper, og ved å gå tilbake til tradisjonell bokstavprogresjon for en liten tidsperiode.

Funnene kan også indikere at det er behov for en systematisk plan for hvordan overgangen mellom barnehage og skole skal foregå, og hvilken informasjon som skal overleveres for å sikre prinsippet om tidlig innsats for de som har behov for det så raskt som mulig. Lærerne ønsker informasjon som kan hjelpe dem på best mulig måte, slik at de kan tilpasse undervisningen for elevene. Lærerne forteller at de har mye fokus på fonologisk bevissthet, og det å arbeide med språk, rim og rytme er en av de største og tidligste indikatorene på lese- og skrivevansker, og man burde ha mye fokus på dette i barnehagen (Høien og Lundberg, 2012, s. 261; Lyster, 2012, s. 23). Det vil være nyttig å arbeide for at alle kommuner har en

god informasjonsflyt og rutiner for hvordan verdifull informasjon om barnet formidles i overgangen mellom barnehage og skole, for å sikre den tidlige innsatsen så tidlig som mulig.

6.4 Studiens begrensninger og videre forskning

På grunn av studiens sideomfang var det deler med tekst vi så oss nødt til å begrense eller som ikke fikk ta del i oppgaven, dette gjaldt spesielt funn fra intervjuene og ulike teoretiske perspektiver. Det vil være viktig å understreke at vi intervjuet tre lærere, og dette kan begrense funnene med tanke på at det kun er en liten andel i forhold til hvor mange lærere det er på landsbasis. Ved gjennomføring av intervjuene fikk vi en dypere forståelse innenfor temaene *begynneropplæring*, *kartlegging* og *tidlig innsats*. Funnet vi fant mest interessant angår kartlegging, og at lærerne utviklet egne kartleggingsverktøy. Dette ga oss nye øyne for oppgaven, som hjalp til med å spisse studien ytterligere fra utgangspunktet vi hadde ved oppstart. Det er mye ved denne studien vi fant interessant, som vi ikke fikk muligheten til å diskutere videre. Dersom oppgaven hadde hatt et større omfang ville vi diskutert overgangen mellom barnehage og skole ytterligere, og sett mer på mulighetene til et samarbeid om tidlig innsats i både barnehagen og skolen. Det vil også være relevant i videre forskning å se på denne overgangen. Samtidig vil videre forskning kunne være å undersøke fordelene og ulempene med en bokstavprogresjon på fire bokstaver i uken. I videre forskning vil det også være relevant å muligens analysere og tolke ulike kartleggingsprøver som finnes og brukes, men også de som lærerne selv lager, for å kunne undersøke validiteten og reliabiliteten i disse prøvene.

I etterkant av arbeidet ser vi nå at metodetriangulering ved bruk av intervju og observasjon kunne vært en annen mulighet for å undersøke studiens problemstilling. På grunn av at hovedarbeidet med masteroppgaven ble lagt til våren 2022, ville dette blitt vanskelig for oss å gjennomføre da den formelle bokstavinnlæringen foregår på høsten. For å undersøke hvordan begynneropplæringen foregår og hvordan lærerne arbeider på høsten falt derfor valget av metode på intervju. Videre forskning av samme problemstilling vil kunne foregå ved bruk av metodetriangulering.

Litteraturliste

Angel, T. S. (2018). *Begynneropplæring i lesing: En kvalitativ studie av hvordan bokstavinnlæringen gjennomføres på 1. trinn.* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] DUO Vitenarkiv. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67066

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. (Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.

Bercher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialet, kropp, fysisk miljø i førsteklasse. I K. Palm og E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen en forskningsbasert tilnærming.*(s. 57–86). Universitetsforlaget.

Birkedal, I. K. (2014). Tidlig innsats: Faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1. trinn. [Masteroppgave. Universitetet i Stavanger]. UIS Brage. http://hdl.handle.net/11250/241347

Bjerke, C. og Johansen, R. (2017). *Begynneropplæringen i norskfaget*. Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats- bedre læring for alle*. Cappelen Damm Akademisk.

Bråten, I. (2010). *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Conexus. (u.åa). *Carlstens lesetest.* Hentet 12. april fra https://www.conexus.net/produktinnhold/carlstens-lesetest/

Conexus. (u.åb). *Ordkjedetesten*. Hentet 1. mai 2022 fra https://www.conexus.net/produktinnhold/ordkjedetesten-2/

Conexus (u.åc) *Skolestart.* Hentet 1. mai 2022 fra https://www.conexus.net/produktinnhold/skolestart/

Dahle, A. E. (2003). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. Petersen Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun og N. Nøttaasen Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (73–101). Gyldendal Akademisk

Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G, Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s.46–55). Gyldendal Akademisk

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utgave). De nasjonale forskningsetiske komiteene. https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-168. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. og Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Intruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel`s Meta-Analysis. *Review of Educational Research,* 71(3), 393–447. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543071003393?casa_token=KRTHFAX_3V4AAAAA:eyDoQZ_TPXOQMBYnb7OkThGy69hjlmm9WUNMwmIPzKiG4ugAFBHG7xqeEtRdgtbhvVgWZePqPXRU2Q

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. og Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel`s meta-analysis. *Reading Research Quarterly,* 36(3), 250–287. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1598/RRQ.36.3.2

Elsness, T. F. (2004). Staveutviklingen hos barn i alderen 7-8 år. I A.-K Skradhamar (Red.), *Morsmål og skolestart* (s. 5–21). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. ISBN8257943401

Elsness, T. F. (2012). Å lære å lese med transparente skriftspråk en studie av leseutvikling hos norske og svenske elever. Akademika forlag.

Engebretsen, M. B. (2017). *Lesing i den norske skolen*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. http://hdl.handle.net/11250/2450437

Esmaeeli, Z, Kyle, F., E. og Lundetræ, K. *(*2018). *Children with and without Family Risk of Reading difficulties: Emergent literacy, home literacy environment at onset of formal reading instruction, and literacy skills after two years of schooling.* [Doktoravhandling, Norge]. UIS brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2728006/Esmaeeli2019_Article_ContributionOfFamilyRiskEmerge.pdf?sequence=2

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Kapittel 14A-1. Krav til forholdstal mellom lærarar og elevar i grunnskolen* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia.* I K. Patterson, J. C. Marshall og M. Coltheart (Red.) *Surface Dyslexia Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s.301–330). Routledge

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk forlag

Frost, J. (2010). *Kvalitet i lese-opplæringen - Erfaringer med oppstart av språk og leseveileding.* Cappelen Akademisk.

Færevaag, M. K. og Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter. I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 231–253). Gyldendal

Gabrielsen, E. og Strand, O. (2017). Rammer og metoder for PIRLS 2016. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar fremgang! Leseferdighet for 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 13–31). Universitetsforlaget

Gabrielsen, N. N. (2003). Barn som strever-forebygging og tidlig registereing. I E. Gabrielsen, M. Petersen Oftedal, A. E. Dahle, A. Slaathun og N. Nøttaasen Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter.* (130–154) Gyldendal Akademisk

Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1989). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Remedial and Special Education, 7(1), 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104

Gyldendal (u.å) *Salto.* Hentet 1. Mai 2022 https://www.gyldendal.no/grs/salto/c-181753/

Hagtvet, B. E. (1996). Skrivelyst og språklig bevissthet: Om tidlig skriveutvikling og skrivingens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I A. H. Wold (Red.). *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 127–144). Cappelen Akademisk Forlag.

Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. og Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring - et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2020* (6), s. 143–157. https://hiof.brage.unit.no/hiofxmlui/bitstream/handle/11250/2727908/HoffJenssenBegynneroppl%25C3%25A6ring2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Husveg, H.A. (2014). *Kva er det som må til for å lukkast med tidlig innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger], UIS brage. http://hdl.handle.net/11250/197048

Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15– 29). Cappelen

Akademisk Forlag.

Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal akademisk

Høigård, A. (2019). *Barnas språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utgave). Universitetsforlaget

iMAL. (u.åa). *iMAL-kartlegging*. Hentet 4. mai https://imal.no/fa-imal-kartlegging/

iMAL. (u.åb). *iMal om metoden*. Hentet 22. mars fra: https://imal.no/om-metoden/

Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Abstrakt forlag.

Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt 27 varianter av repetert lesing*. Aschehoug

Klinkenberg, J.E. (2017). Lesevansker oppsummering av ny forskning.*Tidsskrift for norsk psykologforening.* https://psykologtidsskriftet.no/node/17022/pdf

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst samarbeid og sammenheng mellom barnehage skole.* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal Akademiske

Lervåg, A., Hulme, C. og Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development.*89 (5), 1821–1838. DOI: 10.1111/cdev.12861

Lesemester (u.å). Hentet 1.mai 2022 fra https://lesemester.no/

Lesesenteret (2022, 20. 01). Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av lesing. Hentet: 24. 02. 2022 *https://www.uis.no/nb/lesesenteret/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing*

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M, Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. og Morris, R.D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact

of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psycology,* 109 (7), 889–914. DOI: 10.1037/edu0000181

Lundberg, I., Frost, J. og Petersen, O-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly,* 23(3), 263–284. https://www.jstor.org/stable/pdf/748042.pdf

Lundetræ, K. og Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar fremgang! Leseferdighet for 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 154–165). Universitetsforlaget

Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K. og Uppstad, P. H. (2017). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research,* 86, 87–95.https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.011

Lundetræ, K. og Uppstad, P. H. (2021). Leseopplæring - når leseflyten uteblir. I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 130–143). Gyldendal

Lundetræ, K. og Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37–67). Gyldendal

Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2.utg.). Gyldendal Akademisk

Lyster, S-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker hva vet vi? Hva gjør vi?*(1. utgave). Cappelen damm Akademisk

Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave). Cappelen damm Akademisk

Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Meld. St. 18 (2010–2011). Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf

Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm og E. Michalsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen en forskningsbasert tilnærming.* (s. 139–160). Universitetsforlaget.

Milne, A.A. (1996). *Ole Brumm*. Gyldendal.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.* Reports of the subgroups. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf?fbclid=IwAR0f3RiwrQk-QOcnZvY_rENhWh0j7QYfl2ggtym35rTctPLg3PWZSC-vhAE

Nagelhus, R. (2018). *Kartlegging*. Hentet 18. mars 2022. https://imal.no/2018/05/kartlegging/

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland og L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget

Nilsen J.C., Kreiner, S., Poulsen, A. og Søegård, A. (2008). *Lærerveiledning til leseprøvene OL64, OL120, MiniSL1 og MiniSL2.* Cappelen Akademisk Forlag.

Ohlis, K. (2018, 5. mars) *Skoleskrift for iOS og Android.* Karin Ohls AB. Hentet 1. mai 2022 fra *https://www.skolstil.se/no/*

Olaussen, B. S. (1996). Fonologisk bevissthet: Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (169–189). Cappelen Akademisk Forlag

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_2

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk

Pressley, M. og Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works* (4. utg). The Guilford Press

Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg.* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UIS Brage. http://hdl.handle.net/11250/185828

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utgave.). Fagbokforlaget

Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Santa C. M. og Høien, T. (1999). An assessment of Early Steps: A program for early

intervention of reading problems. *Reading Research Quarterly,* 34(1), 54–49.

Solheim, O.J., Frijters, J.C., Lundtræ, K., Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004

Solheim, O. J., Lundetræ, K. og Uppstad, P. (2019). På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole,* 31(3). 50–60.

Spear-Swerling, L. og Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.903.5443&rep=rep1&type=pdf

Stangeland, E. B. og Færevaag, M. K. (2021). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 204–230). Gyldendal

Statped. (2020). *Showbie.* Hentet 1. mai 2022 https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/showbie/

Statped. (2021a). *Lese og skrivevansker*. Hentet 13. mars 2022. https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/

Statped. (2021b). *LOGOS- Test for kartlegging og diagnostisering.* Hentet 1. mai 2022 fra https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/logos--test-for-kartlegging-og-diagnostisering/

Statped (2021c). *Språk 5-6 screeningtest av språkvansker*. Hentet 22. mars 2022 https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-56-screeningtest-for-sprakvansker/

Statped. (2022). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker.* Hentet 28. April 2022 https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/

Statped. (u.å). *Tidlig innsats.* Hentet 5. Januar 2022. https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/

St. Meld. nr. 16. (2006–2007) … og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf

Sunde, K. (2015). *Tidlig identifisering - er det nok?: Læreres erfaringer knyttet til å få identifisert elever som kan være i faresonen for å utvikle lesevansker*. [Masteroppgave. Universitetet i Stavanger]. UIS Brage. http://hdl.handle.net/11250/299372

Sunde, K., Furnes, B. og Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School?, *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158. DOI: 10.1080/10888438.2019.1615491

Tempolex (u.å) *Tempolex.* Hentet 1. mai 2022 https://www.tempolex.no/

Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik og B. K. Jansson. (Red.), *Norskboka 1 Norsk for grunnskolelærarutdanning 1-7* (s. 39–53). Universitetsforlaget

Traavik, H. og Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart Skriftspråksutvikling i småskolen.* Fagbokforlaget

Tønnesen, F. E og Uppstad P. H (2014). Leseflyt. I F. E. Tønnessen. (Red.), *Å lykkes med lesing - tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 172–183). Cappelen Damm Akademisk.

Tønnesen, F. E og Uppstad P. H (2014). Leseopplæring - bevisstgjøring fram mot leseflyt. I F. E. Tønnessen. (Red.). *Å lykkes med lesing - tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 184–195). Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2018, 1. august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn.* Utdanningsdirektoratet.https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/#

Utdanningsdirektoratet (2022) *Kartleggingsprøver.* Hentet 18. mars 2022. *https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#lesing*

Vellutino, F. R., Scanlon D. M., Zhang, H. og Schatschneider, C. (2007). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and writing,* 21(4),437–480. DOI 10.1007/s11145-007-9098-2

Oversikt - figur

Figur 1: Leseutviklingen og hvilke avvik som kan forekomme under utviklingen ……. s. 33

Oversikt - vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD……. s. 96

Vedlegg 2: Informasjon og samtykke til deltakelse.…….s. 98

Vedlegg 3: Prosjektskisse……..s. 101

Vedlegg 4: Intervjuguide……...s. 105

Vedlegg 5: iMALs kartleggingsverktøy……s. 108

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

885919

Prosjekttittel

Tidlig innsats - elever som strever i skriftspråkinnlæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marion Elisenberg, [redacted]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Caroline Back Jensen[redacted]

Katrine Vestby [redacted]

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.01.2023

Vurdering (1)

13.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG
Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.01.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).
Microsoft Teams og Zoom er databehandler i prosjektet. NSD 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
NSD vil følge opp underveis i prosjektet (annet hvert år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

***«Tidlig innsats – elever som strever i skriftspråkinnlæringen»*?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva lærere i begynneropplæringen legger i begrepet tidlig innsats, og hvilke forebyggende tiltak de setter til verks for elever som av ulike grunner trenger tettere oppfølging i lese- og skriveopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie som vi skal gjennomføre i forbindelse med vårt siste år på grunnskolelærerutdanningen 1-7. Studiets omfang vil være ca. et halvt år, og studiens foreløpige avslutningsdato er juli 2022. Opplysningene som blir samlet inn i forbindelse med studien vil kun bli brukt i forbindelse med prosjektet «Tidlig innsats- elever med lese- og skrivevansker i begynneropplæringen». Problemstillingen vi ønsker å undersøke i studien er: *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan foregår begynneropplæringen?*
- *Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?*
- *Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette på grunn av din kompetanse og arbeidserfaring innenfor temaet tidlig innsats og begynneropplæringen.

Kriteriene som ligger til grunn for utvelgelsen er følgende:

- Jobber/ har jobbet i skolen på småtrinnet.
- Har tidligere erfaring med tidlig innsats i begynneropplæringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden vi ønsker å benytte i undersøkelsen er intervju. Velger du å delta i studien vil du være med på et individuelt intervju. Intervjuet vil vare i ca. 45 – 60 minutter, og det vil bli tatt lydopptak. Under observasjon vil det kun bli tatt skriftlige notater av forskerne. Intervjuet vil være semi-strukturert, hvor du vil bli stilt spørsmål om:

- Erfaringer knyttet til elever som har eller hvor du mistenker lese- og skrivevansker
- Hvordan og eventuelt hvilke kartleggingsprøver som har blitt brukt for å identifisere disse elevene
- Tidlig innsats i begynneropplæringen
- Lese- og skriveopplæring

- Forebyggende tiltak for elever som har eller hvor man mistenker lese- og skrivevansker

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Under intervjuet vil det bli foretatt et lydopptak, dette vil også bli slettet dersom du velger å trekke deg. Om ønskelig vil vi også kunne ha en dialog med deg som deltar om vår tolkning av intervjuet for å sikre at vår oppfattelse stemmer over ens med din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *De som vil ha tilgang til prosjektet er Høgskolen i Østfold, studenter Katrine Vestby, Emma Caroline Back Jensen og veileder Marion Elisenberg.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det lagrede datamaterialet vil bli lagret i en egen sky som har egen sikkerhetsnøkkel og innlogging med tofaktorautentisering.*
- *Det vil bli foretatt transkripsjon av intervjuet, der vi vil bruke transkriberingsverktøy for å transkribere og all data vil bli anonymisert.*

Du som informant vil ikke kunne bli gjenkjent i prosjektet, du vil være helt anonym. Vi vil legge deg frem som eksempel: lærer 1 ved skole 1.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. juli 2022. Etter oppgaven er godkjent og avsluttet vil alle dine personvernsopplysninger bli slettet, selv om de er anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

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

- *Høgskolen i Østfold* ved avdeling for lærerutdanning. Veileder Marion Elisenberg, 69608105, studenter Emma Caroline Back Jensen 93212114 og Katrine Vestby 47387495
- Vårt personvernombud: Lars Erik Aas, personvern@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.
-

Med vennlig hilsen
Emma Caroline Back Jensen og Katrine Vestby

Samtykkeerklæring
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidlig innsats – elever som strever i skriftspråkinnlæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Tidlig innsats – elever som strever i skriftspråkinnlæringen.

Problemstillingen for oppgaven lyder som følger:

Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen? Forskningsspørsmål:

- *Hvordan foregår begynneropplæringen?*
- *Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?*
- *Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats?*

Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å sette et søkelys på norsklæreres arbeid med tidlig innsats i begynneropplæringen for elever som av ulike årsaker ikke følger en forventet progresjon i lese- og skriveopplæringen. Samtidig vil det kunne være nyttig å undersøke hvordan lærere identifiserer disse elevene og hvilke tiltak som blir satt til verks i lys av prinsippet for tilpasset opplæring. Vi ønsker også innenfor rammene av problemstillingen å undersøke hva som kan være årsakene til at elevene strever i lese- og skriveutviklingen, da årsakene til hvorfor elevene strever vil være viktig for en lærer å vite i forhold til hvilke tiltak som settes i gang.

Et sitat vi synes blir relevant i henhold til oppgavens formål er fra Meld. St. 6 (2019-2020) og lyder som følgende: «Det er et stort problem at barn ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok, eller ikke i det hele tatt» (Meld. St. 6, 2019-2020). Derfor ønsker vi med masteroppgaven å undersøke hvordan lærere arbeider i begynneropplæringen med lesing og skriving, hvordan lærere identifiserer elevene som strever, årsakene og hvilke tiltak som blir iverksatt innenfor rammene av tilpasset opplæring.

Litteraturgjennomgang – teoretisk perspektiv

Det teoretiske perspektivet for denne masteroppgaven vil være teori og forskning som tar for seg lese- og skrivevansker, barns språkutvikling, barns lese- og skriveutvikling og begynneropplæringen i lesing og skriving. Vi vil også bruke noen rettslige dokumenter som skolen er pliktig å følge, og som legger føringer for arbeidet lærer gjør i skolen blant annet når det gjelder tidlig innsats og tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Vi vil også se på teori knyttet til overgangen mellom barnehage og skole for å undersøke samarbeidet, da man allerede i barnehagealder kan ha mistanker om lese- og skrivevansker hos enkeltelever.

Metode

For å undersøke problemstillingen: *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?* vil vi benytte den kvalitative metoden intervju, og intervjuet vil være

semi-strukturert. Ved å benytte intervju som metode vil vi samle inn empirisk datamateriale. Vi ønsker å intervjue 3 lærere i skolen.

Forskningsetikk

Informantene skal kunne gi oss muntlig eller skriftlig beskjed om at de ikke lenger ønsker å delta i prosjektet. De skal kunne trekke seg når som helst frem til innlevering av masteroppgaven. Informantene vil motta en kopi av delen av oppgaven som belyser dem, før den blir en del av oppgaven og sendt inn vurdering. Dersom informanten ønsker dette vil vi kunne ha en dialog underveis i prosjektet med informant slik at informanten får innsyn i prosjektet de har vært med i. Vi vil bare bruke opplysningene om informantene i dette prosjektet til masteroppgaven. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med loven om behandling av personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene til informanten vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra annen data. Det lagrede datamaterialet vil bli lagret i en egen sky som har egen sikkerhetsnøkkel og innlogging med tofaktorautentisering. Det vil bli foretatt transkripsjon av intervjuet, der vi vil foreta et transkriberingsverktøy for å transkribere og deretter vil all dataen bli anonymisert. Eksempelvis: Lærer 1, skole 1.

Forslag til disposisjon – organisering av oppgaven

Når det gjelder hvordan oppgaven skal organiseres, tenker vi at inndelingen av kapitlene skal se slik ut:

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og relevans for oppgaven

1.2 Tidligere forskning

1.3 Valg av tema og problemstilling

1.4 Begreper
- 1.4.1 Begynneropplæring
- 1.4.2 Tidlig innsats
- 1.4.3 Tilpasset opplæring

1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger

2.0 Teoretiske perspektiver

2.1 Hva er lesing og skriving?
- 2.1.1 Leseutvikling
- 2.1.2 Skriveutviklingen

2.2 Lesing i begynneropplæringen
- 2.2.1 Fonologisk bevissthet
- 2.2.2 Bokstavinnlæring

2.2.3 Ordavkoding

2.2.4 Kunnskap om skriftspråket

2.2.5 Leseflyt

2.2.6 Språkforståelse

2.2.7 Motivasjon for lesing

2.3 Ulike tilnærminger til begynneropplæringen

2.3.1 Syntetisk
2.3.2 Analytisk

2.3.3 En helhetlig metode

2.4 Kartlegging i begynneropplæringen

2.4.1 Ulike kartleggingsverktøy

2.5 Hvorfor strever noen barn med skriftspråkinnlæringen

2.5.1 Generelle lese og skrivevansker

2.5.2 Indre og ytre påvirkningsfaktorer

2.6 Tidlig innsats i begynneropplæringen

2.6.1 Ulike tiltak

2.7.2 Overgangen mellom barnehage og skole

3.0 Metode

3.1 Utforming av problemstillingen

3.2 Empirisk tilnærming

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

3.2.2 Utforming av intervjuguide og utvalg av informanter

3.2.3 Datainnsamling og transkribering

3.2.4 Analyse og meningsfortolkning av dataene

3.3 Validitet og reliabilitet

3.4 Forskningsetiske perspektiver

4.0 Empiri og analyse

4.1 Hvordan foregår begynneropplæringen?

4.1.1 Analyse av hvordan begynneropplæringen foregår

4.2 Hvordan identifiserer lærere elever som strever med lesing og skriving?

4.2.1 Analyse av hvordan lærerne identifiserer elevene som strever.

4.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats?

4.3.1 Analyse av tiltak og tilpasninger i lys av §1-4

5.0 Drøfting

5.1 Hvordan foregår begynneropplæringen?

5.2 Hvordan identifiserer lærerne elever som strever?

5.3 Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på §1-4 om tidlig innsats?

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

6.1 Avsluttende refleksjoner

6.2 Videre forskning

Litteraturliste

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Vedlegg 4

Semi-strukturert intervju

Problemstilling: *Hvordan foregår begynneropplæringen, og hvilken forståelse har lærere i arbeidet med tidlig innsats for elevene som strever i skriftspråkinnlæringen?*

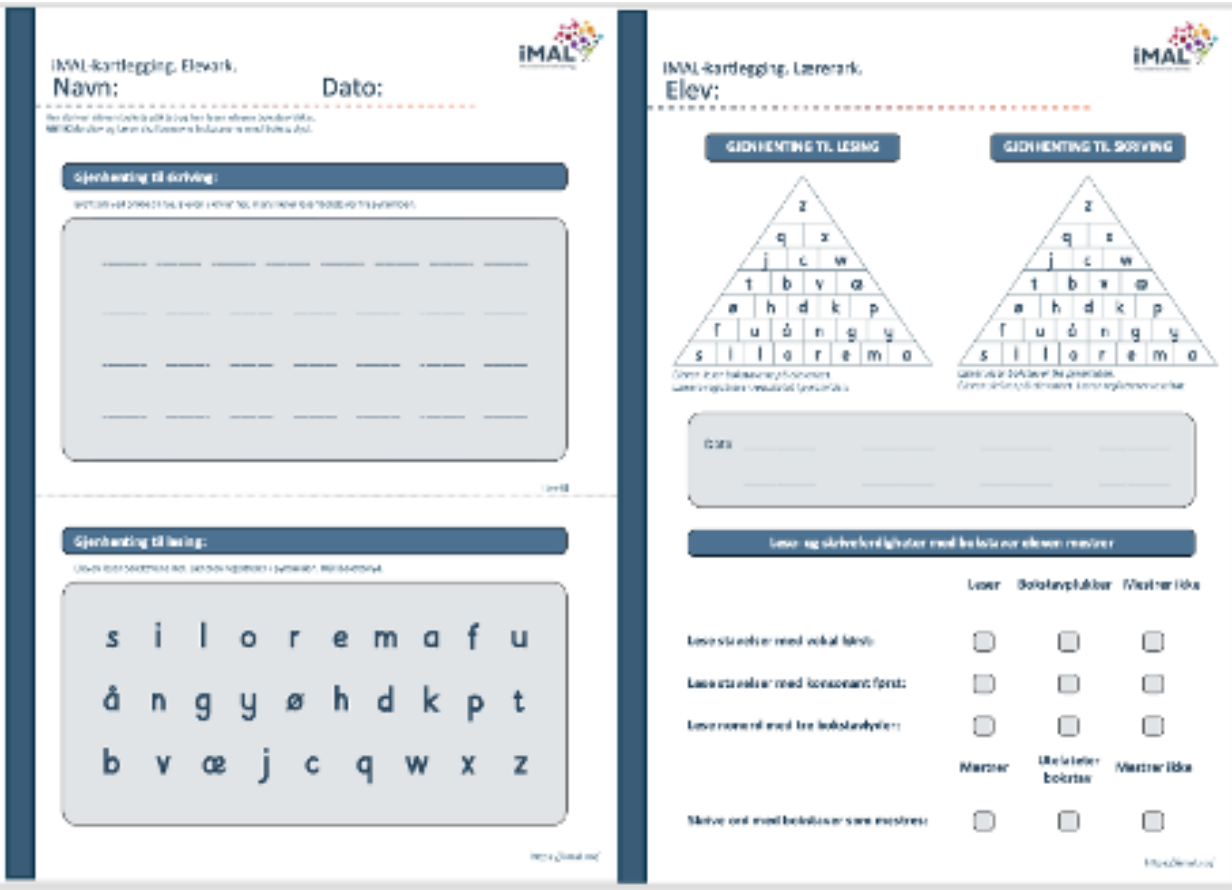
Tema	Forskingsspørsmål
Bakgrunnsspørsmål	• Hvor lenge har du jobbet i/med skole? • Har du mye erfaring med undervisning i begynneropplæringen/småtrinnet?

Lese- og skriveopplæring
 	
Forskningsspørsmål:
Hvordan foregår begynneropplæringen?
	• Hvilket læremiddel/læremidler har du brukt for å undervise i skriftspråksopplæringen?
	  • Hva slags bokstavprogresjon blir det lagt opp til? Evt Fordeler og ulemper, når har man vært gjennom alle bokstavene
	  • Hvordan introduserer og arbeider dere med hver enkelt bokstav? Er det likt for hver bokstav?
	  ○ (Bokstavnavn eller bokstavlyd?)
	  • Hvordan lærer elevene de store (versaler) og små bokstavene (minuskler)?
	  • Hvordan oppleves det når skolestarterne kan flere bokstaver fra før av? (Er det mange elever som kan flere bokstaver når de starter på skolen)
	  • Hvordan arbeider du med fonologisk bevissthet hos elevene?
	  • Når knekker de første elevene vanligvis lesekoden?
	  ○ Når regner dere med at de fleste skal ha knekt lesekoden?

Kartlegging Forskningsspørsmål: Hvordan identifiserer lærere elever som stever med lesing og skriving?	• Hvilke kartleggingsverktøy bruker du? • Hvordan opplever du at læremiddelelet dere bruker på 1./2. trinn hjelper dere til å identifisere de elevene som ikke følger den forventede progresjonen? • Gjennomføres det kartlegging jevnt over hele første- og andreklasse, i så fall hva brukes da? • Hvordan bruker dere resultatene fra kartleggingen som er blitt gjort? • Hvordan identifiserer du elever som strever med skriftspråksopplæringen? (Kjennetegn, er det ved hjelp av kartleggingsverktøy eller observasjon i daglige aktiviteter?) • Hvordan forholder skolen seg til kartlegging og tiltak? (kartlegges det alltid før tiltak settes i gang?) • Får skolen noe informasjon fra barnehagen om elevenes språklige utvikling, i så fall hvordan brukes denne?

Elever som strever og tidlig innsats
 	
Forskningsspørsmål: Hvilke tiltak og tilpasninger gjør lærere for elever som strever med lesing og skriving med tanke på prinsippet om tidlig innsats?
	• Hva forbinder du med begrepet tidlig innsats?
	• Hvordan legger skolen din opp til tidlig innsats i skriftspråksopplæringen? (rutiner)
	• Hvilke tilpasninger eller tiltak har du gjennomført for elever som har behov for tidlig innsats i begynneropplæringen? Eksempler? (lesekurs, skrivekurs, mindre grupper) - eventuelt tidsspenn på tiltak
	• Hvilken erfaring har du med tiltakene du nevner? Får mange elever hjelp ved bruk av disse tiltakene?
	• Opplever du at elevene er motiverte for å lære å lese og skrive? Forklar gjerne.
	• Hvis du hatt elever med behov for tidlig innsats?
	• Hva gjorde dere for å undersøke årsaken til hvorfor eleven strevde med lesing og skriving?
	  ○ Hvilke årsaker kom du fram til? (syn, hørsel, sosiale faktorer osv.)
	• Hvis elevene strever i leseutviklingen hvilke trinn/del er det mest typiske og gjengående de strever med?
	• Hvilke tiltak har du erfaring med at man gjør for elever hvor man mistenker lese og skrivevansker før man henviser til PPT?
	  ○ (Hadde tiltakene noe effekt? Erfaring?)

Avslutning	Er det noe du vi ikke har snakket om som du tenker også er relevant?

Vedlegg 5

Illustrasjon hentet fra iMALs kartleggingsverktøy (iMAL, u.åa)