



UiT Norges arktiske universitet

UiT Norges arktiske universitet

## **Tiltak for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen**

«Å gi et godt grunnlag og legge en god oppstart for resten av skolelivet» - informant

Stine Sivertsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903

Mai 2024





## Sammendrag

Forskning viser at det kan være vanskelig å sette inn tidlige tiltak til de elevene som viser utfordring i lese- og skriveopplæringen. Jeg ønsket derfor i denne masteravhandlingen å undersøke hvilke tiltak som iverksettes for de elevene som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen. Fra et spesialpedagogisk perspektiv ønsket jeg å undersøke hvordan løfte de elevene som trenger ekstra tilrettelegginger, spesielt for de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Dette undersøkte jeg gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, ved å intervju fire lærere som hadde fulgt elevene fra forholdsvis 1.trinn til 2.trinn. Dette dannet studiens empiriske grunnlag, der jeg i analysedelen benyttet meg av en temabasert tilnærming for å analysere datamaterialet.

Funnene viste at det var sentralt å arbeide med elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap ved å benytte seg av flere tiltak. Tiltakene som kan støtte opp målet om å etablere fonologiske strategier er: språkleker, støtte fonem-grafem prinsippet, gi lesetekster som er relevante, benytte rask bokstavprogresjon og gi meningsfulle skriveoppgaver der elevene selv får oppdage lyd-bokstav forbindelsene. I studien kom det også fram at alle tiltakene som iverksettes bør være preget av å styrke elevenes motivasjon og mestring.

## Forord

Endelig nærmer tiden seg for å avslutte to læringsrike og meningsfulle år. Etter mange år som grunnskolelærer har jeg kommet meg tilbake på skolebenken, og fått muligheten til å fylle opp med faglig kunnskap og utvikle meg til spesialpedagog. Når tida i den vanlige arbeidshverdagen som grunnskolelærer går veldig fort, har det vært læringsrikt å ha tid til drøftinger med medstudenter rundt faglige problemstillinger. Dere studenter på Spesialpedagogikk Kull 2022 er høy kvalitet! Takk for faglige diskusjoner, gode råd, latter og sosiale tilstelninger.

Jeg ønsker å takke de fire dyktige lærerne som har stilt opp som informanter i denne studien. Dere viser at dere hver dag strekker dere og tilpasser slik at hver enkelt elev får utviklet sitt potensiale maksimalt. Videre ønsker jeg å takke min veileder Astrid Unhjem, for faglig støtte og hjelp under samtaler og på svar i mail. Din lange erfaring innenfor temaene tidlig innsats, begynneropplæring og forebygging av lese- og skrivevansker har vært til stor hjelp i dette arbeidet.

Til sist ønsker jeg å takke min mann Jan Vidar og mine barn; Morten, Oline og Håvard. Dere har lagt, og legger stadig til rette for at jeg skal få fullført det jeg setter meg som mål. Med dere har jeg fått de pausene jeg har behøvd for å lade batteriene til neste dags timer med skrivning.

Stine Sivertsen

Alta, mai 2024



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Studiens bakgrunn og relevans .....	2
1.2	Formål med oppgaven .....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.3.1	Når står en elev i fare for å bli hengende etter? .....	4
1.4	Avgrensning av oppgaven .....	5
2	Teori og forskning .....	6
2.1	Lesing og skriving.....	6
2.1.1	Fasene i leseutvikling .....	6
2.2	Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring i den første lese- og skriveutviklingen	8
2.2.1	Fonologisk bevissthet .....	8
2.2.2	Bokstavkunnskap .....	9
2.2.3	Bokstavprogresjon.....	10
2.2.4	Oppdagende skriving.....	12
2.2.5	Tekster i begynneropplæringen.....	13
2.3	Lese- og skrivevansker .....	13
2.3.1	Dysleksi .....	14
2.4	Mestring og motivasjon .....	15
2.5	Tidlig innsats i lesing og skriving i begynneropplæringa .....	17
2.5.1	Organisering av elever etter faglig nivå .....	19
2.5.2	På sporet – et eksempel på et intensivt tiltak.....	20
3	Metode .....	22
3.1	Studiens design – kvalitativ tilnærming .....	22
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring .....	22
3.3	Semistrukturert intervju som metode for datainnsamling .....	24
3.4	Utvalg av informanter .....	25

3.5	Gjennomføringen av intervjuene .....	26
3.6	Forskningsetikk.....	27
3.6.1	Informert samtykke .....	27
3.6.2	Anonymisering.....	28
3.7	Vurdering av prosjektets styrker og svakheter .....	28
3.7.1	Reliabilitet.....	29
3.7.2	Validitet .....	29
3.7.3	Generaliserbarhet .....	31
3.8	Transkripsjon av intervjuene .....	31
3.9	Analyseprosessen .....	32
4	Resultat og drøfting .....	36
4.1	Skape mestring og motivasjon.....	36
4.1.1	«Godfot»-teorien.....	36
4.1.2	Interessebaserte oppgaver.....	37
4.1.3	Drøfting: Skape mestring og motivasjon.....	39
4.2	Sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet .....	41
4.2.1	Individrettet tiltak som eneundervisning.....	41
4.2.2	Tiltak i ordinær undervisning .....	44
4.2.3	Drøfting: Sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet .....	46
4.3	Tett oppfølging.....	50
4.3.1	«Kommet seg» .....	51
4.3.2	Rask bokstavprogresjon.....	51
4.3.3	Drøfting: Tett oppfølging .....	53
4.4	Oppsummerende drøfting .....	57
5	Avslutning .....	60
	Referanseliste .....	62
	Vedlegg 1 – Godkjennelse fra Sikt .....	68

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	69
Vedlegg 3 – Intervjuguide .....	74
Vedlegg 4 – Godkjenning for bruk av figur .....	76
Vedlegg 5 – Godkjenning for bruk av figur .....	77

### **Figurliste**

Figur 1: Modell for leseutvikling .....	7
Figur 2: Hermeneutisk spiral der tolkning leder til utvikling av leseferdighet .....	21
Figur 3: Eksempel på tabell brukt i analyseprosessen .....	33
Figur 4: Oversikt over datamaterialet .....	34
Figur 5: Modell over tiltak i den første lese- og skriveutviklingen .....	57



# 1 Innledning

Tidlig innsats fikk et fotfeste i Norge først gjennom St. meld. nr. 16 (2006–2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og deretter gjennom Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* og senere i Meld St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og i SFO*. I dagens lovverk i opplæringslovens § 1-4 fastslås retten til tidlig innsats. Dette innebærer å gi hjelp og støtte i form av intensiv opplæring for de elevene på 1. - 4.trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. Dette er et forebyggende tiltak mot at læringsutfordringer som oppstår tidlig ikke blir forsterket eller får utviklet seg videre. Ferdigheter i lesing, skriving og regning er viktige for den fremtidige læringen og mestringen til eleven, og grunnleggende når eleven skal ut i arbeids- og samfunnslivet. Forskning viser at om det ikke blir iverksatt tiltak tidlig i opplæringsløpet, blir forskjellene i læringsutbyttet mellom elevene forsterket, og de blir større utover i opplæringsløpet (St. meld. 16 (2006–2007); Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 6 (2019–2020); Utdanningsdirektoratet, 2018). Over tid er det overordnede målet med tidlig innsats å redusere frafallet i videregående skole, øke læringsutbyttet i skolen og redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Unhjem et.al., 2021, s.11). Til tross for utdanningspolitisk vektlegging og omfattende dokumentasjon av effekten av tidlige tiltak, har mange skoler og lærere opplevd det som utfordrende å iverksette tidlige tiltak. I en studie fra 2014 oppga 71% av lærerne at en av de mest krevende utfordringene i arbeidet med elever som strever med lesing, var å finne gode tiltak (Universitetet i Stavanger, 2021).

På bakgrunn av at dette er noe mange lærere finner utfordrende i deres daglige arbeid, samtidig som at tidlig innsats har en viktig forebyggende effekt, ønsker jeg med denne studien å forske nærmere på hvilke tiltak som kan være relevant å iverksette i den første lese- og skriveutviklingen. Ved at jeg får undersøkt hvilke tiltak lærere benytter seg av til de elevene som strever med lesing og skriving, kan jeg opparbeide meg mye nyttig kunnskap å ta med meg videre i arbeidet som spesialpedagog. Da kan jeg bruke dette i et forebyggende arbeid i samarbeid med lærere, foreldre og elever, slik at elever som viser utfordringer med lesing og skriving kan få veiledning til å bli løftet på et tilfredsstillende nivå. Målet er at elevene skal ha gode forutsetninger for mestring og motivasjon i deres videre skoleløp. Dette kan gjøre at det ikke er behov for spesialundervisning for eleven, eller at eleven mestrer ordinær undervisning

over lengre tid enn forutsett. Ikke minst kan tiltakene bidra til å forebygge utviklingen av lese- og skrivevansker.

## 1.1 Studiens bakgrunn og relevans

Elevene i begynneropplæringen er i en aldersgruppe som viser stor motivasjon for å lære å lese og skrive, likevel har ikke det norske skolesystemet hatt for tradisjon å bruke denne tiden på å løfte læringstrykket (Unhjem et.al., 2021). Med bakgrunn i at alder for skolestart i Norge ble senket fra 7 år til 6 år ved innføringen av Læreplanverket for 1997 (L97), ble det i reformen påpekt at det første skoleåret skulle være preget av lek, og at bokstavinnlæringen skulle være basert på at elevene skulle ta bokstavene i bruk i sitt eget tempo (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Med dette som bakteppe var det ikke ønskelig at det første skoleåret skulle være preget av høyt læringstrykk. Det er forsket på at de fleste 5-6 åringer har et stort potensial for læring og at de kan lære mye på kort tid. Dersom elevene får en forståelse for språklødene og opplever bokstavene som nyttige fordi de trenger bokstavene til å kunne lese og skrive, vil elevene ha forutsetninger for å lære bokstavene på kort tid (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49–50). Dagens læreverk Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er preget av denne utviklingen av forståelsen av de minste i grunnskolen. Kompetansemålene over hva 1. og 2.klassinger skal kunne i norsk før de er ferdige med 2.trinn er mange. Blant annet skal de kunne: «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving», «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse», «skrive tekster for hånd og med tastatur» og «bruke stor og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

På bakgrunn av dagens praksis med større læringstrykk i begynneropplæringen og de utfordringene elevene kan oppleve ved denne praksisen, ønsker jeg å undersøke hvilken tilrettelagt opplæring som gis til disse elevene som opplever utfordringer. Når praksisen innenfor den første lese- og skriveutvikling har endret seg, vil det være nyttig å forske på hvilken hjelp som gis til de som trenger ytterligere tilpasset opplæring for å ikke stagnere faglig i skolen. I tillegg vil tilpasset opplæring tidlig i begynneropplæringen føre til at elever som ellers ville utviklet lesevansker ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt (Lesesenteret, 2021). Ut ifra dette har jeg formulert problemstillingen:

*Hvilke tiltak iverksettes for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen?*

## **1.2 Formål med oppgaven**

Jeg ønsker å utvide forskningsfeltet ved å undersøke hvilke tiltak som iverksettes for elever som strever i den tidlige utviklingen av lese- og skriveferdigheter, ved å anvende en kvalitativ tilnærming. Ved å kunne få tilgang på en mer utfyllende og detaljert forskningsempiri, kan jeg få en detaljert beskrivelse over tiltak gjort av lærere i begynneropplæringen. På denne måten kan jeg styrke forskningsfeltet ved å hjelpe spesialpedagoger og andre pedagoger til å gi best mulige tiltak i den første lese- og skriveopplæringen til de elevene som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Jeg vil vise hvordan allmennpedagogikken og spesialpedagogikken kan ses i sammenheng, og at det ikke er to avskilte verdener, men at en kan benytte det vi allerede gjør i allmennpedagogikken med et forsterket spesialpedagogisk syn. Dette støttes av Unhjem et al. (2021, s. 12) som plasserer tidlig innsats i grenselandet mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske, der de fremmer hensikten og formålet med tidlig innsats er å minske spesialundervisning ved å tilrettelegge og møte mangfoldet av elever på et tidlig tidspunkt. Det stilles krav til allmennpedagogen at en gjennom kravet om tilpasset opplæring i klasserommet innehar en viss kompetanse i tilrettelegging utover normalelevens behov. Med dette ønsker jeg å vise til at min oppgave plasserer seg innenfor det spesialpedagogiske området.

Gjennom en utvidelse av dette forskningsområdet, kan jeg videre bidra til å bekjempe pedagogers tendens til å enkelte ganger velge en «vente-og-se»-tilnærming overfor barn som viser utfordring i den tidlige lese- og skriveopplæringen. En «vente-og-se»-holdning vil si å vurdere om eleven løfter seg til et tilfredsstillende nivå i ordinær undervisning, uten å tilrettelegge elevens opplæring. Bueie (2022, s. 185) sier at en «vente-og-se»-holdning kan føre til at vanskene forsterkes, i stedet for at barnet får den hjelpen de trenger for å snu en uheldig utvikling. Selv om tidlig innsats er understreket i styringsdokumenter og opplæringsloven, viser den internasjonale studien fra 2016 at 37% av norsklærere på 4.trinn rapporterte at de ventet med å se om elevenes vansker bedret seg ved modning. Ved at pedagoger gjennom denne studien får tydeligere kjennskap til gode tiltak som fungerer, kan

det være enklere å ta i bruk tiltak i undervisningen enn å avvete situasjonen ved at en er usikker på hva en skal iverksette (Lundetræ & Gabrielsen, 2017).

## **1.3 Begrepsavklaring**

### **1.3.1 Når står en elev i fare for å bli hengende etter?**

I henhold til problemstillingen min ønsker jeg å se på tiltak som blir iverksatt for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveopplæringen. Ordlyden til § 1-4 i opplæringsloven (1998) er: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd [...]». Ut ifra denne lovteksten er det viktig for meg å vise til hva som tilsier at en elev står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving. Kartlegginger i bokstavkunnskap og lesing vil gi en oversikt over hva elevene mestrer og dermed gi grunnlag for å tilpasse lese- og skriveopplæringen. Det vil også gi informasjon om hvilke elever som er under en bekymringsgrense og som en da bør være spesielt oppmerksom på. Derfor vil alltid faglige kartlegginger være med på å hjelpe i vurderingen om en elev henger etter forventet progresjon. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) skal en elev følges opp om eleven skårer under kritisk bekymringsgrense på kartleggingsprøver. Likevel bør faglig skjønn vektlegges, da for stor vekt på slike prøver kan føre til uheldig «vente-og-se»-holdning som gjør at eleven får senere hjelp enn nødvendig. Skolen skal derfor ikke vente på kartleggingsprøver og resultatene på disse dersom de observerer og vurderer at en elev står i fare for å bli hengende etter.

Fra før eleven starter på skolen er det dokumenterte risikofaktorer som kan observeres. De elevene som før skolealder kan få bokstaver, og som strever med å lytte ut første lyd i talte ord har økt risiko for å utvikle lesevansker. Det samme gjelder elever med lesevansker i familien (Chard & Kame'enui, 2000). Likevel starter elever i skolen med forskjellige utgangspunkt – enkelte har blitt eksponert for mange bokstaver og språkleker, mens andre ikke. Mange elever vil derfor ha rask framgang i lesing så snart de får opplæring i lesing og skriving. Derfor bør kartlegginger vurdert før skolealder alene ikke være grunnlag for at en elev karakteriseres som hengende etter i opplæringen. Det er lærerne som vurderer om forventet progresjon i begynneropplæringen er tilfredsstillende. Her må lærerne vurdere kompetansemålene i læreplanverket og måloppnåelsen i lys av hvor langt en har kommet i

undervisningen i klassen. Det faglige skjønnet til den enkelte læreren og dialogen innen profesjonsfellesskapet ved skolene er det viktigste for å få til god praksis. Likevel viser forskning at de elevene som sliter med å henge med i den første lese- og skriveopplæringen, ikke vil ta igjen de andre elevene uten ekstra støtte og hjelp. Derfor er det svært viktig at en ikke «venter-og-ser», men heller setter inn tiltak raskt etter en oppdager at elever har senere progresjon enn forventet (Universitetet i Stavanger, 2021; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 60).

## **1.4 Avgrensning av oppgaven**

I denne studien var kartleggingen som lærerne hadde gjort i prosessen før tiltakene ble gitt noe som ble vektlagt i intervjuene. Selv om dette er et viktig grunnlag til at tiltakene ble gitt, er det ikke direkte tilknytning til å svare på problemstillingen. På bakgrunn av dette og i tillegg til at jeg ønsker å avgrense min oppgave, har jeg valgt å ikke belyse hvordan lærerne i studien kartla elevene og hvordan de kategoriserte de elevene som viste utfordringer. Derimot har hovedfokuset i oppgaven min vært å få en helhetlig forståelse for hvilke tiltak som kan forebygges og hjelpe elever som viser utfordring i den første lese- og skriveutviklingen.

## 2 Teori og forskning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teori og forskningen som ligger til grunn for å besvare problemstillingen i studien. Hensikten med dette er å skape en overordnet forståelse for problemstillingens tematikk. I tillegg vil teorien og forskningen være grunnlaget for drøftingen av funnene i datamaterialet.

### 2.1 Lesing og skriving

Lesing defineres ut i fra to delprosesser – avkoding og forståelse. Da vi må kunne oversette trykte ord til tale og i tillegg forstå ordenes betydning. Disse to ferdighetene henger sammen; hvis et barn ikke kan avkode et ord, kan barnet ikke lese det. På den andre siden kan barnet være i stand til å avkode et ord, men har begrenset forståelse av hva ordet betyr (Snowling & Hulme, 2021). Gough & Tunmer (1986) beskriver lesing gjennom formelen: Lesing = avkoding x forståelse. Derfor er begge disse elementene nødvendige for en fullverdig leseprosess. Hensikten med lesing er å oppnå formidling gjennom innholdet i teksten, men dette forutsetter at avkodingen er automatisert. Avkoding skjer når skrifttegnene blir kodet om til lyder, og disse lydene trekkes sammen til en «lydpakke» som danner et ord (Lyster, 2019, s. 17).

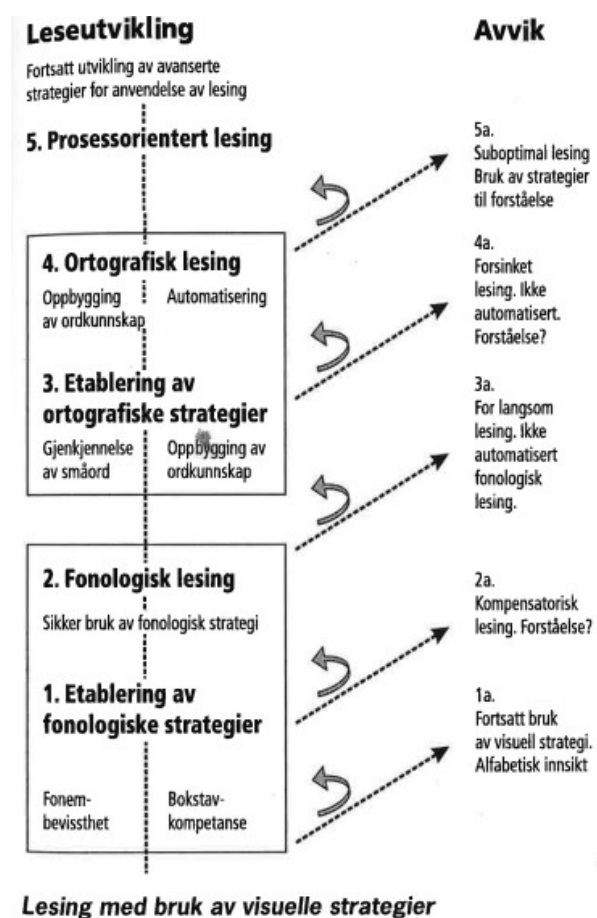
#### 2.1.1 Fasene i leseutvikling

Hvordan en elev utvikler seg i lesing kan deles inn i utviklingsstadier basert på kjennetegn for forståelse og ferdigheter hos elevene. Denne prosessen vil jeg vise ut i fra en modell for leseutvikling utviklet av Spear-Swerling og Sternberg (1994). Den er videre oversatt og fremstilt av Frost (2003, s. 75) og illustrert i denne studien i figur 1. Modellen er delt i fem stadier og viser til en «hovedvei» for hvordan leseutviklingen normalt utvikler seg for et barn. Utgangspunktet er «Lesing med bruk av visuell strategi». Dette er et førlesningsstadium der eleven bruker ordbildene til å gjenkjenne visuelle forhold i dagliglivet. Nivå 1 i modellen viser til hvordan barnet etablerer fonologiske strategier, gjennom å lytte ut lyder i talt språk og få forståelse for lydenes betydning i ord, samtidig som barnet utvikler kunnskap om bokstavene. Nivå 2 i modellen er når barnet har oppnådd en sikker bruk av fonologiske

strategier, og da leser barnet fonologisk. Videre etableres ortografiske strategier, som videreutvikles til ortografisk lesing, for til slutt å oppnå det høyeste nivået i modellen som er prosessorientert lesing (Hagtvet et al., 2014).

Ifølge Frost (2003, s. 76) og Hagtvet et al. (2014, s.99–100) må eleven mestre den kunnskapen et bestemt trinn representerer for å komme videre til neste trinn. Om ikke eleven oppnår forventet lesestadium og utvikling, er det risiko for at eleven avviker fra utviklingen. I henhold til stadiene i modellen identifiseres fem ulike former for avvikende lesing (se figur 1). Disse lesevanskene varierer i henhold til hvilket utviklingsstadium de har oppstått i. De stiplede pilene indikerer hvor barna faller av, mens den bøyde pilen illustrerer retningen for å veilede barnet tilbake på rett spor.

Figur 1: Spear-Swerling og Sternbergs modell for leseutvikling



Modellen er bearbejdet fra *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen* (s. 75), av J. Frost, 2003, Cappelen akademiske forlag. Copyright 2003 ved Cappelen forlag as.

## 2.2 Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring i den første lese- og skriveutviklingen

Hensikten med å anvende figur 1 i denne studien, er at den gir en oversikt over milepælene i normal leseutvikling, og forslag til avvik på hvorfor ikke elevene kommer seg videre i utvikling. Gjennom denne studien vil jeg ha fokus på det første stadiet i modellen: «etablering av fonologiske strategier». Da mange av elevene i begynneropplæringen kjennetegnes å være innenfor denne delen av leseutvikling, vil det være naturlig å fokusere på tilhørende avvik og hvilke ferdigheter som bringer eleven tilbake til «hovedveien» (Hagtvet et al., 2014, s. 100). Siden denne studien fokuserer på tiltak for de elevene som viser utfordring i den første lese- og skriveutviklingen, vil lærernes tiltak være sentrale for at den enkelte eleven skal få den rette tilpasningen i henhold til avvik eleven viser, samt ferdigheter som bringer eleven tilbake på rett spor. Om dette ikke gir ønsket effekt trenger eleven videre utredning om det er en språkvanske, lese- og skrivevanske eller diagnose som gjør at eleven ikke innehar de ulike ferdighetene i henhold til forventet utvikling. Likevel er det viktig å ha fokus på at lese- og skriveutvikling en individuell prosess, der utviklingen og hvor lenge eleven er innom de ulike stadiene kan variere (Bueie, 2022, s. 189).

### 2.2.1 Fonologisk bevissthet

Når førsteklasingene starter på skolen er den fonemiske og språklige bevisstheten varierende. Det kreves at det arbeides med den språklige bevisstheten, da denne bevisstheten består av flere delferdigheter, og er sentral for å kunne avkode og lese (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44). Fonologisk bevissthet handler om at en kan lytte ut lyder i talt språk og dele opp ord i fonemer. Fonemer er de minste enhetene som utgjør vårt talte språk. Mens grafemer er de minste enhetene i det skrevne språket. Grafemer kan bestå av en bokstav, for eksempel /s/ /y/, men også av flere bokstaver, for eksempel hv-, kj-, ng-. Ordet sy består derfor av to fonemer /s/ og /y/, mens ordet hvert består av de fire fonemene /v/ /e/ /r/ /t/ og utgjør grafemene hv-e-r-t. Dermed er et grafem en skriftspråklig parallell til fonemet (Høigård, 2019, s. 188).

Å inneha fonologisk bevissthet er evnen til å kunne være bevisst ordenes lydstruktur, for eksempel ved å angi hvilket fonem som kommer først, i midten eller sist i et ord (Skjelbred,



2012, s. 94–95; Lyster, 2019, s. 17). Elever som er fonemisk bevisste forstår altså at ord er satt sammen at flere lyder som er mindre enn stavelser, og kan identifisere og isolere fonemer i ord. Fonologisk bevissthet er den formen for språklig bevissthet som er viktig for å knekke lesekode (Snowling & Hulme, 1994).

Å arbeide med elevenes fonologiske bevissthet vil redusere faren for at elevene skal prestere lavt i lesing, og derfor bør det arbeides med i begynneropplæringen som et forebyggende tiltak. Gjennom språkleker og aktiviteter kan elevene finne ut hvilken bokstav et ord begynner eller slutter på, rimer på, lytte ut lyder, skrive bokstaver eller ord (Skjelbred, 2012, s. 94–95). Å knekke den alfabetiske koden innebærer at elevene forstår koblingen mellom grafemer og fonemer, og at de klarer å trekke lydene sammen til ord som gir mening (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52). Lundetræ og Walgermo (2021, s. 44) anbefaler å starte med bokstavinnlæring, selv om ikke alle elever innehar fonologisk bevissthet. Dette fordi elevene da kan bruke de skrevne ordene som visualisering og konkretisering av fonemene i de talte ordene, og da utvikle fonologisk bevissthet.

### **2.2.2 Bokstavkunnskap**

Å arbeide med fonologisk bevissthet kombinert med systematisk opplæring i bokstaver er nødvendig for å kunne lære seg å lese. Opplæring i bokstaver vil si at elevene får opplæring i at bokstavene representerer ordets uttale. Da kan de gjenkjenne og forme små og store bokstaver, og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord. At elevene får brukt bokstavene etter hvert som de lærer de i meningsfulle lese- og skriveaktiviteter vil gjøre at bokstavinnlæringen gir forståelse og mening (Ehri, 2004).

Bokstavrekkefølgen lærere velger å introdusere elevene for kan variere etter læreverk eller læremetoder. 74% av norske lærere på første og andre trinn svarte i en undersøkelse at de brukte progresjonen som finnes i lærebøkene. Det mest vanlige i Norge har vært å introdusere bokstavrekkefølgen SOLIREMA. Dette på bakgrunn av at de første bokstavene gir mange muligheter til å lese og skrive enkle lydrette ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 46).

Likevel kan det være gunstig å starte med bokstaver som gjerne er kjent for elevene, ved å ta for seg bokstavene som kommer tidlig i alfabetet og bokstavene som forekommer i elevenes navn. Da bokstavene er kjent for elevene fra før, vil elevene lettere tilegne seg bokstavene.

Det samme gjelder for bokstavlyder som ofte kommer først i ord, enn på slutten, da dette er det som møter eleven både som lyd og visuelt (Paris, 2011; McBride-Chang, 1999).

I dagligtalen bruker vi uttrykket «å knekke lesekode», når eleven har lært seg å lese. Da skjønner eleven det alfabetiske prinsippet, ser sammenheng mellom grafem og fonem, kan identifisere lyder og trekker sammen lydene til ord. De elevene som strever med å tilegne seg bokstavene, trenger flere repetisjoner av koblingen grafem-fonem for å oppnå automatisert bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 51–52).

### **2.2.3 Bokstavprogresjon**

I løpet av de siste årene har praksisen for innføringen av bokstaver i første klasse forandret seg. I 2013 oppga 78% at de innførte maks en bokstav i uka fra starten i første trinn (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 48). Elevenes bokstavkunnskaper varierer i stor grad ved skolestart, der noen behersker alle bokstavene – både små og store, mens andre har begrenset kunnskap ved å kunne få eller ingen bokstaver. For å imøtekomme denne forskjellen har det i de senere årene vært et økende ønske om raskere fremgang i innføringen av bokstaver, noe som har ført til at undervisningspraksisen er innføring av to eller flere bokstaver per uke. Dette på bakgrunn av at tidligere forskning har visst at raskere bokstavinnlæring medfører flere fordeler for elevene. Ved å innføre flere bokstaver tidligere får elevene raskere tilgang til skriftspråket, som gjør at de kan starte å lese og skrive på et tidligere stadium, samt at det er enklere å gi en god og tilpasset opplæring. Det vil frigjøre tid til repetisjon av bokstaver, gi større mulighet for å differensiere lese- og skriveaktiviteter gjennom første klasse, være motiverende og stimulere til flere møter med bokstavene i løpet av det første skoleåret. De fleste elever kan fint håndtere dette tempoet uten problemer (Lesesenteret, 2017; Jones et al., 2013). I 2016 svarte 60% at de introduserte to eller flere bokstaver i uka. For de elevene som kan de fleste bokstavene ved skolestart vil det ofte være motiverende å gå raskere frem med læringen, og som kan gi rom for mer tilpasset lese- og skriveopplæring (Lesesenteret, 2017).

Dersom en velger å bruke en eller to uker på hver bokstav, vil elevene gjennom det første skoleåret få gjentatte erfaringer med de tidlig introduserte bokstavene, mens de som blir introdusert sent i året får elevene arbeidet med begrensede ganger. Ved innføre to eller flere bokstaver i uken vil elevene tidlig bli kjent med alle bokstavene i alfabetet, og dermed ha ekstra tid til å øve på de bokstavene som potensielt oppleves som utfordrende. Mange elever

skjønner prinsippet for hvordan bokstavlyder trekkes sammen til ord svært raskt, men før de har fått innført alle bokstavene, er det begrenset hvor mange ord de kan lese. Kan de flere bokstaver, vil de få muligheten til å lese og skrive på et tidligere tidspunkt. Derfor gir en raskere progresjon muligheten til å utvide repertoaret tidlig, noe som igjen øker elevens mulighet til å delta i mer avansert lese- og skrivepraksis (Jones & Reutzel, 2012).

De elevene som er i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker, kan ofte få bokstaver når de starter på skolen. Å innføre bokstavene raskt har vist seg å være gunstig for denne gruppen og andre som sliter med å tilegne seg bokstaver. Ved innføring av to bokstaver i uka, vil man ha gjennomgått hele alfabetet til jul i første klasse. Da er det mulig for læreren å oppdage elevenes utfordringer på et tidlig tidspunkt, slik at tilpasninger kan gjøres raskt. Fra et spesialpedagogisk perspektiv kan man også på et tidligere tidspunkt avgjøre om det ligger andre vansker til grunn enn det å tilegne seg bokstaver. Ved å redusere tiden på bokstavinnføring, frigjøres også mer tid for flere runder med repetisjoner, noe som gir elevene ekstra mulighet til å mestre bokstaver de synes er vanskelige (Rongved, 2016; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Som en motsats til ideen om rask bokstavgjennomgang, hevder Larsen (2017) at rask bokstavprogresjon kan være uheldig for elever som presterer lavt. Disse elevene står i fare for å ikke videreutvikle fonologisk bevissthet. I tillegg vil det å se lesing og skriving i sammenheng havne i skyggen under bokstavinnlæringen. Og når skriveopplæringen først starter etter bokstavinnlæringen, vil lese- og skriveferdighetene utvikles langsommere. Videre i oppgaven velger jeg å bruke begrepet «tradisjonell bokstavprogresjon» når det innføres en bokstav over en uke eller lengere tid, mens rask bokstavprogresjon der det innføres to eller flere bokstaver i løpet av en uke.

I mange norske klasserommet har det vært vanlig å bruke alle sanser i bokstavinnlæringen. I tillegg til det visuelle og auditive, er det også fokus på å bruke det taktile og kinestetiske sanseapparatet i læring. Dette for at elevene lærer på forskjellige måter, og da vi ikke vet hvilke sanser eleven responderer på i læring er det hensiktsmessig å ta i bruk en kombinasjon av alle sanser i opplæringen (Berg et al., 2019, s. 18). Likevel mener Jones et al. (2013) at selv om en velger å benytte seg av rask bokstavprogresjon, så trenger ikke bokstavintroduksjonen å ta lang tid. Under 15 minutter per dag med bokstavinnlæring er ideelt på 1.trinn, der det da er fokus på bokstavnavnet, bokstavlyden, gjenkjenne bokstaven i tekst og skrive bokstaven.

## 2.2.4 Oppdagende skriving

Forskning har vist at det er gode grunner til å vike fra den tradisjonelle bokstavinnlæringen. I stedet for å introdusere bokstavene én etter én, bør førsteklassingene eksponeres for hele alfabetet samtidig, for så å utforske skriftspråket gjennom tekster de selv skaper (Myran & Håland, 2018). Hagtvet et al. (2019) viser til studier som fremmer at «...tidlig skriving understøtter utviklingen av fonembevissthet og predikerer senere skrive- og leseferdigheter. Samlet sett indikerer funnene at tidlig skriving gir utviklingsfremmende gevinster på mange livsområder, men særlig på ferdigheter som er under utvikling når barn skal lære å lese og skrive alfabetisk». Gjennom å skape egne tekster oppdages lyd- og bokstavforbindelsene mens elevene skriver. Dette oppnås ved å gå fra det talte ordet, via fonemanalyse til de skrifttegnene som representerer språklydene, og så til det nye skriftlige ordet (Hagtvet et al, 2019). Korsgaard et al. (2011, s. 15) kaller denne utforskende tilnærmingen for oppdagende skriving. Gjennom å bruke skriving som en måte å kommunisere på, skapes et behov for å skrive hos elevene.

Skriveoppgaver som elevene opplever som meningsfulle der elevene får brukt de bokstavene de er usikre på i skriving, kan oppleves motiverende og en god måte å repetere bokstavene på. Ved å ta utgangspunkt i en felles opplevelse kan elevene bli engasjert til å oppdage nye lyd-bokstav forbindelser som de ikke har oppdaget under en eventuell bokstavintroduksjon. Ved meningsfulle skriveoppgaver får elevene styrket sin fonologiske bevissthet ved å måtte analysere kjente og ukjente bokstaver i ord. Det viser særlige fordeler for de elevene som har svak fonologisk bevissthet, fordi en gjennom skriving får gjentatte møter med bokstaver og ord, og da får en vekslet mellom delene av ordet og ordene (Korsgaard et al., 2011, s. 14–15; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53–54).

Graham og Hebert (2010) trekker fram viktigheten av å vektlegge lesing og skriving som to komponenter som styrker hverandre. Dette betyr at vi må se lesing og skriving i sammenheng, og at undervisningen må basere seg på begge områdene samtidig. Frith (1985) mener at utvikling av lese- og skriveferdighet er parallelle prosesser. Ved at elevene bruker skriving som en utforskende del i begynneropplæringen, mener han at det er skrivingen som driver frem alfabetisk kunnskap, og dermed skriver elevene seg til å kunne lese. Når den alfabetiske lesingen blir mer og mer sikker, vil lesing være basis for skriving.

## 2.2.5 Tekster i begynneropplæringen

Når det skal velges hvilke tekster elevene skal lese i begynneropplæringen, må det tas hensyn til innhold, vanskegrad, form og illustrasjoner. Å velge hvilke tekster elevene skal lese handler om å gi tekster som elevene klarer å mestre, samtidig som de utfordrer. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 57) mener det er viktig at elevene skal lese sammenhengende tekster helt fra starten av begynneropplæringen. Enkelte tekster har et enkelt språk og lite meningsinnhold, men har som mål å hjelpe elevene med treningen i å lese lydrette ord. Dette er tekster som er betegnet som «Mus-i-mur språk», ved at de er svært enkle og med fattig språk. Eksempel på setninger i slike tekster er: «les sol ole», «se sel Siri» (Skjelbred, 2012, s. 98). En bokserie med småbøker tilpasset med enkelt språk og langsom progresjon er Odd Haugstads *ABC-en* (Haugstad, 2006). På den andre siden finnes det tekster for begynnerlesere som er interessante, men som blir for kompliserte for enkelte elever å mestre. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 57) definerer gode tekster i begynneropplæringen for tekster som tar hensyn til det som er vanskelig, samtidig som innholdet er motiverende og engasjerende. Tekstene har også illustrasjoner som er fengende og som utfyller teksten. Setningene bør være korte og ordene bør være lydrette. Tekster som er bygget opp av gjentakelser og repetering av ord styrker opp om automatiseringen av ordbilder og leseflyten. Det viktigste er at disse tekstene er tilpasset eleven som leser de. Skjelbred (2012, s. 98) støtter opp om dette ved å mene at skal tidlig innsats ha mening, må et krav være at elevene møter tekster og skrivesituasjoner som er differensierte. Elevene må få arbeide med tekster som både gir opplevelse av mestring, motivasjon og som utfordrer. Det er mulig å styrke elevenes mestringstro for lesing om det settes inn tiltak for å øke mestringsopplevelsen for lesing, men at dette innebærer at det iverksettes tiltak mot dette tidlig i opplæringsløpet (Unrau m.fl., 2018). Solheim et al. (2019, s. 55) anbefaler å legge til rette for at elevene skal få velge «[...] interessant og relevant lesestoff som også gir mulighet til også å trene på enkle leseforståelsesstrategier. Det er mer motiverende å lese ei lita illustrert bok med et morsomt eller overraskende poeng enn noen løsrevne setninger på en kopioriginal».

## 2.3 Lese- og skrivevansker

Da denne oppgaven tar for seg forebygging av lese- og skrivevansker, vil jeg i dette delkapittelet redegjøre for disse generelle vanskene. Jeg vil også spesifikt utdype diagnosen

dysleksi, fordi mange elever som har dysleksi viser utfordringer i de første fasene av leseutviklingen.

Lese- og skrivevansker kan vise seg i to former. Som tidligere nevnt er lesing et produkt av avkodning og forståelse (Gough & Tunmer, 1986), dermed kan dette dimensjonale synet på leseutvikling relateres til kategoriske beskrivelser av lesevansker. Eleven kan ha vansker med å avkode lyder i ordene og da ha vansker med språkets lydstruktur, da har eleven en leseforstyrrelse i form av dysleksi. Eventuelt kan et barn ha vansker med forstå det som leses, og som da betegnes som en leseforståelsesvanske. Hos mange barn vil det være en kombinasjon av avkodings- og forståelsesvansker, derfor bør det arbeides med både avkodingsferdigheter og forståelsesferdigheter når en arbeider med lesing (Snowling & Hulme, 2021). Snowling & Hulme (2011) mener at lese- og skrivevansker kan komme av sen utvikling, språkvansker og dysleksi, men i tillegg mener de at lese- og skrivevansker kan være forårsaket av utilstrekkelige og mangelfulle undervisningsmetoder og opplæring. For å vite om eleven har lese- og skrivevansker, må en se om eleven sin leseutvikling samsvarer med avkodingsferdighetene og forståelsesferdighetene som er forventet i henhold til alderen til eleven, samt den opplæringen de har fått (Lyster, 2019, s. 16). Desto tidligere eleven blir oppdaget med sine vansker i lesing og skriving, jo bedre vil det være å kunne forebygge at vanskene ikke utvikler seg videre (Lyster, 2019, s. 11).

### **2.3.1 Dysleksi**

Dysleksi er en diagnose som utgjør vedvarende forstyrrelser i avkodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Omtrent 5-10 % av barn i skolealder innehar diagnosen (Georgiou et al., 2021; Høien & Lundeberg, 2012, s. 29; Lyster, 2019, s. 18). Selv om de eksakte årsakene til dysleksi forblir uklare, er forskerne enige om at de fleste elevene med dysleksi er forbundet med vanskeligheter med fonologisk bevissthet, ordminne og fonologisk bearbeidingshastighet (Snowling & Hulme, 2011). For det første kan dette oppdages ved at eleven har vanskeligheter med å skille, isolere og benevne lyder i ord. For det andre kan eleven vise manglende nøyaktighet og flyt i ordavkodingen og stavingen. For det tredje spiller fonologisk minne inn, som innebærer at muntlig gitte lyder og ord blir vanskelig å gjenta etter kort tid. I tillegg kan dette vises gjennom utfordringer med bearbeidingshastigheten, som er tiden eleven bruker for å finne lyden skrifttegnene representerer. I den grad elevens lese- og skriveutvikling ikke står i samsvar med det som er

forventet i henhold til fonologisk kompetanse, kan det indikere at eleven har dysleksi. Om eleven viser tegn på noen av de nevnte kjennetegnene, bør eleven kartlegges for dysleksi (Georgiou et al., 2021; Snowling & Hulme, 2013). I tillegg er dysleksi biologisk og genetisk arvelig betinget, derfor er det svært viktig å få kartlagt om eleven har foreldre eller nære slektninger som har dysleksi (Lyster, 2019, s. 17–19).

Grunnen til at det er viktig å få kartlagt eleven og iverksette tidlige tiltak i arbeid med elever som viser tegn til dysleksi, er for at konsekvensene av uoppdaget dysleksi er alvorlige for det videre skoleløpet til eleven. Elever med dysleksi kan bli «hengende igjen» i sin lese- og skriveutvikling, og dermed bruke tidkrevende ordavkodinger. De vil kunne lese nøyaktig, men bruke så lang tid på avkoding, at det vil gå på bekostning av leseforståelsen når tekstene blir lengere og inneholde et mer utfordrende språk. Fordi elever med dysleksi strever med enkeltlyder i ord, vil det bli mer tidskrevende desto mer komplisert ordet er fonologisk. Dette kan igjen føre til at eleven utvikler dårlig mestringsfølelse og dalende motivasjon, som gjør at eleven leser mindre. Dette vil igjen påvirke ordforrådet til eleven (Lyster, 2019). Lyster (2019, s. 26–27) mener at et av de viktigste pedagogiske og spesialpedagogiske tiltakene skolen kan gjøre i begynneropplæringen er å støtte opp eleven i sin selvfølelse og tro på seg selv. Dette for å hindre at elever med dysleksi mister mestringsfølelsen og motivasjonen til lesing og skriving, og at utviklingen til eleven bremser seg. God tilpasset begynneropplæring kan virke forebyggende for elever som har dysleksi. Fonemisk bevissthet og koblingen mellom lyd og skriftsymbol må være sentral i begynneropplæringen for at disse elevene skal ha grunnlag for å mestre det alfabetiske prinsippet.

Dysleksi-diagnosen i seg selv utløser ikke kravet på spesialundervisning. Det er når den tilpassede opplæringen innenfor ordinære rammer eller den intensive opplæringen innenfor opplæringsloven § 1-4 ikke er tilstrekkelig, at det blir behov for en grundigere utredning av vanskene og ytterligere spissede tiltak. Elever bør da bli henvist til PPT, da eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og har dermed rett på spesialundervisning (Lyster, 2019, s. 16).

## **2.4 Mestring og motivasjon**

Skaalvik og Skaalvik (2021, s.130) definerer selvoppfatning med enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. De mener at tilpasset

opplæring er den sterkeste kilden til utvikling av mestringsforventning, som er forventningen av å kunne mestre noe. Dette fordi elever som opplever å mestre utfordringer, vil utvikle forventninger om å mestre andre utfordringer innenfor samme område. Bandura (1986) støtter dette, ved å si at en elev som forventer å klare en oppgave, vil være mer motivert for oppgaven enn en elev som ikke forventer å mestre oppgaven. De elevene som ikke har gode mestringsopplevelser, ønsker ikke å prøve på nytt. Dette kommer av at elever med lav faglig selvverurdering føler på mer angst og stress der de skal prestere, enn elever som har høy faglig selvverurdering. Bråten (2007) knytter denne teorien videre til lesing, ved å fremme at lesemotivasjon henger sammen med troen på å mestre leseoppgaven, og indre motivasjon er knyttet til at eleven leser fordi eleven har lyst og at eleven har utarbeidet egne mestringsmål for å forbedre leseferdighetene.

Tidligere i oppgaven definerte jeg leseferdigheten gjennom formelen: Lesing = avkoding x forståelse. Formelen kan i henhold til Høigård (2019, s. 227) utvides med faktoren motivasjon: Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon. Dette fordi motivasjon for lesing er avgjørende for å tilegne seg leseferdigheten. Når elevene kan avkode og forstå skrevne ord, kan de lese, men det trengs motivasjon for å ta fatt på lesing av lengre tekster (Høigård, 2019, s. 227). Forskning viser at norske førsteklassinger som har svake leseferdigheter når de begynner på skolen har også lavere mestringsstro gjennom hele det første skoleåret. At elevenes tro på egne leseferdigheter har sammenheng med det de faktisk utvikler av leseferdigheter gjennom hele skoleløpet. Hvis elevene har tro på at de er gode på å lese, vil de lese mer og holde ut lengere i tekster som utfordrer de. Ved å iverksette tidlig innsats i lesing og skriving vil det være mulig å styrke elevenes mestringsstro for lesing. Prinsippet i tidlig innsats om at tidlige tiltak gir bedre effekt enn senere tiltak, vil også gjelde innenfor mestringsstro. Det viktigste tiltaket for at elevene skal oppleve mestring i lesing så tidlig som mulig er ifølge Walgermo et al. (2018) å gi tekster som er tilpasset elevens leseferdighet og interesser. Derfor kan alt fra småbøker, billedbøker, digitale tekster, tegneserier, tekster skrevet av elever eller lærere (med korrekt ortografi) og tekster i læreverk være passende til begynneropplæringen. Så fremst de er engasjerende og tilpasset elevens nivå. Walgermo et al. (2018) viser også til at førsteklassingers generelle læringsmotivasjon kan ses i sammenheng med elevenes selvoppfatning. Hvis en elev føler seg kompetent i en aktivitet, er han eller hun mer sannsynlig å være interessert og verdsette den aktiviteten eller den lærings situasjonen. For å skape de beste forutsetningene for å lykkes med lesing i et tidlig innsats perspektiv er å utvikle og opprettholde elevenes interesse for lesing, samtidig som de har en positiv



mestringstro og selvoppfatning av seg selv som lesere. Dette kan vi få til gjennom å utvikle motiverende og positive holdninger til lesing og skriving, og at elevene får lese- og skriveoppgaver de erfarer å mestre (Bueie, 2022, s. 190)

I tillegg handler målet om opplevelse av mestring om å gi gode fremovermeldinger og tilbakemeldinger til eleven under lesing. Ved at en voksen får veiledet eleven i leseteknikk og strategier under lesing, kan elevene på et tidlig stadium få en forståelse av hvorvidt de lykkes eller ikke med å forstå teksten og fremgangsmåten når de leste, og ikke om de er flinke eller dårlige til å lese. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 130) støtter dette ved å si at faglig selv vurdering, som er sin egen tro og oppfatning av sine faglige evner, formes av positive og troverdige tilbakemeldinger fra læreren. Tilpasset opplæring mener Skaalvik og Skaalvik er den viktigste forutsetningen for mestringsforventning. Her er det viktig å se elevens utvikling i det eleven har oppnådd, for så å bruke dette til å motivere eleven til videre arbeid. Når en voksen fremhever utvikling, som nødvendigvis ikke eleven ser selv, kan dette være fruktbart for motivasjonen og mestringen. At dette gjøres på et tidlig stadium før motivasjon og selvbildet er for hardt truet, vil være det mest effektive for elevens utvikling (Lyster, 2019, s. 36).

Lyster (2019, s. 37–38) påpeker viktigheten av elevmedvirkning i arbeidet med å skape mestring og motivasjon for lesing og skriving. Under samtaler med elevene kan en avdekke hva som motiverer og engasjerer, og på den andre siden hva som er demotiverende med lesing og skriving. Ved å arbeide med medvirkning med elevene er det større forutsetning for at elevene får tilpassede lesetekster og oppgaver som bidrar til leselyst og utvikling for eleven. I tillegg til å ta hensyn til det elevene gir uttrykk for i medvirkende samtaler, nevner Lyster viktigheten av å ta utgangspunkt i det eleven allerede mestrer og la dette påvirke tilretteleggingen videre for eleven.

## **2.5 Tidlig innsats i lesing og skriving i begynneropplæringa**

Skolens overordnede prinsipp er å tilby tilpasset opplæring til alle elever. Dette er nedfelt i § 1-3 i opplæringsloven som sier at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten». Dette innebærer at undervisningen skal justeres i henhold til hver elevs evner og forutsetninger, uavhengig av om de har et stort læringspotensial eller spesialundervisningsbehov. Målet med tilpasset

opplæring er også å inkludere elever så mye som mulig i den vanlige undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 1-3; Meld. St. 21 (2016–2017)). I rapporten fra 2018; *Inkluderende fellesskap for barn og unge* slås det fast at dagens system for spesialpedagogisk tilbud i barnehage og skole er ekskluderende og lite funksjonelt. Det er ønskelig at alle barn og unge, uavhengig av behov og forutsetninger, skal delta og lære i et inkluderende fellesskap sammen med andre jevnaldrende. Hovedprinsippene er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få nødvendig hjelp og støtte der de er, og at denne hjelpen og støtten skal iverksettes tidlig, og at den skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Skolen har i tillegg ifølge opplæringsloven § 1-4 plikt til å gi intensiv opplæring for elever fra 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. Her skal elevene raskt få intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir oppnådd. Målet er å gi støtte og opplæring i en tidlig fase når det oppstår utfordringer, slik at problemer ikke får mulighet til å utvikle seg videre eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt. Tidlig innsats i et slikt forebyggende perspektiv ønsker å fremme skolekvalitet gjennom å hindre og begrense at problemer utvikler seg og at forskjellene i læringsutbyttet mellom elevene forsterker seg (Opplæringslova, 1998, § 1-4; Buli-Holmberg, 2021; Meld. St. 21 (2016–2017)). Hvis elever av ulike grunner viser utfordringer i bokstavinnlæringen, og har vanskeligheter med å utvikle kunnskap om hvordan lyder og skrifttegn kobles, kan den grunnleggende avkodingsprosessen og stoveprosessen bli forstyrret. Å gi tidlige tiltak er derfor viktig. Det bidrar til at elever som ville utviklet lese- og skrivevansker, ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt (Lyster, 2019, s. 11). I tillegg er det vist seg at utbytte av gode tidlige tiltak har vesentlig bedre utbytte enn seinere tiltak. Tiltakene skal gjøres før en sakkyndig vurdering settes i verk, for å unngå at problemet får utvikle seg i denne prosessen. I tillegg skal det iverksettes tiltak for å løfte eleven faglig før eleven opplever nederlag, redusert motivasjon og lavere tiltro til egne ferdigheter. Det skal være en lav terskel for skolen å iverksette tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å sette inn tiltak i henhold til tidlig innsats, må eleven vise tegn på at hen står i fare for å bli hengende etter i bokstavinnlæringen. Dette må ses i sammenheng med den lave terskelen for å følge opp elever på et tidlig stadium.

«Om omsynet til eleven sitt beste taler for det, kan den intensive opplæringa i en kort periode bli gitt som eineundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Et effektivt tiltak for elever med svake ferdigheter er undervisning i små grupper over en begrenset periode, spesielt når

undervisningen bygger på klart strukturerte programmer. Dette kan organiseres innenfor den ordinære opplæringa eller utenfor. Om den intensive opplæringen blir organisert som eneundervisning, skal dette ikke være et permanent tiltak, men være begrenset til å gjelde for en kort periode. Det er hensynet til elevens beste som avgjør om den intensive opplæringen skal være eneundervisning eller i basisgruppen. Om enkelteleven har behov for ekstra tilrettelegging utenfor ordinær undervisning over tid, vil det være naturlig å vurdere spesialundervisning (Meld. St. 21 (2016–2017); Utdanningsdirektoratet, 2018).

Å møte kravet til at alle elever skal oppleve mestring, motivasjon og utfordring krever at læreren har god kjennskap til eleven og ens utvikling, og er faglig oppdatert. Likevel vil det være utfordrende i store klasser å kunne tilpasse tilstrekkelig til hver enkelt elev. I opplæringsloven ønskes det «særlig høy lærertetthet» på 1.-4.trinn (Meld. St. 21 (2016–2017)). Det står i forskrift til opplæringsloven (2006, § 14A-1) at forholdstallet mellom lærere og elever på 1.-4.trinn skal være maksimalt 15 elever per lærer, mens på 5.-10.trinn skal være 20 elever per lærer. Dette er et tiltak på hvordan det kan møte kravet om tidlig innsats i begynneropplæringa i lesing og skriving. Tiltaket skal bidra til at lærere skal ha større forutsetninger for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ved at læreren får større mulighet til å bli kjent med elevens interesser, kunnskaper, ferdigheter og utfordringer (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 37–38).

### **2.5.1 Organisering av elever etter faglig nivå**

For å iverksette tidlig innsats og tilpasset opplæring i henhold til den enkeltes nivå, kan det være relevant å inndele elever i grupper på bakgrunn av nivå. Hvordan dette skal gjøres står oppført i opplæringsloven (1998, § 8-2):

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør [...]

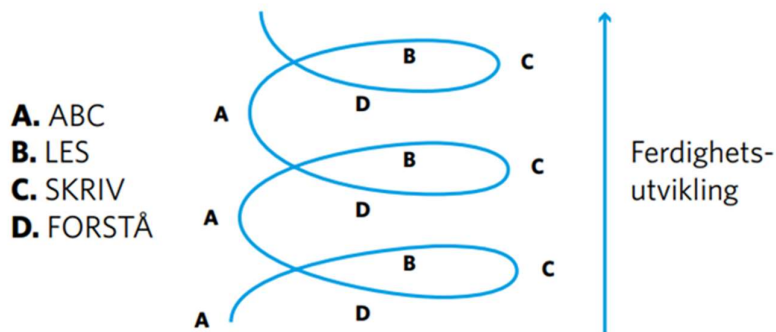
I vurderingen om elever bør grupperes etter faglig nivå skal dermed avgjøres ut ifra et pedagogisk syn. Elever bør ikke grupperes etter faglig nivå med mindre det er nødvendig for at hver enkelt elev og gruppe som helhet kan oppnå tilfredsstillende læring. Begrepet

"tilfredsstillende læring" må knyttes til opplæringsmålene og realistiske forventninger for den enkelte elev sammenlignet med sine jevnaldrende. Det er også viktig å vurdere hvordan gruppeorganisering påvirker muligheten til å ivareta sosial tilhørighet for den enkelte. Dersom beslutningen er å gruppere elever etter faglig nivå, må behovet for dette vurderes regelmessig for å begrense gruppeinndelingen i tid og for å gjøre den så fleksibel som mulig. Det er viktig å unngå at elever på en unødvendig måte mister støtte fra jevnaldrende og den inspirasjonen som følger med læring i fellesskap. Kvaliteten og sammenhengen i det pedagogiske opplegget vil uansett være avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **2.5.2 På sporet – et eksempel på et intensivt tiltak**

«På sporet» er et forskningsbasert intensivprogram som er utarbeidet med forbehold om å fremme leseferdigheter for de elevene som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Målet med programmet å løfte de elevene på første trinn som trenger intensiv og motiverende opplæring i lesing og skriving. I forskningsprosjektet som programmet er et resultat av, ble opplegget gjennomført i små grupper mens resten av klassen hadde ordinær stasjonsundervisning. Elevene som arbeidet med opplegget skåret lavt på bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet. «På sporet»-programmet er beskrevet i en manual som inneholder instruksjoner til 100 undervisningsøkter over 25 uker. Hver økt består av fire deler: «ABC» - øve fonem-grafem-forbindelse på de adaptive lespellene «GraphoGame» og «På sporet ABC», «LES»-bruke lesestrategier til å avkode og forstå ord og setninger i sammenhengende tekst, «SKRIV»- skriving på læringsbrett med lyd støtte og «FORSTÅ»-erfaring med leseforståelsesstrategier gjennom høytlesning fra lærer og felles samtaler om tekster (Lundetræ & Walgermo, 2021, s.60; Universitetet i Stavanger, 2021; Solheim et al., 2019, s. 52–53).

Nedenfor viser figur 2 til at «På sporet»-opplegget inneholder et fast opplegg for hver økt, der målet er at elevene skal oppnå progresjon og ferdighetsutvikling gjennom å følge det faste mønsteret. Gjentatte skifter i lesing, skriving, lytting og tekstforståelse, gir elevene mulighet til å oppdage mønstre i skriftspråket i sitt eget tempo. Et slikt fast mønster kalles en hermeneutisk spiral, da målet er en helhetlig og balansert utvikling av leseferdigheter gjennom at eleven blir ledet fram og tilbake mellom delferdigheter innenfor en meningsfull ramme. Dermed utvikles tolkning gjennom en samhandling mellom deler og helhet.



Figur 2: Hermeneutisk spiral der tolkning leder til utvikling av leseferdighet, av Solheim et al., 2019, s. 54 (<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>).

Resultatene etter at opplegget har vært gjennomført har vist god effekt. Dette har særlig hatt effekt på elevenes setningslesing, staving og ordlesing. Selv om opplegget ble gjennomført i 1.trinn, viste elevene god utvikling også på 2. og 3.trinn (Unhjem & Olsen, 2021, s. 51–52).

For de elevene som strever i den første lese- og skriveutviklingen, kan tidlig innsats gjennom intensiv og strukturert undervisning være nyttig. Det vil si at opplæringen intensiveres med ekstra støtte i en bestemt periode, og at den struktureres både med hensyn til progresjon og systematisk utvelgelse av delferdigheter eleven skal øve på – og tilegne seg. (Bueie, 2022, s. 197)

Ut ifra dette utsagnet er «På sporet» skreddersydd for å kunne møte dette kravet til strukturert undervisning over en bestemt periode. Likevel må vi være oppmerksomme på at enkelte elever som følger slike opplegg vil trenge ekstra oppfølging. Enkelte elever kan profittere på opplegg som tilsvarer 3 x 30 minutter i 5 uker, mens andre elever vil trenge ytterligere og mer langvarig opplegg. Elever som ikke responderer på opplegget bør få andre tilrettelegginger, der enundervisning kan være et alternativ (Solheim et al., 2019, s. 53–54).

### **3 Metode**

Metodekapittelet i denne studien baserer seg på min eksamensinnlevering i emnet *PED-3059: Forskningsmetode og vitenskapsteori*, der eksamensinnleveringen var prosjektbeskrivelsen til denne masteroppgaven (Sivertsen, 2023). Det er gjort en del endringer fra prosjektbeskrivelsen frem til ferdigstillingen av dette metodekapittelet, likevel vil deler av dette kapittelet være likt den tidligere leverte prosjektbeskrivelsen. Jeg spesifiserer dette for å oppklare hvorfor det gjentatte ganger gjennom kapittelet blir referert til egen tekst.

Innholdet i dette kapittelet tar for seg studiens design, valg av studiens vitenskapelige ståsted, metoden for datainnsamling, utvalg av informanter, gjennomføringen av intervjuene, transkripsjon av intervjuene og analyseprosessen. Jeg kommer også til å fremstille prosjektets styrker og svakheter, samt ulike etiske betraktninger.

#### **3.1 Studiens design – kvalitativ tilnærming**

For å besvare studiens problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med et semistrukturert intervju som metode for datainnsamling. På bakgrunn av at formålet med oppgaven er å innhente opplysninger om hvilke tiltak lærere iverksetter, ønsker jeg en utfyllende og detaljert forskningsempiri. Ved en kvalitativ tilnærming til feltet er det nær kontakt mellom forskeren og deltakerne, og dette gir mulighet for å få et datamateriale som innehar dybde i fenomenet som forskes på (Thagaard, 2018, s. 11). Styrken med intervjusamtaler er å utvikle en forståelse over hvordan personers meninger, opplevelser og motiver er med å påvirke deres praksis og hvordan de forstår sin egen livssituasjon. Dermed kan en kvalitativ tilnærming bidra til å få en dypere innsikt i hvilke tiltak som iverksettes for de elevene som viser utfordring i den første lese- og skriveutviklingen (Thaagard, 2018, s.12).

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk forankring**

Denne studien baseres på det fenomenologiske vitenskapssynet, da problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke menneskers subjektive oppfatninger, fortolkninger og handlinger, der målet blir å kunne oppnå en forståelse av informantenes erfaringer. Ut ifra fenomenologien blir det i studien sentralt å forstå informantenes perspektiv og beskrivelse av

omverdenen slik de erfarer den. Jeg som forsker må derfor være åpen for erfaringene og verdensbildet til informantene, for så å prøve å forstå betydningen og meningen informantene bringer av de pedagogiske vurderingene som er gjort i undervisningspraksisen. Fra et fenomenologisk kunnskapssyn blir realiteten slik det enkelte mennesket oppfatter den, og med dette krever det at jeg frir meg fra egen forforståelse og setter meg inn i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thaaard, 2018, s. 36). Dette for å kunne tolke, konkludere og til slutt utvikle en generell forståelse av problemstillingen, ved at erfaringene og svarene til informantene er like eller har felles trekk (Thaaard, 2018, s. 36). Da vil jeg kunne utvikle en forståelse for hvilke tiltak som iverksettes for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen, ved at informantene benevner likheter og forskjeller gjennom detaljerte og innholdsrike beskrivelser av fenomenet (Sivertsen, 2023).

Denne studien bygger i tillegg på et hermeneutisk vitenskapssyn på bakgrunn av at jeg skal tolke datamaterialet ut ifra informantenes tidligere fortolkninger. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og innebærer fortolkning av noe som allerede er fortolket. Under et intervju vil informantenes fortolkninger og forståelse av seg selv være farget og blitt påvirket av den fysiske verdenen og andres fortolkninger (Gilje & Grimen, 1995). Jeg som forsker må altså forholde meg til et bilde av verden som allerede er fortolket av de jeg intervjuer.

Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at et fenomen kan fortolkes på flere måter. Dermed vil en mening bare forstås i den sammenheng som det studeres i (Thaaard, 2018, s. 37; Sivertsen, 2023).

I henhold til hermeneutikken er ikke mennesker objektive, ved at de allerede er engasjert i sin verden og har sine meninger. Derfor vil en forsker aldri møte informantenes meninger som passive og nøytrale. Likevel er forforståelse og fordommer hos både informanten og den som fortolker nødvendige for å danne ny forståelse (Gilje & Grimen, 1995). Det er under intervjuene og påfølgende analyse at jeg har forsøkt å sette meg inn i informantenes ytringer, og sammen med min forforståelse og tidligere forskning prøvd å danne en ny forståelse av fenomenet i studien. Min forforståelse av tiltak i begynneropplæringen er påvirket av erfaringer, kunnskap jeg har tilegnet meg fra litteratur og annen bakgrunn som jeg bringer med meg. Dermed har fenomenologien en annen oppfattelse av forforståelse enn hermeneutikken, ved at jeg i henhold til fenomenologien skal fri meg fra egen forforståelse og kontekst, og kun tolke informantens livsverden gjennom tidligere forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thaaard, 2018, s. 36). Jeg har forsøkt å løse disse ytterpunktene ved å ha et åpent blikk og et rasjonelt syn på fortolkningene, gjennom mine fordommer. Men

samtidig ikke ønsket å bekrefte informasjon som samsvarer med min forforståelse, men heller prøvd å distansere meg fra mine egne fordommer, med mål om å skape ny forståelse for hvilke tiltak som iverksettes for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen (Sivertsen, 2023).

Når det fra et hermeneutisk syn tar utgangspunkt i å beskrive sammenhengen mellom fortolkninger, forforståelsen og den konteksten det fortolkes i, så omtaler Gilje og Grimen (1995, s. 154–155) dette som den hermeneutiske sirkelen. Dette betyr at tidligere kunnskap og min forforståelse danner grunnlag for ny kunnskap og forståelse, ved at det fortolkes i sammenheng med fenomenet. Ut ifra den hermeneutiske sirkelen har jeg fortolket ved å bevege meg mellom det som ble fortolket og i den konteksten det ble fortolket i, og mellom det som skal fortolkes og min egen forforståelse. Dette ble gjort ved å se sammenhengen som en helhet, hvor delene av sammenhengen ble sett i lys av helheten. I mitt masterprosjekt er informasjonen fra intervjuet helheten, og delene er tidligere forskning og min egen forståelse. Fortolkningen av intervjuet er en veksling mellom å fortolke informasjonen i tilknytning til tidligere forskning, og i tilknytning til egen forforståelse (Sivertsen, 2023).

### **3.3 Semistrukturert intervju som metode for datainnsamling**

Gjennom valget av intervju som metode har jeg hatt mulighet til å la informantene utdype og utfylle sine pedagogiske valg og meninger, som har lagt grunnlag for å oppnå en nyansert forståelse av undervisningspraksisen som benyttes i iverksetting av tidlig innsats i lesing og skriving. Jeg har fått utdypende og forklarende svar på hvorfor flere lærere følger rask bokstavprogresjon, hvilke tiltak som iverksettes for barn som blir hengende etter og hvorfor de ulike undervisningsmetodene og aktivitetene tas i bruk. Med dette utgangspunktet har jeg hatt mulighet til å gjøre grundige tolkninger av de utdypende svarene under lesing av de transkriberte intervjuene. Styrken med denne metoden er at jeg har fått grunnlaget for å få frem ny innsikt og nye fortolkninger i det forebyggende arbeidet av lese- og skrivevansker til barn i begynneropplæringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47; Sivertsen, 2023).

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at en har utarbeidet en intervjuguide, der en har planlagt spørsmålene på forhånd. Likevel har den som intervjuer mulighet til å fylle på spørsmål der en ønsker mer utfyllende informasjon eller der et tema skal bli bedre belyst. Jeg har derfor utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide med en fleksibel struktur som kan



tilpasses ut ifra det intervjupersonene svarer i tilknytning til mine oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 91; Sivertsen, 2023).

### **3.4 Utvalg av informanter**

Da informanter til studien skulle utvelges benyttet jeg meg av det Thagaard (2018, s. 54) benevner som en «strategisk utvelging». Utvelgingsmetoden er passende til mitt prosjekt på grunnlag av at jeg ønsket et begrenset antall personer med egenskaper og kvalifikasjoner for å kunne besvare problemstillingen. Disse egenskapene som jeg ønsket informantene burde inneha, har jeg definert ut ifra to kriterier; de må være lærere og de må ha brukt rask bokstavinnlæring som metode når de underviste på første trinn. Ut ifra problemstillingen ønsket jeg å ta utgangspunkt i lærere siden det er de som arbeider tettest med tidlig innsats i den første lese- og skriveutviklingen. Her kunne jeg valgt å intervju spesialpedagoger, ut ifra hvilke tiltak de anbefaler i begynneropplæringen. Men siden jeg ønsket detaljerte funn fra de pedagogene som arbeidet med tidlig innsats daglig, falt valget på allmennlærere. Det er i tillegg en styrke for studien at tre av de fire informantene hadde mer enn 10 års erfaring som lærere i begynneropplæringen. Videre ønsket jeg å ta utgangspunkt i lærere som arbeider på andre trinn, som har fulgt de samme elevene i første trinn, for å høre hvilke tiltak de gjorde i løpet begynneropplæringen. Da hadde jeg mulighet til å innhente informasjon om hvilke erfaringer de gjorde fra hele det første skoleåret til elevene, samtidig som det ikke har gått for lang tid til at det blir utfordrende å huske tilbake i tid. Det var viktig at de hadde benyttet rask bokstavinnlæring, da jeg i kap.2 har begrunnet hvordan metoden åpner opp for tidlig iverksettelse av tilpasninger i undervisningen, sett i forhold til tradisjonell bokstavinnlæring (Sivertsen, 2023).

Antallet intervjupersoner som informanter er ifølge Thagaard (2018, s. 59) avhengig av at en får nok grunnlag til å få besvart den enkelte problemstilling, men samtidig må ikke antall deltakere være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. I planleggingsarbeidet vurderte jeg fire eller fem informanter som et antall som kunne bidra til få nok datamateriale til å få svar på problemstillingen, samtidig som det ikke ville være for omfattende i henhold til størrelsen på en masteroppgave. Jeg hadde likevel mulighet til å endre størrelsen på utvalget i løpet av forskningsprosessen om jeg vurderte det hensiktsmessig for studien, som betyr at jeg kunne foreta endringer ved å åpne opp for flere informanter eller

redusere antall informanter om jeg vurderte dette som nødvendig. Dette ble avgjort underveis ut ifra det Thagaard (2018, s. 59) omtaler som «metningspunktet». Med dette menes punktet der en har nok informasjon til å få dekket forståelsen for fenomenet som studeres, og at det samtidig ikke er noe hensikt i å intervju flere fordi sannsynligheten for å finne noe nytt er minimert (Sivertsen, 2023).

Videre har jeg måttet finne en metode for å rekruttere deltagere som tilfredsstill kriteriene. «Tilgjengelighetsutvalget» er metoden jeg mener har vært mest relevant for min studie (Thagaard, 2018, s. 56). Metoden innebærer å kontakte deltakere som innehar de kvalifikasjonene jeg har satt opp. Jeg har løst dette ved å ta direkte kontakt med lærere som arbeider på 2.trinn. Jeg ønsket å innhente informanter som ikke var tilknyttet innenfor samme samarbeid og nettverk, som da ville øke sjansen for samme undervisningspraksis og som da kunne gi et homogent datagrunnlag (Thagaard, 2018, s. 56). For å få et mest mulig rikt datagrunnlag med ulike nyanser og forestillinger ut ifra det jeg studerer, ønsket jeg derfor å unngå et homogent datagrunnlag. Jeg har løst dette ved at jeg har valgt ut informanter som arbeider på forskjellige skoler, dermed er det større sannsynlighet for at personene er knyttet til ulike nettverk og har da ulik undervisningspraksis (Sivertsen, 2023).

### **3.5 Gjennomføringen av intervjuene**

I forkant av gjennomføringen av intervjuene, avtalte jeg med informantene hvor og når de ønsket å bli intervjuet. Tre informanter ønsket å bli intervjuet på sin arbeidsplass, mens en informant ønsket å bli intervjuet hjemme. Bakgrunnen for dette, kommer av at jeg ønsket å legge til rette for en god atmosfære i intervjusituasjonen der informantene kunne føle seg trygg og mest mulig avslappet (Thagaard, 2018, s. 105; Grønmo, 2016, s. 170–171). Jeg ønsket at det skulle være lik gjennomføring under alle intervjuene, derfor sørget jeg for at alle temaene i intervjuguiden ble dekket gjennom det enkelte intervjuet. Jeg prøvde å lytte til informantenes svar, samtidig som jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der det ble relevant, spesielt der nye interessante temaer som kunne være fruktbare for datamaterialet mitt ble nevnt. Denne måten å være deltagende under intervjuet støttes av Grønmo (2016, s. 171). Når jeg hadde gjennomført, transkribert og temaanalysert fire intervjuer, vurderte jeg at jeg hadde oppnådd «metningspunktet» for utvalgets størrelse. Som betyr at jeg vurderte at

datagrunnlaget var fyldig nok til å besvare problemstillingen, samtidig som jeg ikke hadde fått noe nytt og tilførende som ville styrke datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 59).

## **3.6 Forskningsetikk**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer som det må tas hensyn til når det skal gjennomføres forskning. Disse retningslinjene skal verne om normer og verdier i tilknytning til informanter, samfunnet og andre forskere som er berørt i forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I og med at jeg valgt å ta opptak av intervjuene ved bruk av diktafon, samt at jeg ønsket at datamaterialet fra intervjuene skulle oppbevares elektronisk, så er jeg ifølge Personopplysningsloven § 2 ansvarlig for å sende inn forskningsprosjektet til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Personopplysningsloven, 2022; Sivertsen, 2023).

### **3.6.1 Informert samtykke**

Det er forskeren av prosjektet som har ansvar overfor alle personer som deltar i forskningen. Forskeren skal vise hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet, menneskeverd og velferd. Forskningsdeltakere skal være informert og samtykke til å delta i forskning, og dette bør være dokumenterbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Ved at informantene da får informasjon om hva forskningen går ut på, så får informantene mulighet til å vurdere hva betydningen av deres deltagelse i studien vil være. For å møte dette kravet har jeg sendt ut et informasjonsskriv om min studie i forkant av intervjuene, der jeg skriftlig forklarte hva jeg ønsket å undersøke i denne studien, hva som er formålet med studien og etiske betingelser som er avgjørende for informantene å bli opplyst om. Dette for å forberede informantene, samt også bevisstgjøre deltakerne om at ikke intervjuet skal påvirke de negativt.

Informasjonsskrivet ga også informasjon om muligheten til å trekke seg fra studien, anonymitet, at intervjuet tas opp via diktafon, samt lagring av datamaterialet. Med bakgrunn i dette måtte deltagerne samtykke informasjonen ved å skrive under en samtykkeerklæring, og med dette gi en skriftlig bekreftelse på om de ønsket å være informant i studien (Sivertsen, 2023). Gjennom samtykkeerklæringen fikk informantene mulighet til å få tilsendt sitt intervju gjennom det ferdige transkriberte intervjuet. Av de fire informantene, var det en som ønsket

dette. Grønmo (2016, s. 172) begrunner at dette er en ekstra kvalitetssikring av materialet, ved at hver enkelt informant får mulighet til å lese igjennom, og gi korrigerende og godkjenning av det transkriberte intervjuet.

### **3.6.2 Anonymisering**

«Hvis forskningsdeltakere er lovet anonymitet, er det et løfte om at enkeltindivider ikke skal kunne identifiseres i forskning og formidling. Anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Selv om det ikke er noe i henhold til problemstillingen i studien som gir grunnlag for utlevering av sensitive opplysninger, ønsket jeg likevel å beholde anonymiteten til deltakerne. Dette på grunnlag av at under kvalitative intervju utgir informantene ofte detaljerte og innholdsrike utgivelser der personlige meninger, handlinger og andre personlige opplysninger kan forekomme. Postholm (2010, s. 154) underbygger dette ved å tilsi at det er vanlig at datamaterialet holdes konfidensielt. Jeg ønsket å løse dette ved å sette pseudonymer under transkriberingen, der også kjønn er tilfeldig valgt. Dette har jeg brukt videre i analysearbeidet. Kjønn og navn er tilfeldig valgt for å ytterligere ikke kunne identifisere informantene og unngå at opplysninger kan spores tilbake til informantene, deres skoler og deres elever. Ifølge retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) skal forskningsmaterialet lagres og deles forsvarlig. Dette skal være avklart på forhånd med deltakerne. I tillegg skal det informeres om når datamaterialet slettes. Dette fikk jeg tydeliggjort overfor deltakere i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (Sivertsen, 2023).

## **3.7 Vurdering av prosjektets styrker og svakheter**

Vurdering av datakvaliteten er nødvendig for å kunne tolke analyseresultatene i studien på en forsvarlig måte. Tolkningene tar hensyn til reliabiliteten og validiteten og generaliserbarheten i studien. Der formålet er å belyse styrker og svakheter med datakvaliteten (Grønmo, 2016, s. 258–259; Sivertsen, 2023).

### **3.7.1 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet referer til datamaterialets nøyaktighet og pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 444). I en kvalitativ studie handler dette om fremgangsmåten i datainnsamlingen og hvordan datamaterialet fremstår troverdig, samt muligheten i hvordan resultatene kan reproduseres ved videre forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Dermed vil reliabilitetsvurderingen avhenge i hvor stor grad datamaterialet er innsamlet på en systematisk måte. I tillegg vil reliabiliteten styrkes om arbeidet med analysen av resultatene er basert på faktiske forhold og ikke på subjektive skjønn fra forskeren (Grønmo, 2016, s. 249). Som nevnt tidligere, ønsket jeg under intervjuet å styrke reliabiliteten ved å følge intervjuguiden slik jeg hadde bestemt på forhånd, men likevel ville jeg stille oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Før jeg avsluttet intervjuet forsikret jeg meg om at alle spørsmålene i intervjuguiden var stilt. I tillegg har jeg valgt å transkribere intervjuene i denne studien. Transkripsjon innebærer at jeg omdanner den muntlige samtalen om til skriftlig tekst. Reliabilitetsvurderingen avhenger av at denne overgangen blir så nøyaktig som mulig, for da å styrke studiens pålitelighet. Dette har jeg gjort ved høre igjennom lydopptakene gjentatte ganger, for å høre om jeg har transkribert samtalen så korrekt som mulig, samt lest igjennom transkripsjonen flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212; Grønmo, 2016, s. 249–250). En fallgrube under arbeidet med transkripsjonen er skrevne ords uttrykk. Disse kan uttrykke forskjellige betydninger, ut ifra hvor en velger å sette punktum og komma, eller om en velger å skrive transkripsjonen på bokmål eller dialekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212). Jeg har valgt å skrive transkriberingen på bokmål, da jeg ønsket at dette skulle bli skrevet på samme måte som resten av masteroppgaven. Jeg var likevel påpasselig med at meningsinnholdet ble så nært som mulig meningen informanten ga i svarene sine under intervjuet (Sivertsen, 2023). Jeg kommer til å utdype tydeligere hvordan jeg arbeidet med transkripsjonen under Kap. 3.8 «Transkripsjon av intervjuene».

### **3.7.2 Validitet**

Validitet omhandler studiens gyldighet. Ut ifra hvordan forskeren tolker datamaterialet og resultatene, må forskeren vurdere om disse er gyldig i henhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten er tilfredsstillende dersom tolkningene av det innsamlende datamaterialet er treffende for å få svar på problemstillingen i studien. På samme måte vil et datamateriale som ikke vil bidra til å besvare problemstillingen, gjøre validiteten

lav (Grønmo, 2016, s. 252). Dette betyr at om informantene samlet sett gir utfyllende informasjon som bidrar til at jeg får svart på problemstillingen, er validiteten i studien høy. Hvordan jeg vurderer og setter et kritisk blikk på datamaterialet under analysearbeidet er ifølge Thagaard (2018, s. 189) med på å styrke validiteten. Dette arbeidet starter allerede etter første gjennomførte intervju, og pågår gjennom hele analyseprosessen. Jeg må gjennom hele denne prosessen kontinuerlig reflektere og vurdere validiteten i datamaterialet, for å avgjøre hvor mange informanter jeg trenger for å besvare problemstillingen. Dette er i tilknytning til det jeg tidligere nevnte i kap.3.4 som «metningspunktet» (Sivertsen, 2023).

I denne studien vil datamaterialet i hovedsak omhandle erfaringer informantene har opplevd i fortid, i og med at de skal gi beskrivelser av hvilke tiltak og vurderinger de gjorde forrige skoleår. Det kan svekke validiteten i studien at enkelte momenter og beskrivelser må erindres mange måneder tilbake i tid, og dermed vil det ikke være sikkert at enkelte beskrivelser representerer faktiske forhold. Kvale og Brinkmann (2015) mener at en kan løse en slik situasjon ved at intervjupersonen får mulighet til å gi en fri og detaljert beskrivelse av minnet, at intervjueren gir konkrete ledetråder ved eksempelvis tidslinjer og milepæler, som kan være til hjelp for å erindre tidligere opplevelser. I samtale før intervjuet med informantene ga jeg informasjon om at de gjerne kan ta med notater, tidligere planbøker og lignende fra bokstavinnlæringen de hadde på 1.trinn. For så å kunne bruke informasjonen til å bla tilbake og bedre huske handlinger og vurderinger hen gjorde forrige skoleår (Sivertsen, 2023). Dette ble gjort av tre av informantene, ved at de benyttet seg av datamaskinen til å finne tilbake til informasjon om det de ønsket å fortelle om.

I tillegg ønsket jeg å styrke validiteten i studien ved å sende ut intervjuguiden i forkant av intervjuet. Ved at informantene på forhånd fikk anledning til å reflektere over spørsmålene, fikk jeg forhåpentligvis mer utfyllende svar enn om dette ikke ble gjort, og at dette hadde forutsetning for å gi et mest mulig velegnet datamateriale i henhold til problemstillingen. Likevel er det ifølge Thagaard (2018, s. 23) begrenset hvor mye informasjon en kan gi til informantene. Om en gir for detaljert informasjon om studien, kan deltakerens svar påvirkes. Jeg besluttet likevel å gi intervjuguiden på forhånd, da mitt utvalg av informanter i henhold til utvalgskriteriene er tvunget til å reflektere over sin undervisningspraksis 6-10 måneder tilbake i tid. Dermed ønsket jeg å la informantene få reflektere over spørsmålene på forhånd, med håp om at dette ville øke kvaliteten på datamaterialet (Sivertsen, 2023).

### 3.7.3 Generaliserbarhet

Om resultatene er overførbare, sier vi at de er generaliserbare (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289), med dette kan resultatene brukes til å forutsi hva som kan oppstå i lignende situasjoner. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289–291) kan det stilles spørsmål om funnene fra intervjustudier i det hele tatt kan generaliseres, i og med at det er for få intervjupersoner til å gi funnene holdbarhet i overføring til andre kontekster. Dermed er det en ulempe å velge kvalitativ tilnærming i studien, ved at jeg ikke kan gjøre funnene jeg finner universelle. Om jeg derimot hadde valgt kvantitativ tilnærming hadde jeg fått en bredere forskningsempiri, og det individuelle og unike hadde blitt byttet ut med kunnskapens mangfold, som da kunne bidratt til et mer generaliserbart datagrunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Sivertsen, 2023). Målet med intervjustudier er dermed ikke å gi resultater som kan generaliseres globalt, men heller kunne overføre resultatene til andre relevante situasjoner. Om jeg vurderer resultatene i studien som innholdsrike og relevante, har jeg fått nok «tykke beskrivelser» til at resultatene kan relateres til lignende situasjoner og studier. Forhåpentligvis kan mine resultater bli brukt til hjelp for spesialpedagoger og andre pedagoger som skal iverksette tidlige tiltak for de elevene som strever i begynneropplæringen (Sivertsen, 2023).

## 3.8 Transkripsjon av intervjuene

Jeg har tatt opptak av alle intervjuene ved å bruke appen «Nettskjema diktafon». En av styrkene med bruk av intervju som kvalitativ metode er å kunne bruke opptakene som et dynamisk verktøy under transkriberingen. Når jeg har hørt igjennom opptakene i ettertid så har jeg skiftet frem og tilbake i opptakene, som gjorde til at det forenklet arbeidet med lyd og tekst når jeg skulle transkribere (Thagaard, 2018, s. 122). En annen styrke med bruk av diktafon er muligheten til å være fullt til stede under selve intervjuet, og kunne bruke min oppmerksomhet på å stille oppfølgingsspørsmål underveis, lytte aktivt og observere kroppsspråk. Angående transkripsjonen ønsket jeg å følge rådet til Kvale og Brinkmann (2015) ved å transkribere intervjuene umiddelbart etter gjennomføring. Fordelen med å gjøre dette så fort som mulig etter å ha gjennomført intervjuet er at nyansene og detaljene som har oppstått under intervjuet ennå er friskt i minnet, og at dette vil styrke studiens reliabilitet. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål, på bakgrunn av at alt av tekstinnehold i studien skulle bli likt. Likevel passet jeg på å få med typiske ord og uttrykk som blir brukt i dialekten. Disse ble plassert i anførselstegn for å ikke miste betydningen informantene ville frembringe

under intervjuene. Av de sitatene jeg har valgt ut i analysen har jeg senere valgt å foreta enkelte redigeringer. Dette for å begrense det muntlige språket som fremkom i transkripsjonen, og da forbedre formidlingen av utsagnene slik at det blir enklere for leseren å forstå budskapet. Jeg støtter dette valget jeg har foretatt meg på bakgrunn av at Kvale og Brinkmann (2015) sier at hvis analysen skal ha en form som kategoriserer eller fremme en spesiell betydning av det som blir sagt, kan det være ønskelig å foreta redigeringer av transkripsjonen.

### 3.9 Analyseprosessen

Jeg transkriberte intervjuene parallelt, ved at jeg lyttet til intervjuene jeg hadde tatt opptak av og samtidig skrev opp refleksjoner om det som kunne være relevant i henhold til videre arbeid med analysen. Ifølge Grønmo (2016, s. 265) foregår analysen parallelt med datainnsamlingen, gjennom å lytte til intervjuet flere ganger og notere utsagn fra informantene. Slik kan jeg som forsker danne meg et bilde over hva som er sentralt eller spesielt i funnene mine, og da notere ned mine tanker.

Jeg tok utgangspunkt i temasentrert analyse, der essensen av analysen sammen med det teoretiske perspektivet, danner grunnlaget for å besvare problemstillingen i drøftingen. Dette vil si at jeg ser etter mønster i informantenes utsagn ut ifra likheter i det de fremlegger. Som da kan danne et grunnlag hvor jeg kan sammenligne, tolke og analysere dette i henhold til problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Jeg tok derfor for meg ett og ett intervju, og kodet de ulike utsagnene etter budskap. Dette som metode for å bearbeide og sortere tekstutdragene for å få bedre oversikt over datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 266). Eksempelvis skrev jeg koder som “meningsfulle oppgaver” og “elevenes styrker” som koder. I figur 3 viser jeg et eksempel hvordan sammenhengen mellom koder og sitater ble tydeliggjort i dette arbeidet.

Jeg har valgt en *induktiv tilnærming* i denne studien, som innebærer at analysearbeidet ble gjort først, og deretter har jeg knyttet analysen opp mot teoretiske termer (Grønmo, 2016, s. 437). Derfor har jeg analysert intervjuene med bakgrunn fra egne erfaringer og forkunnskaper, og så forankret kodene empirisk til informantenes utsagn. Fordelen med dette er at jeg kan ha et «åpent sinn» til resultatene jeg får under innsamling og analysearbeidet, og det teoretiske grunnlaget styrer ikke hvordan jeg koder deltakernes erfaringer, slik at jeg må



tilpasse mine funn til teorien. Uttrykkene som kodene presenterer er dermed et konsentrert uttrykk for informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 153). I henhold til Grønmo (2016, s. 267–268) kalles dette for en åpen koding når det empiriske datagrunnlaget som er bestemmende for hvilke koder forskeren bruker.

Etter hvert så jeg at de ulike kodene kunne samles til kategorier eller temaer. Grønmo (2016, s. 268) betegner en kategori en samling av fenomener med bestemte felles egenskaper. Når jeg opplevde at de ulike kodene kunne samles til kategorier, markerte jeg utsagnene og kodene i lik farge. Slik fikk jeg et mer oversiktlig overblikk over utsagnene. Jeg så et mønster i sitatene knyttet til disse kodene, og sammenfattet kodene til disse kategoriene: «skape mestring og motivasjon», «sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet» og «tett oppfølging». Jeg opplevde dette som en dynamisk prosess mellom koding og oppretting av kategorier. Det ble enklere å analysere de siste intervjuene, når jeg hadde fått etablert ulike typer kategorier, og kunne dermed knytte sitatene direkte til kategoriene, uten å måtte kode først.

For å gjøre prosessen ryddig for meg selv, valgte jeg å lage en tabell i Word med sitatene, samt kodene og kategoriene som var i tilknytning til sitatene. Da hadde jeg de analyserte intervjuene skrevet ut på ark, i tillegg til de samme intervjuene digitalt. Slik fikk jeg overført sitatene, organisert tiltakene og lagt inn mine egne refleksjoner i denne tabellen. Formålet med dette arbeidet var å skape en oversikt over datamaterialet og illustrere sammenhengen mellom kategoriene. Dette for å organisere arbeidet slik at det skulle bli enklere å foreta tolkning og drøfting i det videre arbeidet (Thagaard, 2018, s. 162). Her har jeg lagt ved et eksempel på hvordan tabellen i Word ble brukt som arbeidsverktøy i dette arbeidet:

<b>Kategori</b>	<b>Kode</b>	<b>Sitat</b>	<b>Egne kommentarer</b>
Skape mestring og motivasjon	Elevenes styrker	Så det synes jeg er fint i forhold til det med å tilpasse, for det er jo litt det med at du må ikke bare øve på det du ikke får til, du må jo også få lov å øve på det du får til, men å lure inn de her bokstavene som du har.	Å la elevene oppleve at de mestrer og får til, skaper grunnlag for å trives og ville lære

*Figur 3: Eksempel på tabell brukt i analyseprosessen*

En innvending mot temasentrert analyse er at informasjonen om de enkelte kategoriene som fremmes gjennom sitatene, løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Dermed vil leseren som presenteres for sitatene ikke få den helhetlige forståelsen, ved at intervjuet ikke blir presentert i sin helhet. Ved å analysere sammenheng mellom kategoriene gjør at det kan utvikles en helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 171). Gjennom presentasjonen av funnene i studien har jeg vært påpasselig med å gi en nøyaktig og grundig tolkning, slik at det skal være enklere for leseren å forstå konteksten utsagnet til informanten er presentert i.

Etter å ha plassert alt av relevant datamateriale i kategorier, så jeg at jeg kunne utforme enkelte underkategorier til tilhørende kategorier. Dermed var de overordnede temaene i datamaterialet kategorier, mens underkategoriene har til hensikt å strukturere og tydeliggjøre forskjeller og likheter i kategoriene. Nedenfor har jeg valgt å vise oversikt hvordan hele datamaterialet er strukturert i kategorier, underkategorier og eksempler på sitat fra informantene.

<b>Kategori</b>	<b>Underkategori</b>	<b>Eksempel på sitat</b>
Skape mestring og motivasjon	«God-fot»-teorien	Du kan ikke pugge og jobbe på ting du er dårlig på. Så vi må jobbe med de tingene som du er god på, sånn at du opplever mestring. Så jeg har tenkt at man kan gjøre mye med det de kan.
	Interessebaserte oppgaver	Men ja, jeg tenker at hvis man klarer det og det har en mening, så er det viktig. Fordi at det er mye gøyere, og det gir deg litt motivasjon. Og det er jo noe med det der med at hvis du er interessert i noe, så er det mye artigere når du får jobbe med noe som du kjenner at det her liker jeg og har lyst til.
Sikre bokstavkunnskap	Individrettet tiltak som eneundervisning	Med den ene eleven har jeg vært «OBS!» og gitt tilpasninger og vært «på» i hele fjor. Nå prøver jeg å ta den eleven ut og gi litt ekstra når jeg kan det.

og fonologisk bevissthet		Både med å lese og repetere bokstaver sammen. For alle de andre kan alle lydene nå. Så det er bare en elev igjen. Så da har jeg tenkt; skal jeg ta det i full klasse, men det blir litt unaturlig.
	Tiltak i ordinær undervisning	De tiltakene vi har gjort, har vært at vi hatt stasjonsundervisning to ganger i uka, og da har vi hatt liten gruppe. Så da delte vi de etter nivå. Slik at de som trengte mer, fikk være med de som trengte mer. Vi tilpasset det slik, så de som lærte seg raskt å trekke sammen, fikk andre oppgaver.
Tett oppfølging	«Kommet seg»	Kanskje jeg var bekymret for seks stykker. Jeg tenkte, hvordan skal det her gå? Så gikk det plutselig veldig fint med fire av de seks. I november når de glemmer, kan du bli litt stresset. Men så ordnet det seg.
	Rask bokstavprogresjon	Vi hatt oppe til diskusjon her i høst om det er nødvendig å sette av to hele dager til introduksjon av ny bokstav. Må du trekke det så mye ut? Kan du kjøre igjennom bokstaven, men være mer konkret på det med å lytte på lyden, hvordan du uttaler den. Det er en lyd, men hvis du i tillegg skal sy en slange fordi du har om /s/, og så skal du øve på å skrive bokstaven i salt. Klarer elevene å koble og relatere hva var det viktige her? Blir det mye annet «støy» som tar fokuset fra det som er viktig?

Figur 4: Oversikt over datamaterialet

Jeg vil i følgende kapittel vise til hvordan jeg tolker sitatene fra funnene mine knyttet opp til disse kategoriene og underkategoriene.

## 4 Resultat og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte funnene fra datamaterialet i studien. Funnene blir presentert med utgangspunkt i sitater fra informantene, sett i forhold til de kategoriene og tilhørende underkategoriene jeg fremla i analyseprosessen. De tre kategoriene: *skape mestring og motivasjon*, *sikre bokstavkunnskap/fonologisk bevissthet* og *tett oppfølging* oppsummerer de tiltakene informantene i studien har iverksatt for de elevene som er blitt hengende etter i den første lese- og skriveutviklingen.

Etter å ha presentert funnene innenfor den enkelte kategori, vil jeg samlet drøfte funnene opp mot forskningen og teorien som jeg fremla i kapittel 2. I tillegg vil enkelte deler fra den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel 1: «Innledningen» også bli brukt til å støtte opp funnene.

### 4.1 Skape mestring og motivasjon

Gjennom intervjuene kom det fram at lærerne la opp aktiviteter og oppgaver som hadde som mål å skape mestring og motivasjon blant de elevene som hadde blitt hengende etter i bokstavinnlæringen. Dette innebar for det første å legge opp oppgaver som gjorde at elevene arbeidet med det de allerede hadde opplevd mestring i, og det andre var å legge opp oppgaver som bygget på elevenes interesser. Dette vil jeg vise til gjennom underkategoriene: «Godfot»-teorien og interessebaserte oppgaver.

#### 4.1.1 «Godfot»-teorien

I to av intervjuene kom det fram hvordan lærerne ønsket å bygge videre på det elevene allerede var gode i, for deretter å «lure inn» det elevene trengte mer øving i. Kari sier for eksempel følgende:

Du kan ikke pugge og jobbe på ting du er dårlig på. Så vi må jobbe med de tingene som du er god på, sånn at du opplever mestring. Så jeg har tenkt at man kan gjøre mye med det de kan.

Slik jeg tolker Kari, bør elevene få oppgaver som bygger på det elevene allerede er gode i. På denne måten kan de oppleve mestring og oppnå erfaringer med å få til oppgaver. Videre sier Kari:

Du setter inn tiltak tidligst mulig, og da må det være motiverende. Det nytter ikke at; «Du sliter med disse bokstavene, da må du jobbe med dem». Det går ikke. Du må ha syv positive ting før du kan si en negativ. Du er nødt til å oppleve mestring på det du er god på, og så må du ta de tingene som dem er klar for å utfordre seg i. Fordi at for veldig mange... de gidder ikke. De orker ikke.

Her understreker Kari viktigheten av å ha fokus på det elevene kan, og sette inn tiltak som bygger på elevens potensiale og det de allerede har forutsetning for å beherske. Når elevene har fått nok gode opplevelser og mestring, er de klare for å møte utfordrende oppgaver. Kari trekker frem at elevene bør oppleve betydelig flere positive opplevelser, fremfor utfordringer. Tine trekker også fram at det er viktig å legge opp til oppgaver som bygger på det elevene allerede er gode i. Hun sier følgende:

Så det synes jeg er fint i forhold til det med å tilpasse, for det er jo litt det med at du må ikke bare øve på det du ikke får til, du må jo også få lov å øve på det du får til. For så å lure inn de bokstavene som du trenger øving i. Så det synes jeg nå som vi har vært og hørt på Svein Andreassen, når det gjelder «godfot-teorien». Det er en viktig påminnelse om at du må huske å minne ungene på at de kan faktisk noe. Noe er du god til, og disse bokstavene får du kjempebra til. Men hvis du skal lære å lese dette ordet, så må vi også øve på den bokstaven.

Tine viser til det hun betegner som «Godfot-teorien». Slik jeg forstår Tine tar denne teorien utgangspunkt i at eleven må få lov til å arbeide med det hen allerede mestrer, slik at hen føler på mestringsfølelse i møte med utfordringer senere i opplæringen. Ved å øve på det eleven allerede mestrer har hen bedre forutsetninger for å møte utfordringer.

#### **4.1.2 Interessebaserte oppgaver**

I løpet av intervjuene kom informantene med ulike begrunnelser for hvorfor de ga tiltak som bygget på elevenes interesser for å oppnå utvikling hos elevene. Tine sier blant annet: «Det å kunne både finne oppgaver og gi oppgaver som kanskje også fenger litt, men samtidig må det jo brukes med fornuft.» Her tolker jeg at Tine ønsker å gi oppgaver som er bygget på elevens interesser, men at det likevel må være en pedagogisk vurdering bak valget i oppgavene. At det

har som hensikt å styrke elevens utvikling ut ifra det eleven trenger for å utvikle seg, samtidig som eleven skal synes det er motiverende å arbeide med oppgaven. Videre spurte jeg om det ble gitt tiltak som baserte seg på meningsfulle tekster i lesingen til elevene. Da svarer Tine:

Men ja, jeg tenker at hvis man klarer det og det har en mening, så er det viktig. Fordi at det er mye gøyere, og det gir deg litt motivasjon. Og det er jo noe med det der med at hvis du er interessert i noe, så er det mye artigere når du får jobbe med noe som du kjenner at det her liker jeg og har lyst til.

Tine er derfor opptatt av at elevene får lese tekster som er basert på deres interesser for å øke motivasjonen i lesing. Jeg tolker likevel at hun opplever dette som utfordrende i det daglige arbeidet, ved at hun sier «hvis man klarer det». At det i arbeidet som lærer til daglig kan være utfordrende å velge ut og ha tilgjengelig tekster som både er riktig nivå-tilpasset for eleven, og som fenger eleven slik at det skaper leselyst. Kari poengterer det samme ved å si:

Når de skal velge bok på biblioteket sier jeg: «velg det du har lyst til å lese!». Om det er for vanskelig, eller om det er for lett. Mens i leseleksa derimot gir jeg ikke en stor tekst, når de ikke er motivert. Men denne frilesningen er viktig. Så er det noen som sier at elevene ofte bare sitter og blar i bildebøker. Men så ser de et bilde som de synes er interessant, og så står det noe under, og så prøver de å lese det.

Her tolker jeg at Kari fremmer elevens interesse i valg av lesebok som viktig, og at det er viktigere enn hennes pedagogiske vurdering av tekstens vanskegrad. Selv om hun som lærer etter et pedagogisk syn hadde valgt en annen bok til eleven, som kanskje hadde vært mer passende i henhold til nivå. Likevel tolker jeg at hun vektlegger elevens vurdering og interesse som viktigere, ved at hun mener at da ønsker de å prøve og lese teksten, og at utbyttet av lesingen blir bedre ved å gi elevene dette valget.

Frida viser til hvordan hun ønsket å variere tekstene til de elevene som strevde: «De Haugstad bøkene vi hadde. Vi holdt på med dem enda i fjor. Og det blir jo litt sånn; hvor spennende er det å lese de etterhvert?! Så det må man jo vurdere.» Her forstår jeg at Frida hadde brukt Odd Haugstad (2006) sine nivå-differensierte bøker som lesebøker når elevene gikk i første klasse. I andre klasse ønsket hun å variere tekstene til elevene ved at hun mente de ikke var meningsfulle og motiverende, og da ikke like spennende etter lang tid med de samme type tekstene. Likevel forklarer hun videre hvordan hun ble møtt av eleven i samtale om bytte til en annen bok:

Det er jo klart at mestring er motiverende det også. Jeg prøvde å si til eleven: «ja, men nå kanskje du kan prøve deg på denne?» Nei, nei, han ville heller lese den som han får til. Og det er jo bra! For det er jo viktigere å få til, enn å føle at du ikke mestrer det du leser.

Her tolker jeg at Frida tilbydde eleven en annen bok for å variere lesetekstene, men at eleven ikke hadde mestringsfølelse til å lese den teksten Frida anbefalte. Dermed ønsket eleven heller å fortsette med bøkene til Odd Haugstad, som eleven opplevde mestring med. Jeg tolker at Frida mener at mestringsopplevelsen som eleven får er viktigere enn å variere innholdet, vanskegrad og formen på bøkene.

### **4.1.3 Drøfting: Skape mestring og motivasjon**

Oppsummerende oppga alle informantene at de fremhevet å legge opp til aktiviteter som bidro til mestring og motivasjon, og at dette er helt sentralt å ha fokus på for de elevene som strever med lesing og skriving i begynneropplæringa. Lærerne ønsket å gi motiverende oppgaver for å skape mestringsopplevelser hos elevene, øke motivasjonen i møte med utfordringer og gjøre læringen lystbetont. Det å legge grunnlag for mestringsopplevelser er ifølge Bråten (2007) en av faktorene for å skape og opprettholde lesemotivasjon hos elevene. For å danne gode opplevelser i starten av elevenes opplæringsløp, er det fra et tidlig innsats perspektiv helt avgjørende med positiv mestringstro og selvoppfatning av seg selv som lesere (Bueie, 2022, s. 190; Bandura, 1986).

Selv om lærerne hadde kartlagt hva som var elevenes utfordringer og visste hva eleven trengte intensiv opplæring i for å kunne utvikle seg faglig, viste funnene at lærerne ikke ensbetydende ga tiltak som var direkte knyttet mot utfordringen og oppgaver som kun hadde formål «å tette hullene». Lærerne erfarte at om elevene møtte på mange gode mestringsopplevelser i det de allerede var gode i, ville de ha større mulighet for å ønske og utfordre seg med oppgaver der de ble faglig utfordret, og på denne måten ha forutsetninger for å skape utvikling hos elevene. Dermed ønsket de å legge til rette for at elevene opparbeidet seg mye positiv selvoppfatning slik at de hadde større grunnlag for å forvente og mestre nye utfordringer. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 131) betegner elevens faglige selvoppfatning som et resultat av faglig selv vurdering og mestringsforventning. Derfor er det viktig å skape gode mestringsopplevelser som kan bygge opp under elevenes forventning om mestring. Walgermo et al. (2018) støtter dette ved å vise til at læringsmotivasjonen er i nært samspill med elevenes

selvoppfatning, og at eleven har større forutsetning for å mestre den nye oppgaven, om eleven har opplevd positive prestasjoner tidligere. I stortingsmeldingen fra 2016-2017 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er formålet med tidlig innsats å bevare og fremme mestringsfølelsen og motivasjonen til elevene, da det viser seg at mestring og motivasjon ofte stagnerer utover skoleløpet. På sikt kan dette være forebyggende for frafallet fra videregående opplæring, ved at det arbeides med å styrke mestringsfølelsen i de første skoleårene, fordi det legger grunnlag for at elevene skal oppleve utbytende læring og trives på skolen (Meld.St. 21 (2016–2017)).

Et annet sentralt funn fra analysen var at oppgaver og aktiviteter som gis som tiltak burde være basert på elevenes interesser. Ved at elevene får lese tekster som er bygget på deres interesser er det større sjans for at de opplever mestring. Et funn fra studien var at den pedagogiske vurderingen om å tildele eleven en nivå-differensiert tekst som er tilpasset eleven, kom i bakgrunnen framfor elevens eget valg. Det var dermed eleven selv og deres personlige motivasjon og interesse som var mest avgjørende når det skulle velges tekst til eleven. I henhold til Skjelbred (2012, s. 98) har tekstene med enkelt språk og lite meningsinnhold som mål å hjelpe elevene med treningen i å lese lydrette ord. Dermed opplevde lærerne at Haugstad (2006) sine lesebøker var godt tilegnet for de elevene som opplevde mestring av å lese lydrette, gjentakende og repeterende ord. At lærerne kartlegger den enkelte elev og at eleven får medvirke i sin leseopplæring er viktig for at tiltakene i den første lese- og skriveopplæringen skal bidra positivt for elevens mestringsopplevelse for lesing (Unrau et al., 2018). Selv om en lærer kan oppleve tekster med «mus-i-mur språk» som lite motiverende og engasjerende, kan det være at mestringsopplevelsen gjør at eleven blir motivert for å lese. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 57) definerer gode tekster i begynneropplæringen for tekster som tar hensyn til det som er vanskelig, samtidig som innholdet er motiverende og engasjerende. Ved å lytte til eleven og kartlegge hvor eleven er i leseutviklingen kan læreren sammen med eleven velge ut lesetekster som gir utbytte for eleven.

På den andre siden viste funn i studien at elevene også fikk velge vanskeligere tekster enn de behersket å lese. Dette på bakgrunn av at de synes innholdet i boka var interessant. Formålet var dermed at på bakgrunn av interesse ble elevene engasjert til å utfordre sine ferdigheter i å avkode, og at dette ville gjøre at elevene opplevde leselyst. Dermed konkluderte dette funnet det samme som det foregående funnet – at elevens interesse for boka veier tyngre enn lærerens pedagogiske vurdering av tilpasset lesetekst. Dermed vil dette være en god tekst for nettopp denne eleven for å skape motivasjon og mestringsfølelse (Lundetræ & Walgermo,



2021, s. 57). For andre elever er det andre preferanser som styrer elevens lese- og motivasjon for lesing, derfor vil det være et sentralt tiltak at elevene møter tekster som er differensiert ut ifra innhold, vanskegrad, form og illustrasjoner tilpasset den enkeltes behov (Skjelbred, 2012, s. 98).

## **4.2 Sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet**

Resultatene fra studien viser at for elevene som viser utfordring i den første lese- og skriveutviklingen, så har alle informantene implementert tiltak rettet mot å sikre bokstavkunnskap for de bokstavlydene elevene ikke behersker, samt å fremme fonologisk bevissthet. Imidlertid var det forskjell på hvordan informantene arbeidet med tiltakene som et individrettet tiltak som eneundervisning, eller der tiltakene ble implementert i ordinær undervisning. Derfor har jeg valgt å kategorisere mine funn i undergrupper basert på disse to tilnærmingene: individrettet tiltak i eneundervisning og tiltak i ordinær undervisning.

### **4.2.1 Individrettet tiltak som eneundervisning**

Med eneundervisning i denne sammenhengen mener jeg et opplæringstilbud som foregår utenfor ordinær undervisning, tilrettelagt for enkelteleven. Likevel er dette ikke spesialundervisning, da opplæringen tar utgangspunkt i kompetansemål i henhold til ordinær undervisning, men undervisningen foregår likevel utenfor klassefellesskapet. Mia tar ut eleven fra ordinær undervisning, for å arbeide med elevens bokstavkunnskap. Hun forklarer det slik:

Med den ene eleven har jeg vært «OBS!» og gitt tilpasninger og vært «på» i hele fjor. Nå prøver jeg å ta den eleven ut og gi litt ekstra når jeg kan det. Både med å lese og repetere bokstaver sammen. For alle de andre kan alle lydene nå. Så det er bare en elev igjen. Så da har jeg tenkt; skal jeg ta det i full klasse, men det blir litt unaturlig.

Med fjoråret mener Mia når eleven gikk i 1.trinn. Hun forklarer hvordan hun vurderer å gjennomføre repetisjon av bokstaver i ordinær undervisning, på bakgrunn av at en elev har vist utfordringer innenfor bokstavkunnskap, men at det ikke vil fungere, fordi det ikke vil være til nytte for resten av gruppa. Derfor gir hun eleven som presterer lavt i

bokstavkunnskap tilpasninger utenfor ordinær undervisning, både med å lese med eleven og repetere bokstaver. Jeg tolker da at Mia ønsker å øve bokstavlydene med eleven, samt hvordan eleven leser lydene i ord, gjennom å få øvd alene med eleven. Frida forklarer også hvordan hun arbeidet med repetisjon av bokstaver i eneundervisning:

I første klasse tok vi utgangspunkt i bokstavkartleggingen. Da kjørte vi, som en liten morgensøkt, over en ganske lang periode, hvor de bare jobbet med GraphoGame. Dette for å drille litt bokstaver. Da var de ute ca. ti minutter og arbeidet med GraphoGame, og så kom de inn og fortsatte å jobbe med det resten av klassen jobbet med.

Også her har Frida valgt å ta ut de elevene som ble hengende etter i bokstavinnlæringen, for å arbeide ekstra med bokstavkunnskap, men da gjennom å bruke et adaptivt spill. Her har Frida valgt å ha en liten sekvens om morgenen med øving på å knytte bokstavene til de tilhørende lydene. Hun gjengir den pedagogiske vurderingen hvorfor hun valgte denne metoden som tiltak: «Vi valgte GraphoGame fordi vi ønsket at de som strevde skulle drille bokstavene. Og ved å gjøre dette på denne måten følte jeg det funket til en viss grad. Elevene ble bedre på bokstavene». Frida valgte også å iverksette et helt undervisningsprogram for elevene under en lengre periode. Dette er programmet «På sporet», som ble gjennomført for de elevene som viste utfordringer i bokstavinnlæringen. Hun forklarer hvordan hun brukte dette i undervisning:

I andre klasse, så startet vi etter jul med «På sporet». Det er et ganske omfattende lese-skrive-kurs, så det krever mye voksen-personer. Så du var nødt til å ha en voksen som tok de fire ut på egen gruppe, fire dager i uka - fire timer i uka.

Jeg tolker at «På sporet»-opplegg tar utgangspunkt i mange ulike former for stimulering av lesing og skriving, og at en derfor er avhengig av mye tid og ressurser for å få gjennomført opplegget utenfor ordinær undervisning. Jeg forstår også at opplegget ble gitt til de elevene som Frida opplevde ble hengende etter i bokstavinnlæringen, og som behøvde ekstra stimulering av fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. Tine forteller hvordan det på hennes skole blir organisert «lese-skrive-kurs», for elevene som trenger ytterligere øving i bokstavkunnskap. Også disse elevene blir tatt ut av klassen for å intensivere bokstavkunnskapen. Hun kaller opplegget for «lesekurs».

Vi har egentlig brukt tidlig innsats midlene til at vi har hatt en halv stilling som bare har kjørt «lesekurs». Da har det vært sånn at: - ok, nå får første klasse fem uker. Også gir de jo en ekstra ressurs som bare tar ut ungene; leser med dem, øver på det de trenger, forsterke det de er gode på. Også er det - ok, neste periode er det andre klasse, og så er det tredje klasse.

Her forklarer Tine hvordan de arbeider med tidlig innsats på hennes skole, og at det er en lærer som har ansvar for oppfølgingen av dette på skolen. «Lesekurs» tolker jeg som enkelte undervisningstimer som er tilrettelagt med å arbeide med intensiv lese- og skriveopplæring på skolen. Jeg tolker at det var de elevene som trengte ekstra støtte og som lærerne opplevde og erfarte ble hengende etter i lesing og skriving, som fikk tilbud om disse timene. Hun forklarer videre at det var programmet Askiraski som ofte ble brukt under «lesekursene», og hvordan det ble arbeidet med:

For her er det jo det her med at du kan høre bokstaven, du kan finne den, du kan skrive den og du kan lese den. Så har du fonologisk bevissthet innen: bokstav, enkle stavelser, komplekse stavelser. Så det bygger på etterhvert som du arbeider. Den har jeg brukt litt i hel klasse, men egentlig mest brukt i lesekurs for de som strever og som trenger ekstra.

Her forklarer Tine hva det arbeides med i Askiraski-programmet under «lesekursene», og at det arbeides med å styrke bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, og at programmet bygger videre på elevenes ferdigheter, etter hvert som elevene viser utvikling. Videre forklarer hun hvordan de på skolen har omgjort organiseringen av tidlig innsats ressursene:

For de første årene vi hadde det, så gjennomførte vi det egentlig på 3.-4.klasse. Men så, så vi jo at - nei, vi må jo flytte det ned! Så de siste årene så var hun [lesekurslæreren] innom alle klassene. Og kanskje mer på første og andre, enn på tredje og fjerde. For å komme tidlig i gang.

Jeg tolker at denne skolen gjennom flere år har erfart at de trengte tidligere iverksettelse av tidlig innsats innen lesing og skriving. At de dermed erfarte at å først sette inn tiltak når elevene går i 3. og 4.klasse var for sent, ved at problemene har fått lov å vokse seg større enn nødvendig. De valgte derfor at de elevene på 1. og 2.trinn som de opplevde viste utfordringer innenfor bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet skulle få tilbud om «lesekurs».

## 4.2.2 Tiltak i ordinær undervisning

Tiltak i ordinær undervisning er tiltak som gis der hele klassen er samlet. Jeg vil her forklare hvordan informantene arbeidet med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i ordinær undervisning, med de elevene som de hadde kartlagt viste utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen. Da tilpasningen skjer i ordinær undervisningen er organiseringen gjort på en slik måte at undervisningen skal være treffende for alle elevene, uansett nivå.

Først vil jeg vise til hvordan Mia iverksatte lese- og skriveopplæringen som stasjonsundervisning, for å organisere elevene i mindre grupper og kunne nivåddifferensiere til hver enkelt elev:

De tiltakene vi har gjort, har vært at vi hatt stasjonsundervisning to ganger i uka, og da har vi hatt liten gruppe. Så da delte vi de etter nivå. Slik at de som trengte mer, fikk være med de som trengte mer. Vi tilpasset det slik, så de som lærte seg raskt å trekke sammen, fikk andre oppgaver.

Jeg tolker her at Mia har til hensikt å strukturere elevgruppen på en differensiert måte. Dette innebærer at elever som behøver ytterligere trening innenfor bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, plasseres sammen i en gruppe, mens de som har fremskreden lese- og skrivekompetanse, samles i en annen gruppe. Gjennom en slik organisering tilstreber Mia å tilrettelegge undervisningen i tråd med den enkelte elevs ferdighetsnivå. I tillegg hadde elevene større mulighet til å hjelpe hverandre, når elevene hadde samme utgangspunkt og hadde oppgaver som de hadde mulighet til å beherske ut ifra sitt nivå. Mia utdyper videre:

For når de er så små, så vil de jo være aktiv, og det er vanskelig når du sitter og er en i mengden. Derfor har jeg tro på å dele klassen inn i små grupper. Da klarer man å sikre at alle er med - eller har større mulighet til å få alle med. Slik at alle får lov til å si og gjøre. Så små grupper og varierte aktiviteter gir jo utbytte. Men også denne jevne repetisjonen, så hvis man klarer å få det til så tror jeg det har mye å si.

Mia gir uttrykk for at alle elever får være mer delaktig i samtale med medelever og lærere når hun organiserer undervisningen i små grupper. Jeg tolker at hun opplever at enkelte elever kan «falle igjennom» i hel klasse, da mange av de som strever ikke bidrar i aktivitetene på samme måte som når de er «tett på» med lærer. Her tolker jeg at stasjonsarbeid i grupper

skaper tettere veiledning fra lærer, mer delaktige elever og variasjon i aktiviteter. Hun mener også at jevnlig repetisjon av tidligere gjennomgåtte bokstaver gir læringsutbytte hos elevene. Hun forklarer videre hvordan hun arbeidet med den gruppa som strevde med fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap:

For de som trengte litt ekstra hadde jeg mye fokus på å lytte ut første, midterste og siste lyd. Prøvde å vise dem bokstavene, hvordan man skal lydere når bokstavene krasjer med hverandre. Jeg prøvde å finne flere veier til å få dem til å knekke lesekode. Så jeg brukte mer tid på det, med den svake gruppa. Også mer repetisjon med SILOREMA bokstavene. Repeterte de, og prøvde å få dem til å sitte først. At de fikk mer hjelp når de skulle skrive. Så jeg tok det litt saktere med dem. Og jobbet på en annen måte med de som jeg visste at strevde.

Her tolker jeg at Mia ønsket å arbeide med å styrke elevenes fonologiske bevissthet ved å identifisere og isolere lyder i ord, og hvordan lydene sammen danner ord. Hun sier at hun arbeider ytterligere med de elevene som presterer lavt i fonologisk kompetanse. Jeg opplever at hun gjennom SILOREMA bokstavene har fokus på de bokstavene som kan danne mange enstavelsesord og andre små ord. Jeg tolker at hun ønsket å sette dette på et lavt nivå slik at elevene skulle føle mestring, og for å danne grunnlag for å automatisere de bokstavene de hadde lært først i skoleåret. For deretter å gi nivå-tilpassede oppgaver som gir grobunn for å skape utvikling. Mia forteller videre hvordan en annen stasjon under stasjonsundervisningen i mindre grad var voksenstyrt:

På den selvdrevne gruppa var det ofte å skrive på gangen, der de lette etter kort hvor de skrev på «skoleskrift». Og da passet vi på at det var enkle ord til dem som trengte det, og vanskeligere for de andre. I skriving er det jo egentlig sånn at det er greit å tilpasse i norsk, for de gjør jo det de klarer. Så hvis noen klarer å skrive fem setninger, og noen klarer å skrive et ord, men at vi gikk innom dem som trengte hjelp, og at de hadde bokstaver og hjelpemidler.

Her får vi innblikk i hvordan Mia både tilpasser til de som strever, men også til de elevene som trenger ytterligere utfordringer for å oppnå utvikling. Hun viser hvordan hun implementerer lesing og skriving i begynneropplæringen for at elevene skal knekke lesekode. Elevene får bruke de bokstavene de kan, og lage de ordene eller setningene de har evner til å mestre. Jeg får inntrykk at hun ikke legger mange føringer og kriterier for hvor mye elevene skal produsere, men at elevene får gjøre det de mestrer.

### 4.2.3 Drøfting: Sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet

I arbeid med å sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet viste funnene at tiltakene både ble gjennomført som eneundervisning og inkludert i den ordinære undervisningen. Dette viser at lærerne har vurdert at det er hensiktsmessig i enkelte tilfeller å organisere tiltakene utenfor klassefellesskapet, mens i andre tilfeller har undervisningen vært organisert slik at alle elevene i klassen skulle oppleve utbytte ut ifra sitt nivå. Jeg tolker at dette er en pedagogisk avgjørelse som avhenger av hva som er hensiktsmessig for den enkelte elev eller hva som er best å gjøre i forhold til organiseringen av tiltakene. I følge § 1-4 i opplæringsloven kan den intensive opplæringa i en kort periode bli gitt som eneundervisning (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dermed er det lovfestet at elevene kan tas ut av den ordinære undervisningen, for å få intensiv opplæring alene eller i små grupper, som for eksempel gjennom «lesekurs». Det er ikke et fasitsvar for hva som er det rette å gjøre i den enkelte situasjonen. Det handler ikke om at all undervisning skal foregå i ordinær undervisning for å skape inkludering og sosial læring. For enkelte elever vil det være mest hensiktsmessig å arbeide med faglig læring som er på et lavere nivå og med tettere voksenoppfølging, for å føle seg faglig inkludert. Her bør en vurdere hva som er det beste for det enkelte barnet, og finne en balanse mellom inkludering og faglig tilrettelegging i hver enkelt situasjon (Meld. St. 21 (2016–2017); Utdanningsdirektoratet; 2018). Om en velger å gjennomføre den intensive opplæringen som eneundervisning utenfor klassefellesskapet på bakgrunn av faglig nivå, er det viktig at dette ikke blir et permanent tiltak, men et midlertidig tiltak for å løfte eleven faglig. Dette er for at ikke eleven skal miste sosial tilhørighet til resten av klassen, og den støtten og sosiale læringen som følger med et klassefellesskap. Dette er en vurdering allmennpedagoger og spesialpedagoger daglig bør vurdere ut ifra hva som er til det beste for eleven, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om eneundervisningen ikke gir et tilfredsstillende utbytte, vil det heller være naturlig å drøfte om eleven har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Under funnene i studien refererte en lærer at hun brukte «På sporet» som en intensiv opplæring i den første lese- og skriveopplæringa. Dette ble brukt som eneundervisning i en gitt periode. I henhold til Meld. St. 21 (2016-2017), Bueie (2022, s. 197) og Unhjem & Olsen (2021, s.51–52) er et slikt strukturert program spesielt effektivt for elever som blir hengende etter i begynneropplæringa i lesing og skriving. Likevel ble det beskrevet i funnene at det ikke

alltid er enkelt å få gjennomført et omfattende strukturert program som eneundervisning for de elevene som trenger dette, på grunnlag av ressursmangel av pedagoger. I forskrift til opplæringsloven (2006, § 14A-1) har denne utfordringen blitt forsøkt møtt ved at det fra og med 1. august 2019 skal være maksimalt 15 elever per lærer i ordinær undervisning for 1.-4.trinn. Dette kan åpne opp for tolærer-system eller mindre elevgruppestørrelser slik at det er mulig å gjennomføre tidlig innsats som eneundervisning eller som stasjonsundervisning, smågrupper eller andre gruppeorganiseringer, uten at elevene behøver sakkyndig vurdering og har tilrettelagte timer i form av spesialundervisning. Dermed vil det være større sjanse for å realisere hensikten med tidlig innsats med tanke på å legge til rette for et inkluderende fellesskap, samtidig som en tilrettelegger for at eleven skal oppnå et faglig forventet nivå (Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 6 (2019–2020)).

Et annet funn i analysen var at små grupper og stasjonsundervisning var en god måte å tilpasse undervisningen for å møte den enkelte i begynneropplæringen. Dermed ble de elevene som viste utfordringer i begynneropplæringen plassert i samme gruppe, der de fikk oppgaver som var nivåddifferensiert i henhold til deres nivå. Disse elevene arbeidet med å sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, mens andre elever var gruppert sammen for å arbeide med mer utfordrende oppgaver med faglig høyere nivå. I henhold til opplæringsloven (1998, § 8-2) kan dette vurderes som en lovlig og hensiktsmessig måte å møte tilpasset opplæring og tidlig innsats på, dersom dette kun foregår i deler av opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2018) angir i tillegg undervisning i små grupper som en god måte å kunne tilpasse for de elever som presterer faglig lavt, samtidig som opplæringen foregår i inkluderende rammer i den ordinære undervisning. Likevel bør dette kun foregå i enkelte timer av uka, for at elevene skal kunne oppnå sosial tilhørighet til de andre elevene i klassen, og at de opplever å være inkludert i hele elevgruppa.

Da leseutviklingen til mange av elevene i begynneropplæringen kjennetegnes av å være innenfor det første trinnet Frost (2003, s. 75) sin modell: «etablering av fonologiske strategier», vil det være naturlig å fokusere på tilhørende avvik i nivå 1 og hvilke ferdigheter som bringer eleven tilbake til forventet leseutvikling (Hagtvatn, m.fl., 2014, s. 100). Funnene i studien innenfor både «tiltak i ordinær undervisning» og i «individuelle tiltak som eneundervisning» viser at lærerne har satt inn tiltak for å styrke bokstavkunnskapen og den fonologiske bevisstheten for at elevene skal etablere fonologiske strategier. Dermed har lærerne gjennom kartlegging og observasjon opplevd at elevene innehar avvik på dette stadiet, og trenger tiltak for å oppnå forventet lesefremgang. Da den fonologiske bevisstheten

tar utgangspunkt i å kunne identifisere lyder som er mindre enn stavelser, og sette disse lydene sammen til ord, er dette ferdigheter elevene må inneha for å kunne avkode og knekke lesekode (Snowling & Hulme, 1994; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44). I funnene var arbeid med fonologisk bevissthet noe som var sentralt å arbeide med for de elevene som strevde i den første lese- og skriveopplæringen, spesielt gjennom å identifisere første lyd, midterste lyd og siste lyd. Skjelbred (2012, s. 94–95) vektlegger det å arbeide med å lytte ut lyder gjennom språkleker i begynneropplæringen. I tillegg er det viktig å arbeide med rim, isolere stavelser og andre aktiviteter som har som mål å skape fonologisk bevissthet. Dette kan redusere faren for at elevene skal utvikle svake leseferdigheter og utvikle lese- og skrivevansker.

Bokstavkompetanse er den andre delferdigheten i nivå 1 i Frost (2003, s. 75) sin modell for leseutvikling. Dermed må barnet kunne identifisere bokstavene for å kunne etablere fonologiske strategier. Fra funnene ble det beskrevet at en lærer ønsket å ha fokus på å repetere SILOREMA bokstavene, da det var de bokstavene som elevene hadde lært først i skoleåret og som læreren ønsket at elevene skulle mestre først. Lundetræ og Walgermo (2021, s. 51–52) mener at å legge til rette for flere repetisjoner av koblingen grafem-fonem for å oppnå automatisert bokstavkunnskap er et godt tiltak for de elevene som strever med å tilegne seg bokstavene. Funnene ved å introdusere bokstavrekkefølgen SILOREMA, er omtrentlig likt det som Lundetræ og Walgermo (2021, s. 46) betegner som vanlig i forhold til det blir benyttet i Norge i dag, der de viser til bokstavrekkefølgen SOLIREMA. Det kan likevel være en fordel for de som har vanskeligheter med å tilegne seg disse bokstavene, og heller bli introdusert for de bokstavene som elevene har forutsetning for å ha kjennskap til, for eksempel gjennom de bokstavene som forekommer i elevenes navn eller de bokstavene som er først i alfabetet. Da elevene har møtt på disse bokstavene tidligere, kan de være lettere å tilegne seg. På denne måten har de større forutsetning for å kunne lydere flere ord, og skape større fonologisk bevissthet (Paris, 2011; McBride-Chang, 1999).

Gjennom bruk av rask bokstavprogresjon blir det frigjort mer tid til repetisjon av bokstavene og koblingen mellom grafem og fonem. I henhold til Lundetræ og Walgermo (2021, s. 51–52) og Høigård (2019, s. 188) vil de elevene som strever med bokstavinnlæringen trenge flere repetisjoner av koblingen mellom grafem og fonem, for å forstå hvilke språkllyder som passer til hvilke skrifttegn. Fra studien kom det fram at for å arbeide intensivt med koblingen mellom grafem og fonem, ble blant annet det adaptive spillet «GraphoGame» brukt. Erfaringene var at dette fungerte, ved at elevene fikk bedre bokstavkunnskap. Dette er i tillegg



en sentral del av det forskningsbaserte leseprogrammet «På sporet» som har som mål å hjelpe elevene med å automatisere bokstavene. Da «GraphoGame» er et adaptivt lesepill som tilpasses den enkelte elev, sikres det at elevene opplever mestring og utfordringer i samsvar med sitt ferdighetsnivå (Solheim et al., 2019, s. 53). Det vil være forebyggende å arbeide med fonem-grafem prinsippet for de elevene som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Dette kommer av at disse elevene har vanskeligheter med fonologisk bearbeidingshastighet, og viser utfordringer med å finne lyden skriftegnet representerer (Snowling & Hulme, 2011). Denne læreren hadde også benyttet hele programmet til «På sporet» i undervisningen. Informanten ga uttrykk at det var omfattende. Dette kan komme av at «På sporet»-opplegget inneholder et fast opplegg for hver økt; øve fonem-grafem forbindelsene (ABC-delen), lesing (LES-delen), skriving (SKRIV-delen), lytting og innholdsforståelse (FORSTÅ-delen). Gjentatte skifter mellom disse delene gir elevene mulighet til å oppdage mønstre i skriftspråket, og oppnå en helhetlig utvikling av lese- og skriveferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 60; Universitetet i Stavanger, 2021; Solheim et al., 2019, s. 52–53).

Lyster (2019, s. 16) støtter opp om at en må være påpasselig om eleven sin leseutvikling ikke samsvarer med avkodingsferdighetene eller forståelsesferdighetene som er forventet i henhold til alder. Dette kan være indikasjoner på at eleven har lese- og skrivevansker. Innenfor nivå 1 i Frost (2003, s. 75) sin modell, samt tilhørende avvik, kan indikasjoner på dysleksi være at eleven viser utfordringer med fonologisk bevissthet eller vanskeligheter med å koble fonemet til tilhørende skriftegn (Georgiou et al., 2021; Snowling & Hulme, 2013). At lærerne i studien valgte å ha fokus på fonologisk bevissthet og styrke bokstavkunnskapen til elevene, vil dermed være en god måte å hjelpe de elevene som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker eller som har uoppdaget dysleksi. Om det derimot ikke jobbes med dette når elevene viser utfordringer, kan elevene oppleve å ikke etablere fonologiske strategier som vil føre til tidskrevende ordavkodinger. Dette kan igjen føre til at eleven opplever nederlag og dalende mestringsfølelse når tekstene blir lengre og det vil gå på bekostning av leseforståelsen (Lyster, 2019).

Enkelte barn trenger støtte og systematisk bokstavinnlæring for å lære og lese og skrive, mens andre barn oppdager skriftspråket på egen hånd. Funn fra analysen viste at læreren ga systematisk rask bokstavinnlæring, men ønsket å gi skriveoppgaver der elevene fikk bruke de bokstavene de kunne, og lage de ordene eller setningene de hadde evnen til å mestre. I arbeidet fikk elevene støtte fra lærer eller bruke alfabetet for hjelp i skrivingen. Ved å bruke denne tilnærmingen til skriving får elevene repetert koblingen grafem-fonem ut ifra de

bokstavene de kan, og i tillegg får de utforsket nye lyd-bokstav forbindelser (Myran & Håland, 2018; Hagtvet et al., 2019). Korsgaard et al. (2011, s. 15) kaller denne utforskende tilnærmingen tidlig i skriveutviklingen for oppdagende skriving. Metoden kan særlig være effektiv å benytte for de elevene som trenger å utvikle fonologisk bevissthet og lære seg bokstavene (Hagtvet et al., 2019). Om det legges opp til skriveoppgaver som elevene finner meningsfulle, der de får praktisert de bokstavene de er usikre på, kan det være en motiverende og effektiv metode for å repetere bokstavene. Når elevene blir motiverte og får lyst til å bruke bokstavene i lesing og skriving vil gjøre at bokstavinnlæringen gir forståelse og mening (Ehri, 2004).

Om en har iverksatt ulike tiltak og tiltakene ikke har gitt effekt, og en kartlegger at lese- og skriveferdighetene ikke er på et tilfredsstillende nivå, kan det være at eleven har lese- og skrivevansker. Det er da viktig at eleven blir drøftet og henvist til PPT for utredning. Dette for å undersøke årsakene til at eleven strever med lesing, som eksempelvis en spesifikk språkvanske, lese- og skrivevanske eller andre årsaker (Lyster, 2019, s. 16). Det er viktig at disse elevene blir oppdaget for at de skal få riktig hjelp og støtte, slik at elevene får andre metoder til å mestre lesing og skriving på en tilfredsstillende måte. Det å bli utredet kan i tillegg hjelpe eleven på å forstå at det er grunner for at hen har vanskeligheter med lesing, og det er ofte positivt for eleven å bli møtt med åpenhet og forståelse for sine utfordringer. Da elever med lese- og skrivevansker har større sjanse for å oppleve nederlag i lesing og skriving, bør læreren legge til rette for at eleven får benyttet sine styrker i skolearbeid (Bandura, 1986).

### **4.3 Tett oppfølging**

I funnene kom det fram hvordan lærerne hadde en tett oppfølging med de elevene som visste utfordringer og presterte lavt i lesing i begynneropplæringen. I den første underkategorien vil jeg vise til beskrivelser der lærerne forklarer hvordan elevene løftet seg på et tilfredsstillende nivå etter gitte tiltak. I den siste underkategorien legger jeg fram lærernes beskrivelser for hvordan rask bokstavprogresjon som bokstavintroduksjon hadde innvirkning på de elevene som viste utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen.

### **4.3.1 «Kommet seg»**

I tre av de fire intervjuene kom det fram at enkelte elever de hadde kartlagt var forsinket i sin lese- og skriveutvikling. De hadde vært bekymret for elevene og hadde gitt intensiv opplæring en periode. Etter hvert hadde de sett at elevene hadde «kommet seg» opp på et forventet nivå i henhold til alder.

Mia: Kanskje jeg var bekymret for seks stykker. Jeg tenkte, hvordan skal det her gå? Så gikk det plutselig veldig fint med fire av de seks. I november når de glemmer, kan du bli litt stresset. Men så ordnet det seg.

En måte en kan tolke dette på, er at den intensive opplæringen har fungert for disse elevene. At de rette tiltakene for nettopp disse elevene har vært iverksatt og at dette har gitt resultater. Mia beskriver at hun ble stresset når elevene glemte bokstaver etter noen måneder med bokstavinnlæring, men at de oppnådde et tilfredsstillende nivå likevel. Tine viser til hva hun tenker er viktig for å fremme tidlig innsats i begynneropplæringen og at det skal ha effekt for at elevene skal oppnå et forventet nivå.

For det er noe med det der at hvis jeg prøver med de bokstavkortene. Altså hvis jeg prøver det en måned, og jeg ser at Per fortsatt ikke klarte å lære seg bokstavene I eller A. Da må jeg ikke prøve videre med bokstavkortene. Da må jeg prøve noe annet. Det er det jeg tror at vi må være litt flinkere til å variere på. Vi gjør noen tiltak, men det fungerte ikke.

Her tolker jeg at Tine fremmer viktigheten av å variere tiltak framfor å bruke det samme tiltaket over lengre tid, hvis det ikke gir utbytte. At en heller prøver å finne fram til et annet tiltak, om en vurderer at det tiltaket en har prøvd ut ikke fungerer.

### **4.3.2 Rask bokstavprogresjon**

Som nevnt i kapittel 3: «Metode», brukte alle informantene rask bokstavprogresjon i sin undervisning i den første lese- og skriveutviklingen. Her reflekterer Frida hvordan hun opplevde at skriving i undervisningen kom i skyggen av lesing og arbeid med bokstavene, når rask bokstavprogresjon ble benyttet:

Det som jeg opplever, og det er jo kanskje litt i forhold til bruk av iPad i undervisningen, det er at elevene ikke er så gode i skriving. Det skulle man kanskje ha brukt litt mer tid på. Men det blir slik fordi man haster videre til neste bokstav, og så er det kanskje likeså viktig å kunne lese den, som å skrive den. Eller vel så viktig. Når vi jobbet saktere med bokstavene, så brukte man mer tid på å forme bokstavene. Men det var jo mange som syntes at det var kjedelig. Men de ble nok litt bedre skrivere, fordi de øvde på det. Men om de ble bedre lesere, det tror jeg kanskje ikke.

Denne betraktningen til Frida mener hun kommer av at bokstavinnlæringen foregår i en hastighet som gir lite rom for arbeid med skriving, og at bokstavene i mindre grad blir anvendt i tekst, da det først og fremst er fokus på lyden og bokstaven. Dermed kan elevene ha blitt dårligere skrivere sett i forhold til når det ble benyttet tradisjonell bokstavinnlæring. Jeg tolker det også til at iPad i undervisningen har bidratt til at håndskrift har blitt mindre benyttet enn tidligere, ved at det blir benyttet skriveprogrammer på iPad og andre programmer for arbeid i skriveopplæringen. Denne refleksjonen til Frida tolker jeg som at man må huske å sette inn tid til skriving kontinuerlig i bokstavinnlæringen, for at ikke skrivingen skal komme i skyggen av lesingen.

I følgende sitat viser Tine til hvordan hun ønsker å legge opp undervisningen for at rask bokstavprogresjon skal ha best forutsetninger for at elevene lærer bokstavene, slik at det frigjør tid til andre kompetansemål i begynneropplæringen.

Vi hatt oppe til diskusjon her i høst om det er nødvendig å sette av to hele dager til introduksjon av ny bokstav. Må du trekke det så mye ut? Kan du kjøre igjennom bokstaven, men være mer konkret på det med å lytte på lyden, hvordan du uttaler den. Det er en lyd, men hvis du i tillegg skal sy en slange fordi du har om /s/, og så skal du øve på å skrive bokstaven i salt. Klarer elevene å koble og relatere hva var det viktige her? Blir det mye annet «støy» som tar fokuset fra det som er viktig?

Tine og kollegiet har med dette reflektert og diskutert om organiseringen av to hele skoledager i uka med rask bokstavinnlæring er den beste måten å organisere begynneropplæringen for elevene. Jeg tolker at hun opplever at det brukes mye tid på bokstavintroduksjonen og arbeidet med bokstaven, men at det nødvendigvis ikke gir det beste læringsutbyttet. Lærerne varierer undervisningen ved at elevene skal skrive bokstaven taktilt, og trekker inn bokstaven i flere settinger for at eleven skal ha mange møter med bokstaven i

løpet av skoledagen. Likevel mener hun at det kan være forstyrrende med mange ulike former for introduksjon av bokstaven. Jeg tolker at hun fremmer at lyden til bokstaven og hvordan den skrives skal være i sentrum, og at det å trekke bokstaven inn i mange andre settinger kan skape mer forvirring enn nytte.

På spørsmål om informantene ønsket å benytte seg av rask bokstavprogresjon som metode for bokstavintroduksjon i fremtiden, så svarte informantene at det var denne metoden de ønsket å benytte. Mia formulerer og begrunner det slik:

Det her som blir sagt av noen, at de elevene som ikke klarer å lære to bokstaver i uka, de klarer heller ikke å lære en nødvendigvis. Og det tenker jeg stemmer. Det er ikke slik at når man har lært /i/, så er man ferdig med den. Man blir jo aldri ferdig. Man går jo tilbake, så jeg synes det er fint med rask progresjon. Jeg kunne ikke tenkt meg å gå tilbake [til tradisjonell bokstavinnlæring]. Så la elevene få bruke alle bokstavene hvis de vil. Det gjør vi jo ved at vi begynner med skriving med en gang, at de får lov til å skrive brev og alle sånne her ting. Så går man gjennom bokstavene på nytt igjen, da man repeterer de på våren og man repeterer de på høsten. Bokstavene blir gjennomgått flere ganger.

Her tolker jeg at Mia ønsker å benytte rask bokstavprogresjon som metode, fordi hun mener at de som har risiko for å streve med bokstavene, vil streve uansett om en velger rask bokstavprogresjon eller tradisjonell bokstavprogresjon. Hun nevner at etter bokstavintroduksjon, så er en ikke ferdig med å lære bokstavene. Bokstavene vil bli repetert flere ganger i løpet av året, og også gjennom skriving. Derfor vil hun ikke gå tilbake til tradisjonell bokstavinnlæring.

#### **4.3.3 Drøfting: Tett oppfølging**

Resultatene i studien viser at lærerne ønsker videre å benytte rask bokstavprogresjon som metode. Rask bokstavintroduksjon har flere fordeler, blant annet ved at elevene på et tidligere tidspunkt har tilgang til skriftspråket, ved å kunne ta i bruk mange bokstaver raskere enn ved tradisjonell bokstavinnlæring (Lesesenteret, 2017; Jones et al., 2013). I tillegg mener Jones et al. (2013) det skaper bedre tid til tilrettelegging, gjennom at bokstavene er gjennomgått på et tidlig tidspunkt. Derimot kom det fram i min studie at den raske bokstavprogresjonen gjorde

at det ble mindre stimulering av skriveoppgaver i den ordinære lese- og skriveopplæringen. At kvaliteten på forming av bokstaver og håndskrift var blitt svakere i undervisningen der rask bokstavprogresjon ble benyttet, da det i mindre grad ble fokusert på forming av bokstaver og ord, sett i forhold til når tradisjonell bokstavinnlæring ble praktisert. Dette funnet kan støtte opp om det Larsen (2017) kritiserer den raske bokstavprogresjonen, gjennom at sammenhengen mellom lesing og skriving i mindre grad blir stimulert, og at dette spesielt kan påvirke de som har utfordringer med å tilegne seg bokstavene.

Fra det samme funnet, ble det beskrevet at iPad er et læringsverktøy som er en del av undervisningen, og dermed kan digitaliseringen være en årsak til at elevene ble dårligere skrivere. Lærere har et stort handlingsrom for valg av metode for å fremme skriving, og dermed kan de skolene som har tilgang til digitale læringsmidler velge å foretrekke dette. Årsaken til dette kan komme av at Kunnskapsløftet LK20 i mindre grad har fokus på skriftforming. I kompetansemålet etter 4.trinn er dette definert i ordlyden: «skrive tekster med funksjonell håndskrift og med tastatur» (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Ved at det kun er mål om at elevene skal utvikle en funksjonell håndskrift er det mindre målsetting om å ha en håndskrift som er basert på en bestemt type sammenbindingsskrift, i form av eksempelvis stavskrift. Til sammenligning er det i L97 spesifisert at elevene i 3.klasse skal: «arbeide med å utvikle ei samanhengande handskrift, skaffe seg vidare røynsle i å lese og skrive, til dømes på datamaskin, og i arbeide med skiljeteikn i egne tekstar» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 119). På den andre siden, vil det med den raske bokstavprogresjonen være ytterligere tid tilgjengelig til skriving når bokstavene er innført, samt gjennom repetisjon av bokstavene. Da den raske progresjon gir elevene muligheter til å mestre mange bokstaver tidlig, får elevene tidlig introdusert flere bokstaver å skrive med. I tillegg vil det være ekstra tid tilgjengelig til å øve på de bokstavene som potensielt oppleves som utfordrende for den enkelte elev (Jones & Reutzel, 2012; Rongved, 2016; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 49). Å vektlegge både lesing og skriving i begynneropplæringen er noe Graham og Hebert (2010) mener er viktig. Når undervisningen baseres på begge komponentene, kan elevene oppleve en dypere forståelse for det alfabetiske prinsippet og utvikle sin språklige bevissthet, ved at komponentene styrker hverandre. Dette støtter Frith (1985) ved å fremme at lese- og skriveferdighet er parallelle prosesser. Han argumenterer for å inkludere skriving som en utforskende aktivitet i begynneropplæringen, da skrivingen kan bidra til å fremme forståelsen av det alfabetiske prinsippet og som da gir grunnlag for å lære og lese.

En måte å få inn mer skriving i begynneropplæringen, er å velge oppdagende skriving som metode. Ut ifra det foregående funnet kunne det vært et tiltak å iverksette oppdagende skriving samtidig som rask bokstavprogresjon benyttes. Da oppdagende skriving viser seg å ha mange fordeler, blant annet at elevene får utviklet fonologisk bevissthet og at det er en metode for at elevene selv får oppdaget lyd- og bokstavforbindelsene (Korsgaard et al., 2011, s.14–15; Myran & Håland, 2018). Funnet viser likevel at det var lite tid til å arbeide med skriving, når rask bokstavprogresjon ble benyttet. I følge Lundetræ og Walgermo (2021, s. 49) og Jones og Reutzell (2012) legger den raske bokstavprogresjonen opp til en undervisning som gir elevene rask tilgang på bokstavene de trenger for å lese og skrive, samt tid til repetisjon av bokstaver. Dette vil spesielt være til fordel for de elevene som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, fordi de ofte kan få bokstaver ved skolestart, og ved å få raskere tilgang på bokstavene får de mulighet til å arbeide med bokstavene over tid, enn at de får tilgang til de siste bokstavene i siste del av første klasse. Korsgaard et al. (2011, s. 14–15) og Lundetræ og Walgermo (2021, s. 53–54) mener i tillegg at oppdagende skriving er en god måte å arbeide når bokstavene skal repeteres, på bakgrunn av at elevene får brukt de bokstavene de er usikre på i meningsfull skriving. I tillegg vil dette kunne være en vei å lære bokstavene for de elevene som har vanskeligheter med å tilegne seg bokstavene under bokstavinnlæringen; ved å gå fra det talte ordet, via fonemanalyse og dermed finne fram til de skriftegnene som representerer språklydene (Hagtvet et al., 2019). Dermed kan det være en fordel å legge opp til oppdagende skriving når bokstavene skal repeteres, om rask bokstavprogresjon benyttes.

Et annet funn var at det kan oppleves forvirrende for enkelte elever om det blir mange ulike former for introduksjon av bokstaven. Å trekke bokstaven inn i mange ulike settinger i skolehverdagen kan skape mer forvirring enn det som er essensen med bokstavinnlæring; bokstavlyden og hvordan bokstaven skrives. Om lærere velger å bruke mindre tid på bokstavintroduksjonen, er noe som støttes av Jones et al. (2013), ved at de mener at bokstavintroduksjonen i opplæringa kan beregnes til 15 minutter per dag. Ved å ha fokus på bokstavnavnet, bokstavlyden, gjenkjenne bokstaven i tekst og skrive bokstaven, har elevene tilfredsstillende grunnlag for å lære bokstaven. På den andre siden er seks- og sjuåringene i skolen aktive barn som trenger å bruke kroppen i lekbasert læring. I tillegg vet vi ikke hvilke sanser den enkelte elev responderer læring på, så det er en fordel å bruke en kombinasjon av flere sanser i opplæringen (Berg et al., 2019, s. 18).

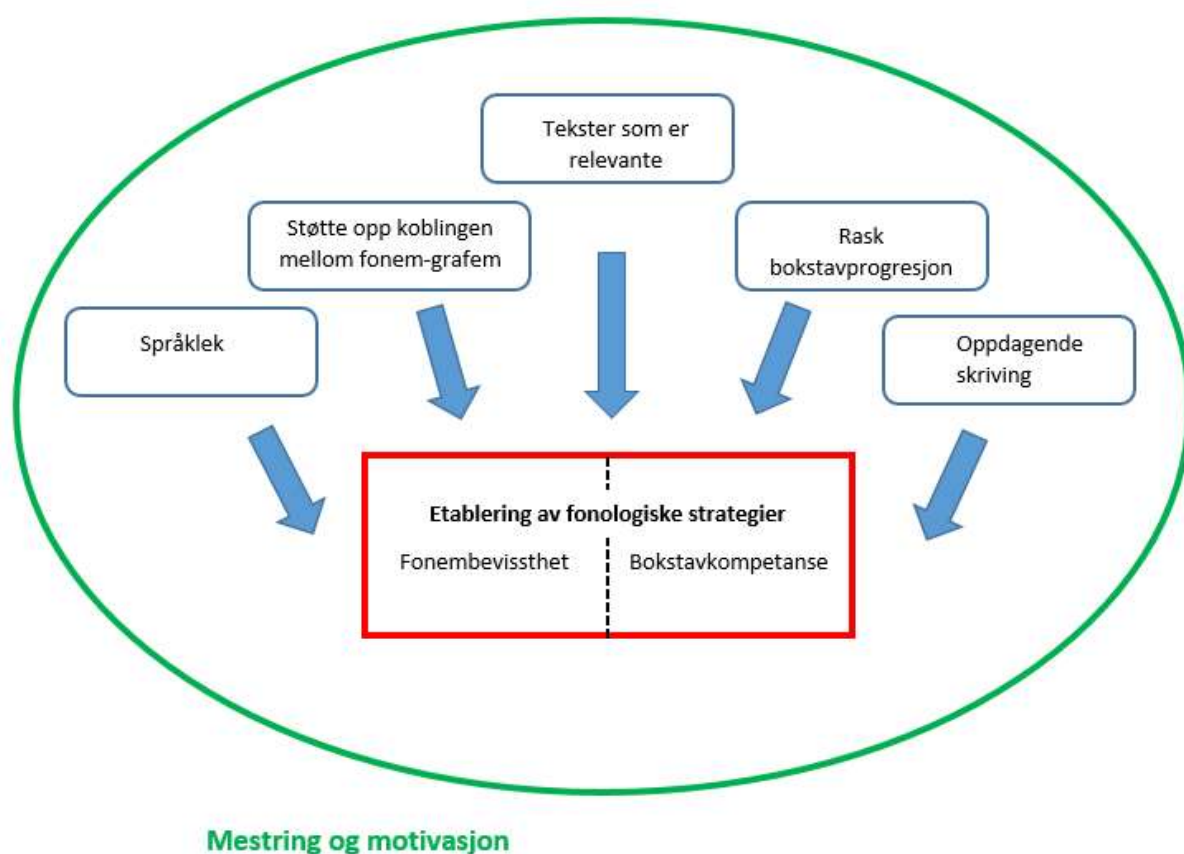
Et annet funn i studien var viktigheten av å variere tiltakene, om ikke nåværende tiltak som er prøvd ut gir utbytte. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2018) er det sentralt at dette blir fulgt opp, da det i begynneropplæringen er viktig å kunne gi rette tiltak for å kunne løfte elevene på et tilfredsstillende nivå. Da gode tidlige tiltak bidrar til at de elevene som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre enn det de ville gjort uten de rette tilretteleggingene (Lyster, 2019, s. 11). Å finne fram til de rette tiltakene for den enkelte elev vil dermed være en av de viktigste virkemidlene for å motvirke lese- og skrivevansker. Utdanningsdirektoratet (2018) viser til at det er spesielt viktig i begynneropplæringen da det vil ha mulighet for godt utbytte hos eleven. Det vil også være viktig å prøve ut nye tiltak, om enkelte tiltak ikke har fungert. Dersom eleven skal henvises til PPT, er det i henhold til Utdanningsdirektoratet (2018) viktig at tiltak gjøres før en sakkyndig vurdering settes i verk. Da har eleven større mulighet for å kunne være lengre i ordinær undervisning, ved at de rette tiltakene kan respondere positivt for elevens utvikling. I tillegg er det også viktig at tiltak iverksettes for at problemene som allerede er til stede, ikke skal utvikle seg videre mens man venter på sakkyndig vurdering. En løsning mot å finne de riktige tiltakene er å samtale med elevene, og la de medvirke i tiltakene. Om det ene ikke fungerer, kan det være andre tiltak som er mer effektivt for akkurat den eleven. Om eleven får muligheten til å være delaktig i hva som motiverer og engasjerer er det større sjanse for at tiltakene som blir iverksatt fremmer mestring og motivasjon for lesing og skriving. Dette ved at lesetekstene blir tilpasset etter elevens preferanser, og oppgaver som skaper leselyst og utvikling hos eleven (Lyster, 2019, s. 37–38).

Et funn fra studien viste at enkelte elever hadde vist utfordringer i den tidlige leseutviklingen, men at de etter en stund oppnådde et tilfredsstillende nivå. Dette kan indikere at den intensive opplæringen har fungert og at eleven har respondert positivt på opplæringen. Da målet med den intensive opplæringen er å stanse et problem i en tidlig fase og hindre at problemer får utvikle seg (Meld. St. 21 (2016–2017)), viser funnet at gjennom å iverksette tidlige tiltak kan gi positive resultater. Enkelte barn har større sjanse for å utvikle lese- og skrivevansker, men ved å iverksette tiltak i begynneropplæringen mot å utvikle fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, kan disse elevene ha fått den hjelpen de trenger som har gjort at de ikke utvikler lese- og skrivevansker, eller at vanskene ikke er så alvorlige som de kunne blitt (Lyster, 2019, s. 11).



## 4.4 Oppsummerende drøfting

Gjennom drøftingen i kapittel 4 har jeg fremstilt betydningen av å prioritere mestring og motivasjon, sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet og ha tett oppfølging av elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen. Basert på resultatene i studien har jeg utviklet en modell som viser hvilke tiltak som ble iverksatt for de elevene som viste utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen. I modellen har jeg tatt utgangspunkt i nivå 1 fra Frost (2003, s.75) sin modell; «etablering av fonologiske strategier», og ut ifra denne vise til tiltak for å arbeide med å etablere og utvikle fonologiske strategier.



Figur 5: Modell over tiltak i den første lese- og skriveutviklingen

Modellen viser hva lærerne i studien mener undervisningen bør bestå av for å oppnå fonologisk bevissthet og bokstavkompetanse i den første lese- og skriveutviklingen, både som et forebyggingstiltak eller i den intensive opplæringen. Når det arbeides med språkleker der elevene får isolert og gjenkjent lyder i ord og blir bevisste på hvilke lyder ordene inneholder, skapes et grunnlag for å avkode og lese (Snowling & Hulme, 1994). Slike språkleker gir

grunnlag for fonologisk bevissthet, som reduserer faren for å prestere lavt i lesing og hindre lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 16). Å støtte opp fonem-grafem prinsippet, ved at eleven får møte lyden og tilhørende skriftegn gjentatte ganger, sikrer elevenes bokstavkunnskap. Når kjennetegnet på lese- og skrivevansker i begynneropplæringen viser seg gjennom vanskeligheter med å tilegne seg bokstavene, vil det være forebyggende å arbeide med å automatisere koblingen fonem-grafem (Snowling & Hulme, 2011; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 51–52). Å benytte adaptive spill der eleven hører lyden, samtidig som at tilhørende skriftegn vises, kan være en god måte å arbeide med fonem-grafem prinsippet (Solheim et al., 2019, s. 53).

I studien kom det fram at relevante tekster bør tilpasses den enkelte elevens ferdighetsnivå og interesser, med elevens egne vurderinger som grunnlag for valget. At lærerne kartlegger den enkelte elev, samt at eleven får medvirke i sin leseopplæring er avgjørende for at tiltakene i den første lese- og skriveopplæringen skal ha positiv effekt for elevens mestringstro for lesing (Unrau et al., 2018). Lundetræ og Walgermo (2021, s. 57) definerer gode tekster i begynneropplæringen som tekster som tar hensyn til det som er utfordrende, samtidig som innholdet er motiverende og engasjerende. Ved å lytte til eleven og vurdere elevens leseutvikling, kan læreren i samarbeid med eleven velge lesetekster som er hensiktsmessige, og tilpasse dem individuelt med hensyn til innhold, vanskelighetsgrad, form og illustrasjoner (Skjelbred, 2012, s. 98).

Rask bokstavprogresjon som bokstavintroduksjon ble under studien konkludert som en god metode for introduksjon av bokstavene. Metoden fremmer tid til repetisjon av bokstaver og større mulighet for tilpasning til den enkelte elev (Lesesenteret, 2017; Jones et al., 2013). I studien kom det fram at det var viktig å ha fokus på lesing og skriving som to likeverdige komponenter i begynneropplæringen. For å få tid til dette viste studien fordeler med å beregne bokstavintroduksjon til 15 minutter per dag, ved å ha fokus på bokstavnavnet, bokstavlyden, gjenkjenne bokstaven i tekst og skrive bokstaven (Jones et al., 2013). Undervisningen kan på den andre siden ha mer fokus på oppdagende skriving, for å imøtekomme de elevene som har enklere for å tilegne seg bokstavene gjennom å selv oppdage lyd- og bokstavforbindelsene (Hagtvet et al., 2019). Oppdagende skriving stimulerer i tillegg elevenes fonologiske bevissthet, samt at elevene får brukt de bokstavene de er usikre på i meningsfull skriving (Korsgaard et al., 2011, s. 14–15; Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53–54). Dette kan være en fordel for de som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, fordi de ofte har lav bokstavkunnskap ved skolestart, og ved å få tidlig tilgang til alle bokstavene i skriving, får de

mulighet til flere repetisjoner av fonem-grafem forbindelsen det første skoleåret (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 56).

Sirkelen rundt modellen illustrerer at det er avgjørende at alle komponentene av tiltak tar utgangspunkt i å styrke motivasjonen og mestringen til eleven. Dermed må alle tiltakene være preget av motiverende aktiviteter og oppgaver som har som mål å skape mestring og motivasjon. Eleven vil i de tidlige skoleårene ha stort utbytte å oppleve mange gode mestringsopplevelser (Meld. St. 21 (2016–2017)), derfor bør også oppgaver som gis være preget av oppgaver eleven allerede får til. Når læringsmotivasjonen er i nært samspill med elevens selvoppfatning, bør eleven få oppgaver som styrker elevens tro på seg selv (Walgermo et al., 2018). Studien viste at ved å ta utgangspunkt i alle disse komponentene ville elevene få en helhetlig tilnærming til den første lese- og skriveutviklingen om eleven viser tegn på utfordring i fonologisk bevissthet eller bokstavkunnskap. Organiseringen av disse tiltakene bør være basert på elevens beste, ved å finne en balanse mellom sosial inkludering og faglig tilrettelegging i den enkelte situasjonen (Meld. St. 21 (2016–2017); Utdanningsdirektoratet, 2018). I noen tilfeller vil eneundervisning utenfor klassefelleskapet på bakgrunn av faglig nivå være nødvendig, men dette bør begrenses til et midlertidig tiltak for en kort periode (Opplæringslova, 1998, § 1-4; Kunnskapsdepartementet, 2017). Når tiltakene blir gjennomført innenfor rammene av ordinær undervisning, for eksempel gjennom stasjonsundervisning, ble det i studien vurdert som en god måte å møte den enkelte elevs faglige utfordringer. Utdanningsdirektoratet (2018) støtter undervisning i små grupper som en hensiktsmessig tilnærming for å tilpasse undervisningen til elever som opplever faglige vanskeligheter, samtidig som undervisningen opprettholder inkluderende rammer innenfor ordinære undervisning.

## 5 Avslutning

Gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet har jeg undersøkt problemstillingen:

*Hvilke tiltak iverksettes for elever som viser utfordringer i den første lese- og skriveutviklingen?*

Å sette inn de rette tiltakene tilpasset den enkelte elev slik at eleven får utnyttet sitt potensiale og får utviklet seg i henhold til sitt utviklingsnivå, er en problemstilling som alle informantene i studien vurderte som svært utfordrende. Dette samsvarer med forskningen jeg fremstilte innledningsvis; at 71% av norske lærere sa at de opplevde det utfordrende å finne de rette tiltakene tilpasset til eleven (Universitetet i Stavanger, 2021). I denne studien har formålet vært å få en helhetlig forståelse for tiltakene som iverksettes for de elevene som viser utfordring i den første lese- og skriveopplæringa.

Resultatene fra denne studien viser at det å skape mestring og motivasjon blant elever som sliter med lesing og skriving i begynneropplæringen er av avgjørende betydning. Informantene understreker viktigheten av å tilrettelegge aktiviteter som gir elevene mestringsopplevelser og som hjelper på å øke deres motivasjon. Dette bidrar til å bygge en positiv selvoppfatning og forventning om mestring, noe som er essensielt for å opprettholde lesemotivasjonen til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ved å tilby oppgaver basert på elevenes interesser kan lærerne bidra til å skape en læringsprosess som har grunnlag for å skape utvikling hos elevene (Walgermo et al., 2018). Det kom også fram i studien at en interessebasert tilnærming til tekstvalg og oppgaver er nødvendig for å sikre at elevene opplever mestring og motivasjon.

Lærerne i studien legger stor vekt på å sikre bokstavkunnskapen og den fonologiske bevisstheten til elevene for å oppnå etablering av fonologiske strategier. Å arbeide på denne måten kan være forebyggende for å forhindre lese- og skrivevansker. Når det gjelder tiltak for å sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, viser funnene at lærerne gir tiltak gitt som eneundervisning og i ordinærundervisning, men at valget på organisering baserer seg på hva enkeltelevens behov er, samt tilgjengelige ressurser. Her inkluderes bokstav-, lyd- og språkaktiviteter for å sikre bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, som er i tråd med anbefalinger fra Snowling & Hulme (1994). Ved å styrke fonem-grafem prinsippet, gjerne

ved bruk av adaptivt læringsmaterieill, vil styrke bokstavkunnskapen hos elevene, slik også Solheim et al. (2019, s. 53) foreslår.

At eleven følges tett opp i tiltakene og i sin lese- og skriveutvikling er avgjørende for å identifisere og håndtere eventuelle utfordringer tidlig (Meld. St. 6 (2019–2020)). Lærerne i studien understreker behovet for å balansere mellom en rask bokstavprogresjon og repetisjon av de bokstavene enkeltelevne ikke har tilegnet seg. Ved at elevene får mulighet til å tilegne seg bokstaver gjennom oppdagende skriving, kan bidra til å fremme en dypere forståelse av det alfabetiske prinsippet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53–54). Studien har vist viktigheten av å benytte seg av en variasjon av tiltak når forsøkte tiltak ikke gir utbytte.

Oppsummerende viser studien et helhetlig bilde av hvordan lærerne tilpasser undervisningen med å sikre fonembevissthet og bokstavkompetanse, fremme mestring og motivasjon og daglig oppfølging av elevene for sikre kvalitet i den første lese- og skriveutviklingen. Selv om denne studien har gitt føringer på hvilke tiltak lærerne prioriterer, er det alltid kartleggingene og hva de viser som gir indikasjoner på hva den enkelte elev strever med, og som da gir veiledning på hvilke tiltak som skal iverksettes (Lyster, 2019, s. 85). Når det gjelder videre forskning, vil det derfor være interessant og aktuelt å forske på hvordan ulike kartlegginger kan bidra til å tilpasse tiltakene til hver enkelt elev. Fra et spesialpedagogisk perspektiv kan kartleggingen avdekke de spesifikke aspektene ved lesingen som utgjør utfordringer for elevene, og dermed etablere et faglig grunnlag for tiltak. På denne måten kan det legges til rette for en opplæring der kartlegginger og tiltak går hånd i hånd.

## Referanseliste

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28).
- Berg, A. (Red.), Seljebø, M. E. & Vold, L. B. (2019). *Kroppen som fundament for læring: teori, kartlegging, stimulering og tiltak*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I.Bråten (Red.), *Leseforståelse*. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis (s.45–81). Cappelen Damm akademisk.
- Bueie, A. (2022). Tidlig innsats – lesing og skriving. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (s.184–210). Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Chard, D. J., & Kameenui, E. J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28-38.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16.desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Ehri, L. C. (2004). Teaching Phonemic Awareness and Phonics: An explanation of the national reading panel meta-analyses. I P. D. McCardle & V. Chhabra (Red.), *The voice og evidence in reading research* (s.153–186). P.H. Brookes.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift om opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#&#x2a;](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#&#x2a;)
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of surface dyslexia. I K. E. Patterson, J.C. Marshall & 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 akademiske forlag.
- Georgiou, G. K., Martinez, D., Vieira, A. P. A., & Guo, K. (2021). Is orthographic knowledge a strength or a weakness in individuals with dyslexia? Evidence from a meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 5-27.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education. [https://www.carnegie.org/media/filer\\_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny\\_report\\_2010\\_writing.pdf](https://www.carnegie.org/media/filer_public/9d/e2/9de20604-a055-42da-bc00-77da949b29d7/ccny_report_2010_writing.pdf)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. E., Hofslundsengen, H. & Mellgren, E. (2019). Barns tidlige skriving - nordiske perspektiver. En kunnskapsoversikt. I H. Höglund., S. Jusslin., M. Ståhl. & A. Westerlund (Red.), *GENOM TEXTER OCH VÄRLDAR: Svenska och litteratur med didaktisk inriktning- festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 49–74). Åbo akademis forlag.
- Haugstad, O. (2006). *ABC-en*. Pedagogisk forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis* (5.utg.). Gyldendal.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Idsøe, E.C. (2020). *Differensiering i skolen : en praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology*, 33(5), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving*. Cappelen Damm AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2017, 20.juni). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.*  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne\\_oppdater-april-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdater-april-2017.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, L. (2017, 28.november). *Mener førsteklassinger lærer bokstavene for fort.* Forskning.no. <https://www.forskning.no/partner-universitetet-i-oslo-barn-og-ungdom/mener-forsteklassinger-laerer-bokstavene-for-fort/306889>
- Lesesenteret (2017). Førsteklassingene lærer bokstavene raskere.  
<https://www.forskning.no/partner-sprak-universitetet-i-stavanger/forsteklassingene-laerer-bokstavene-raskere/358457>
- Lesesenteret (2021, 13.april). *På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*  
<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-spoet-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing>
- Lundetræ, G. & Gabrielsen, E. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar fremgang! Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et femtenårsperspektiv* (s.154–165). Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2.utg, s.37–63). Gyldendal.
- Lyster, S.-A.H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 285-308.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*  
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=5>



- 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/>
- Myran, I. H., & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 30(1), s.51–55.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1)
- Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of early literacy research*, bind 4, s. 228–241. Guilford Press.
- Personopplysningsloven (2022). *Lov om behandling av personopplysninger* (personopplysningsloven). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2016, 14.september). *Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon/>
- Sivertsen, S. (2023). *Tiltak for elever som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon: Prosjektskisse masteroppgave* [Ikke publisert eksamensoppgave i emnet PED-3059]. UiT Norges arktiske universitet.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s.89–104). Cappelen Damm.
- Snowling, M. & Hulme, C. (1994). The development of phonological skills. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 346(1315), 21-27.

- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2013). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 369(1634), 20120395.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet: et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole*, 2019(3), s. 50–55.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91-103.  
<https://doi.org/10.1177/002221949402700204>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s.11–36). Cappelen Damm akademisk.
- Unhjem, A. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats og begynneropplæring. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s.37–59). Cappelen Damm akademisk.
- Universitetet i Stavanger (2021, 13.april). *På sporet – et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-spoeret-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing>

- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167-204.  
<https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 01.august). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *Kompetansemål og vurdering: kompetansemål etter 2.trinn*  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Kompetansemål og vurdering: kompetansemål etter 4.trinn*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?lang=nob>
- Walgermo, B R., Foldnes, N., Uppstad, P. H. & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and writing*, 31(6), 1379-1399.

# Vedlegg 1 – Godkjenning fra Sikt

[Meldeskjema](#) / [Tiltak for elever som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.09.2023

### Referansenummer

449685

### Vurderingstype

Automatisk

### Dato

08.09.2023

### Tittel

Tiltak for elever som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Astrid Unhjem

### Student

Stine Sivertsen

### Prosjektperiode

01.02.2023 - 01.07.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon.

Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet: «Tiltak for elever som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon»**

Det er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvilke tiltak som benyttes for de elevene som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Det er et mastergradsprosjekt som skal utforske lærernes gjennomføring og vurderinger av deres egen undervisningspraksis, i den første lese- og skriveopplæringen til elevene.

Å gi tilpasset opplæring tidlig i begynneropplæringen kan føre til at elever som ellers ville utviklet lesevaner ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt. Forskning viser at rask bokstavprogresjon benyttes i større grad i begynneropplæringen, men at forskningen spriker i henhold til utbyttet hos elevene når bokstavprogresjonen foregår hurtigere. Derfor ønsker jeg å undersøke hvilken hjelp som gis til de elevene som trenger ytterligere tilpasset opplæring der rask bokstavprogresjon benyttes, samt hvordan lærere vurderer hvordan tiltakene hjelper elevene i opplæringen. Ut i fra dette har jeg formulert problemstillingen: *«hvilke tiltak iverksettes for elever som blir hengende etter ved bruk av rask bokstavprogresjon, og hvordan vurderer lærerne elevenes utbytte av tiltakene?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er forespurt om å delta i denne studien da du har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant i forhold til å besvare problemstillingen. Disse egenskapene er definert ut i fra kriteriene; du er lærer og du har benyttet rask bokstavinnlæring som metode når du underviste på 1.trinn. Da målet er å innhente informasjon om hvilke erfaringer du gjorde deg av den pedagogisk undervisningspraksisen i henhold til den første lese- og skriveopplæringen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du vil bli intervjuet med spørsmål som er tilknyttet dine erfaringer av undervisningspraksis i begynneropplæringen. Intervjuet vil ta ca. en time. Det vil bli benyttet en diktafon som tar opptak av intervjuet. Det er appen «Nettskjema diktafon» som vil bli benyttet. Datamaterialet vil bli oppbevart elektronisk og det vil bli tatt notater fra intervjuet. Intervjuet vil etter dette bli transkribert.

I og med at UiT har ansvar for denne forskningen sikrer universitetet som forskningsinstitusjon etterprøvnbarhet, gjenbruk, deling og sletting/destruksjon ved å benytte lisens-programmet Office 365, med SharePoint og OneDrive. Selve forskningsdatamaterialet legges inn i Sharepoint, mens i OneDrive legges personlig data inn. Datamaterialet slettes når masteroppgaven er godkjent.

### **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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen din eller andre lærere.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som forsker, samt veileder av prosjektet, som har tilgang til datamaterialet. Ditt navn, transkripsjonen og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode/fiktivt navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Dersom du ønsker det, vil jeg sende deg det transkriberte intervjuet. Da får du mulighet til å gi tilbakemelding om det noe du vil legge til eller endre på.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juli 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir forskeren rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg utelukkende basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Forsker Stine Sivertsen

Tlf.: 48 24 27 29

Epost: [san076@uit.no](mailto:san076@uit.no)

Veileder Astrid Unhjem

Tlf.: 77 64 61 82

Epost: [astrid.unhjem@uit.no](mailto:astrid.unhjem@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene, kan du ta kontakt med:

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Tlf.: 73 98 40 40

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)



Jeg håper at du vil delta som informant i prosjektet der du deler dine tanker og erfaringer. Hvis du ønsker å delta signerer du samtykkeerklæringen nedenfor. Den ferdigsignerte erklæringen skannes og sendes på mail til min epostadresse: [san076@uit.no](mailto:san076@uit.no).

Med vennlig hilsen

Stine Sivertsen

(Forsker)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet; «*Tiltak for elever som viser utfordringer ved rask bokstavprogresjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker å delta i intervjuet, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

- jeg samtykker i å delta i intervjuet
- jeg ønsker å få lese igjennom det transkriberte intervjuet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3 – Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning:

- Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanningsbakgrunn?
- Når hadde du sist 1.trinn, der rask bokstavprogresjon ble benyttet?
- Hvor mange lærere samarbeidet med begynneropplæringen i lesing og skriving dette skoleåret?
- Har du forklare hvordan bokstavinnlæringen foregikk, der det ble innført to eller flere bokstaver i uka?
- Hvordan var rekkefølgen i progresjon innlæringen av bokstaver, da du gjennomførte rask bokstavprogresjon?

### Tiltak:

- Hvilke kartlegginger i leseopplæring/alfabetisk kunnskap gjorde du på førsteklassingene?
- Når iverksatte du/dere tiltak for enkelteleven i bokstavinnlæringen?
- Hvilke tilpasninger gjorde du/dere?
- Gjorde dere tilpasninger for enkelteleven i hel klasse?
- Gjorde du/dere tilpasninger for enkelteleven, med undervisning utenfor klassen?
- Hvilke leselekser ble gitt? Var det fokus på lydrette ord eller meningsfull tekst?
- Etter gjennomgang av hele alfabetet, hvordan la du/dere opp undervisningen i lesing og skriving?
- Gjorde dere andre forebygginger for å hindre lese- og skrivevansker?

### Vurdering av tiltak

- Hvilke tiltak opplevde du/dere ga utbytte for bokstavinnlæringen?

- Hvilke tiltak opplevde du/dere ga lite utbytte for bokstavinnlæringen?
- Etter gjennomførte tiltak, klarte elevene å hente seg inn i ordinær leseutvikling?
- På hvilken måte opplevde du skole-hjem samarbeidet som sentral i tiltakene som ble iverksatt?
- På hvilken måte opplevde du relasjonen mellom deg og enkelteleven i tiltakene som ble iverksatt?
- Hva ser du på som en god bokstavinnlæring?
- På hvilken måte opplevde du at modenhet til enkelte elever påvirket bokstavinnlæringen?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye før vi avslutter?

## Vedlegg 4 – Godkjenning for bruk av figur



Jørgen Mogens Frost <j.m.frost@isp.uio.no>

I dag, 22:04

Stine Sivertsen ↕



Svar alle | v

Hei Stine.

Ja, det kan du gjerne. Da kan du skrive  
(Frost, 2003, Etter Spear-Swerling og Sternberg, 1994).  
I litteraturlisten kan du da bare skrive:

Frost, J. (2003). Prinsipper for god lese- opplæring. Cappelen Akademisk Forlag.

Hva heter din Oppgave?

Vh

Jørgen

Sendt fra min iPhone

15. apr. 2024 kl. 09:41 skrev Stine Sivertsen <Stine.Sivertsen@alta.kommune.no>:

Hei Jørgen!

Jeg ønsker å bruke din modell for leseutvikling fra din bok fra 2003: "Prinsipper for god leseopplæring". I henhold til Apa 7 er jeg avhengig av å få din godkjenning for gjenbruk. Er dette ok for deg?

Stine Sivertsen

## Vedlegg 5 – Godkjenning for bruk av figur



Per Henning Uppstad <per.h.uppstad@uis.no>

ti 16.04, 20:28



Lukke til med oppgåva og innspurten!

Beste helsing

Per H

---

**Fra:** Stine Sivertsen <Stine.Sivertsen@alta.kommune.no>

**Dato:** tirsdag, 16. april 2024 kl. 13:28

**Til:** Per Henning Uppstad <per.h.uppstad@uis.no>

**Emne:** SV: Gjenbruk av modell i masteroppgave

Tusen takk!

Jeg ønsker å ta i bruk denne, som ble publisert i "Bedre skole":

Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2019). På sporet: et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing. *Bedre skole*, 2019(3), s. 50-55.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>

Stine Sivertsen

...