

Tidlig innsats og forebygging av lesevansker

En kvalitativ studie av tilnærminger pedagoger på 3. trinn har i begynneropplæringen for å arbeide med elever som strever med lesing.

KAMILLA AUSTEFJORD
MALENE HEGGEM GUNDERSEN

VEILEDER

Helene Berntsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master



UiA Universitetet
i Agder

Master



Forord

Det har vært et innholdsrikt semester med masterskriving, med mye hard jobbing - latter, tårer og ikke minst sjokolade! Arbeidet med denne oppgaven har gitt oss inspirasjon til hvordan vi selv kan arbeide med den særskilte leseopplæringen når vi kommer ut i arbeid. Vi hadde ikke klart å skrive denne oppgaven alene, så det er mange rundt oss som trenger en takk!

Først av alt vil vi takke vår flotte veileder Helene Berntsen, som har lest oppgaven med blide øyne og har kommet med konstruktive tilbakemeldinger for å heve oppgaven vår gjennom hele semesteret. Vi takker for støtten og motivasjonen - dette hadde vi ikke klart uten deg!

Vi må også rette en stor takk til alle deltakerne som stilte opp til intervju. Dere har gitt oss innsyn i hvordan feltet opererer og vi har lært mye nytt. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til!

Vi ønsker å takke familie og venner rundt oss, som har stilt opp som gjennom hele semesteret som barnevakt, støtte og heiagjeng! En spesiell takk til våre ektemenn, August og Asgeir, som har holdt fortet når vi har skrevet masteroppgave til alle døgnets tider. Vi gleder oss til å bli kjent med dere igjen!

Og sist, men ikke minst, vil vi rette en stor takk til hverandre for godt samarbeid. Ikke bare fikk vi skrevet en masteroppgave sammen, men vi har også fått et fantastisk vennskap på kjøpet.

Kamilla Austefjord og Malene H. Gundersen

Kristiansand, 13. mai 2023

Sammendrag

Med utgangspunkt i lesing som grunnleggende ferdighet forsøker denne studien å se nærmere på valg av tilnærminger og tiltak i forbindelse med den første leseopplæringen. Studien utforsker og undersøker hva et utvalg pedagoger på 3. trinn velger av tilnærminger til særskilte leseopplæringstiltak i begynneropplæringen, og hvordan dette realiserer elevenes lovfestede rett på tidlig innsats og tilpasset opplæring ved lite tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Det er brukt kvalitativt intervju i innsamling av data fra fire forskjellige skoler i Sør-Norge, med totalt syv pedagoger som alle arbeider med lesing i begynneropplæringen.

Resultatene fra studien viser at deltakerne arbeider med likelydende leseopplæringspraksis og metoder i samsvar med forskning på feltet. Hovedresultatene viser at deltakerne gjennomfører hyppig kartlegging fra første klasse for å være raskt ute med å avdekke lesevansker og å forebygge utvikling av disse. Det er stort fokus på å sette inn både forebyggende og tilretteleggende tiltak for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte tidlig i utdanningsløpet. Ut fra hva elevene strever med blir det satt inn tiltak på ulike nivåer både i klasserommet og i gruppeundervisning. For å utvikle leseferdighetene til elever som strever med lesing blir det arbeidet med fonemisk bevissthet, grafemer og automatisering av avkodingen. Motivasjon viser seg å være en viktig faktor i arbeidet med lesing, hvor det fokuseres på at elevene skal oppleve mestring. Resultatene viser at alle deltakerne gjennomfører en form for evaluering etter gjennomføring av tiltak, i form av kartleggingsprøver og observasjon. Resultatene fra denne studien kan videre brukes i eget arbeid med særskilt leseopplæring og føre til større bevissthet rundt valg av tilnærminger i den særskilte leseopplæringen.

Abstract

Based on reading as a basic skill, this study attempts to look more closely at the choice of approaches and measures in connection with first reading training. The study explores and investigates different approaches to special reading training in the first years of elementary school education chosen by a selection of 3rd grade educators, and how this realizes the student's statutory right to early intervention and adapted teaching in the event of insufficient results from standard teaching practices. Qualitative interviews have been used to collect data from four different schools in southern Norway, with a total of seven educators whom all work with reading in elementary school education.

The results from this study show that the participants work with a similar reading teaching practice and methods to relevant research. The main results show that the participants carry out frequent mapping from the first grade to quickly identify reading difficulties and prevent their development. There is a focus on introducing preventive and adaptive measures to help students in the best possible way early in their education. Based on what the students are struggling with, measures are introduced at various levels both in the classroom and in small-group education. To develop the reading skills of struggling readers, educators explicitly teach phonemic awareness, graphemes, and automation of the decoding process. Motivation turns out to be an important factor when working with struggling readers, where the focus is on students experiencing mastery. The results show that all participants carry out some form of evaluation after implementation of measures, in the form of mapping tests and observation. The results from this study can further be used in one's work with special reading education and lead to greater awareness of the choice of approaches in special reading education.

INNHold

Forord	I
Sammendrag	II
Innholdsfortegnelse	III
Oversikt over modeller og tabeller	IV

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
<i>1.1 Tema</i>	1
1.1.1 Formål og kontekst	2
1.1.2 Avgrensninger i studien	2
<i>1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet</i>	3
<i>1.3 Tiltakskjeden</i>	4
<i>1.4 Redegjørelse av begreper</i>	5
2.0 Teori.....	7
2.1 Lesing.....	7
2.1.1 Avkoding.....	8
2.1.2 Leseforståelse.....	9
2.1.3 Lesemotivasjon	10
2.1.4 Den gode leseren.....	11
2.2 Leseutvikling	11
2.2.1 Leseutviklingens forløp	11
2.2.2 Avsporing i leseutvikling.....	12
2.3 Kartlegging	14
2.3.1 Kartleggingsprøver	14
2.3.2 Observasjon.....	15
2.4 Tidlig innsats.....	16

2.4.1 Respons på intervensjoner	16
2.5 Tilnærminger og tiltak i tilpasset leseopplæring	18
3.0 Metode	21
3.1 Valg av metode.....	21
3.1.1 Utvalg.....	21
3.1.2 Utforming av intervjuguide.....	22
3.1.3 Gjennomføring av intervju.....	23
3.2 Analyse av datamateriale.....	24
3.3 Vurdering av forskningens troverdighet	27
3.3.2 Gyldighet.....	28
3.4 Etiske hensyn og vurderinger.....	29
4.0 Resultater	31
4.1 Kartlegging	31
4.1.1 Kartleggingsprøver	31
4.2 Leseopplæring.....	35
4.2.1 Tidlig innsats.....	35
4.2.2 Tiltak og metoder.....	37
4.3 Evaluering.....	42
4.3.1 Kartleggingsprøver	42
4.3.2 Observasjon.....	42
5.0 Diskusjon	45
5.1 Kartlegging	45
5.1.1 Skolens rammeverk for tidlig innsats	45
5.1.2 Kartleggingsprøver	46
5.1.3 Observasjon.....	47
5.2 Leseopplæring.....	49
5.2.1 Leseutviklingens betydning for implementering av tiltak	49
5.2.2 Organisering og gjennomføring av tiltak.....	49
5.2.3 Metoder i den særskilte leseopplæringen.....	52

5.2.4 Motivasjon	53
5.3 Evaluering.....	55
6.0 Avslutning.....	57
6.1 Oppsummering.....	57
6.2 Begrensninger ved studien.....	58
6.3 Forslag til videre forskning	59
Litteraturliste.....	60
Vedlegg 1: Intervjuguide	67
Vedlegg 2: Kodingsskjema	69
Vedlegg 3: Spisset kodingsskjema.....	70
Vedlegg 4: Informasjonsskriv.....	71
Vedlegg 5: Arbeidsfordeling.....	74
Vedlegg 6: Tekst hentet fra masterkissa	75

Oversikt over modeller og tabeller

Modell 1: Avsporingsmodellen	s. 12
Modell 2: Respons på intervensjoner	s. 17
Tabell 1: Sammenfatning av forskningsfunn om ulike typer intervensjoner	s. 19
Tabell 2: Sammenfatning av forskningsfunn om utbytte av organisering	s. 20
Tabell 3: Tilnærminger for å avdekke lesevaner	s. 35
Tabell 4: Tilnærminger i elevers leseopplæring	s. 41
Tabell 5: Tilnærminger i evaluering av elevers leseutvikling	s. 44

1.0 Innledning

1.1 Tema

Opplæringslova (1998) og læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet 2017a) (heretter kalt LK20) legger føringer for at elever som står i faresonen for å utvikle lesevansker skal bli kartlagt, og tiltak skal settes inn. Derimot spesifiserer hverken lov eller læreplan hva slags tilnærminger eller tiltak skolen skal sette inn ved behov for tilpasset opplæring eller tidlig innsats. Utdanningsdirektoratet (2018) peker på at det er opp til skolene å ha riktige ressurser og kompetanse på området tidlig innsats, og at det er lærerne og pedagogisk personell som må ta avgjørelser og velge ut egnede tiltak etter eget skjønn. Det pedagogiske ansvaret som blir lagt på den enkelte skole og ansatte, og hvordan disse tolker både opplæringslov og læreplan, samt mangel på spesifiserte tiltak, kan resultere i ulike tilnærminger og tiltaksgrader. Dette kan igjen føre til ulike effekter på elevenes læring og utbytte.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) stadfester begge at elever har rett på *tilpasset opplæring* og at skolen skal gå inn med *tidlig innsats* ved behov. Opplæringslova (1998) §1-3 om tilpasset opplæring, stadfester at opplæringen skal tilpasses enkeltelevens evner og forutsetninger, og §1-4 om tidlig innsats, sier at skolen har et ansvar for at elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å henge etter i en eller flere av de grunnleggende ferdighetene, raskt får egnet intensiv opplæring for å oppnå forventet progresjon. Videre står det i opplæringslova i § 5-1 om rett til spesialundervisning, at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». I LK20s overordnede del fremgår det at tilpasset opplæring gjelder alle elever, og at tiltak burde settes inn så raskt som mulig når utfordringer oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Med utgangspunkt i lesing som grunnleggende ferdighet ønsker vi å se nærmere på nettopp valg av tilnærminger og tiltak i forbindelse med den første leseopplæringen. Dette omfatter hele bekymringsfasen - fra pedagogen begynner å fatte mistanke om at en elev strever, og det videre arbeidet med intensiv leseopplæring til det eventuelt må meldes til PPT i neste fase (Utdanningsdirektoratet, 2021). Temaet for studien vår er derfor tilnærminger til særskilte leseopplæringstiltak i begynneropplæringen.

1.1.1 Formål og kontekst

Slik tidligere påpekt stadfester Opplæringslova (1998, §1-4) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) tydelig retten elever har til intensiv opplæring ved behov. I forbindelse med lesing vil det si at skolen er pliktig til å sette inn tidlig innsats hos elever som står i fare for, eller allerede har en form for lesevanske. I en skolekontekst er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene og viktig for elevenes skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2017b) - elevene skal lære å lese slik at de kan lese for å lære. Formålet med denne studien er derfor å utforske og undersøke hva et utvalg pedagoger på 3. trinn velger av tilnærminger til særskilte leseopplæringstiltak i begynneropplæringen, og hvordan dette realiserer elevenes lovfestede rett på tidlig innsats og tilpasset opplæring ved lite tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, jamfør Opplæringslova (1998) og LK20 (2017a). Utdanningsdirektoratet (2020) viser til internasjonal forskning (Lundetræ et al., 2017; Solheim et al., 2018; Tønnessen & Uppstad, 2014; Tønnessen & Uppstad, 2015) som hevder at elever som får intensiv opplæring tidlig i skoleløpet utvikler bedre leseferdigheter enn de som fikk den samme type intensiv hjelp senere i skoleløpet. Denne studien undersøker hva pedagogene faktisk gjør for å imøtekomme Opplæringslovas (1998) krav om tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing. Studien ser på hvilke tilnærminger som er valgt i særskilt leseopplæring, og begrunnelsen for disse, ved å intervjuer pedagoger på 3. trinn, på ulike skoler i Sør-Norge, om hvilke valg de har foretatt i begynneropplæringen i møte med elever som strever med lesingen. Problemstillingen lyder derfor som følger:

Hvilke tilnærminger bruker pedagoger på 3. trinn i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen, for å hjelpe elever som strever med lesing?

1.1.2 Avgrensninger i studien

Av hensyn til oppgavens omfang har det vært behov for å avgrense studien, og dermed blitt valgt vekk noen områder. Temaer som skole-hjem-samarbeid og samarbeid på tvers av kollegiet er absolutt relevante områder i en slik oppgave, men er valgt bort for å heller gå i dybden av pedagogers tilnærminger til den særskilte leseopplæringen, spesifikt tilnærminger i undervisningen - både i helklasse eller gruppeundervisning. Oppgaven er begrenset til bekymringsfasen i tiltakskjeden (Utdanningsdirektoratet, 2021) ettersom studien har fokus på

tidlig innsats og tilpasset opplæring i begynneropplæringsperspektiv. De resterende fasene i tiltakskjeden er derfor ikke inkludert i denne studien. Selv om lesing og skriving har en sterk tilknytning til hverandre, har skriving blitt valgt bort til fordel for ytterligere fordypning i den særskilte leseopplæringen.

1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er styringsdokumentet for opplæringen i norsk skole (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-1), og i læreplanens overordnede del legges det vekt på de fem grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse blir sett på som nødvendige verktøy for læring og utvikling av faglig forståelse og kompetanse, slik at elevene kan bli aktive deltakere i samfunns- og arbeidsliv. En av de grunnleggende ferdighetene er lesing, og lesing skal implementeres i alle fag. Lesing som grunnleggende ferdighet hører hjemme i alle fag, men enkelte fag vil ha et større ansvar for enkelte ferdigheter. Læreplanen i norsk spesifiserer som eneste læreplan, utpregede mål for elevenes leseferdigheter. Disse lyder:

Etter 2. årstrinn i norsk

- lese med sammenheng og forståelse
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse
- leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord
- utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk
- utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk

(Hentet direkte fra Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5 - 6)

Etter 4. årstrinn i norsk

- bruke lesestrategier for å lære
- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
- velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter
- lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære
- utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk

(Hentet direkte fra Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6 - 7)

1.3 Tiltakskjeden

Utdanningsdirektoratet (2021), som skriver om tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, samt veien til spesialundervisning gjennom tiltakskjeden. Tiltakskjeden sitt hovedformål er å være en støtte i arbeidet med spesialundervisning i skolen, slik at innsatsen som settes inn gir gode utslag for elevenes utvikling i for eksempel lesing (Nilsen & Herlofsen, 2019). Tiltakskjeden består av 6 faser: Ordinær opplæring - bekymringsfasen, henvisning til PP-tjenesten, sakkyndig vurdering av elevens behov, vedtaksfasen, planlegging og gjennomføring, samt evaluering og veien videre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Nilsen og Herlofsen (2019) forklarer at hver aktør må ta sin del av ansvaret i hver av tiltakskjedens ledd, ettersom det er opp til skolen og den enkelte pedagogen å sørge for at den tilpassede opplæringen, og eventuelle spesialundervisningen, gjennomføres slik at retningslinjene blir fulgt.

I denne studien tas det utgangspunkt i den første fasen, bekymringsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2021), ettersom studien i all hovedsak tar for seg lesing i begynneropplæringen. På dette stadiet i utdanningsløpet har flere pedagoger gjort seg opp en tanke om hvorvidt en elev strever med lesingen, men ofte ikke begynt å utrede videre for å se om eleven trenger vedtak og spesialundervisning. Bekymringsfasen, eller førtilmeldingsfasen som Nilsen og Herlofsen (2019) kaller den, baserer seg på at en pedagog mistenker at en elev har en form for vanske, for eksempel lesvanske, og deretter melder sin bekymring til rektor. Terskelen for å melde ifra om en bekymring er lav, slik at det er mulig å raskt sette i gang tiltak

for å hjelpe eleven. Utdanningsdirektoratet (2021) presiserer at det i denne fasen vurderes om eleven har et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen, eller om eleven har behov for mer støtte, enten i form av tilpasset opplæring, intensiv opplæring eller spesialundervisning. Skolen er i denne fasen pliktig til å undersøke elevens utbytte av den ordinære opplæringen, ettersom det er mange faktorer som kan påvirke elevens leseferdigheter. Det trekkes også frem at det kan være hensiktsmessig å kartlegge faktorer rundt eleven for å kunne avgjøre om eleven har en reell vanske, eller om det andre faktorer som gjør at det fremstår som at eleven strever med lesingen. Eksempler på hva som kan undersøkes kan være om den ordinære leseopplæringen er god nok, om eleven har utfordringen sosialt i klassen eller om det er hendelser på hjemmebane som kan påvirke elevens leseutvikling og prestasjoner på skolen. Dersom pedagogen har kunnskap om lesing og hvordan en forventet leseutvikling ser ut, er det mulig at eleven kan få riktig hjelp i bekymringsfasen, og på denne måten unngår å gå gjennom alle stegene i tiltakskjeden. Resultatet kan da bli at tidlig innsats minsker behovet for spesialundervisning.

1.4 Redegjørelse av begreper

Lesevansker

Barn og elever med lesevansker har utfordringer knyttet til avkoding og forståelse av tekst, samt tilegnelse og bruk av skriftspråk, og det kan være varierende årsaker til hvorfor de strever med lesing (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Elever som hovedsakelig har utfordringer med nøyaktig lesing av ord og tekst, har ofte dysleksi. De kan også ha kun forståelsesvansker, eller både forståelsesvansker og dysleksi. Elever som strever med lesingen uten å oppfylle kriteriene for dysleksi, kan streve på grunn av mangelfull opplæring, svake generelle evner eller språkforstyrrelser for å nevne noe. I denne oppgaven er elever med lesevansker forstått som ikke følger forventet leseprogresjon eller avviker fra denne.

Særskilt leseopplæring

Særskilt leseopplæring blir i denne studien brukt som samlebetegnelse på de tiltak og intervensjoner som blir implementert i forbindelse med tidlig innsats og tilpasset - og intensiv opplæring for elever med varierende grad av lesevansker.

Begynneropplæring

Palm et al. (2018) beskriver begynneropplæringen som de første fire årene av skolen med stort fokus på blant annet den første lese- og skriveopplæringen - særlig første og andre trinn. Begrepet begynneropplæring kan imidlertid også omfavne innskoling, hvor elevene "lærer" å gå på skolen, og overgangen fra barnehage til skole. Begynneropplæringen blir i denne studien betegnet som elevenes fire første år i skolen, med den leseopplæringen som gjøres i løpet av de første årene.

2.0 Teori

2.1 Lesing

“The simple view of reading” (heretter SVR) ble utformet av Gough og Tunmer (1986) med hensikt om å forklare hva lesing er. Lesing blir gjennom denne formelen definert som avkoding \times forståelse, som blir omtalt som de to delprosessene som må mestres for å kunne lese. Det understrekes at forståelse innebærer den generelle språkforståelsen, slik også Hoover og Tunmer (2018) påpeker; *leseforståelse = avkoding \times språkforståelse*. De utdypet hvert av de tre leddene og forklarer at leseforståelse er evnen til å skape mening ut fra trykte bokstaver, altså språklig diskurs på trykk. Avkodingen handler om å gjenkjenne trykte ord effektivt for å få den riktige ordbetydningen. Språkforståelse baserer seg på å skape mening ut fra språklig diskurs i taleform.

Gough og Tunmer (1986) peker på hvordan både avkodingen og forståelsen er like viktig, og skriver at leseren er avhengig av både den språklige forståelsen og avkodingen for å kunne lese. Dette kommer også tydelig frem hos Hoover og Tunmer (2018) hvor de presiserer at dersom et av leddene i formelen, eksempelvis hvis avkodingen er lik 0, vil summen også bli 0 og det kan dermed ikke påstås at eleven kan lese. Det vil si at dersom en elev sliter med en av komponentene i formelen, avkodingen eller språkforståelsen, kan det påstås at eleven ikke kan lese. Selv om alle prosessene i SVR blir sett på som like viktige, blir de likevel skilt fra hverandre, noe som kan være problematisk ettersom dette er prosesser som griper over og inn i hverandre, og det vil være vanskelig å si når avkodingen slutter og forståelsen begynner (Kulbrandstad, 2018). Bjerke og Johansen (2017) poengterer at motivasjon i senere tid har blitt ansett som en viktig faktor i lesing og blitt lagt til i modellen etter Gough og Tunmer (1986): *Lesing = avkoding \times forståelse \times motivasjon*. Den originale formelen favner ikke bredt nok til å forklare alt om lesing gjennom avkoding og forståelse alene - leseren må også være motivert til å lese.

Noe av kritikken til den originale SVR (Gough & Tunmer, 1986) baserer seg på at modellen blir for enkel, for eksempel at forståelse ikke er en definert enhet eller gitt størrelse, og kan altså være mer kompleks enn avkodingen (Catts, 2018). Hvor variabel forståelsen kan være har ofte blitt oversett når det har blitt tatt utgangspunkt i SVR. Catts (2018) forklarer hvordan forståelse ikke kan skrives om som bare en enkelt enhet, men må forstås som en flerdimensjonal kognitiv aktivitet. Avhengig av hva som blir lest og formålet med lesingen kan leseren ha flere ulike

nivåer av leseforståelse, som er grunnen til at det burde bli sett på forståelse fra et flerdimensjonalt perspektiv. Basert på dette burde pedagoger, uavhengig av hvordan de stiller seg til SVR, ha en forståelse for hva som ligger i begrepene avkoding og forståelse, samt motivasjon, og legge dette til grunn i leseopplæringen. Videre blir disse begrepene gjort rede for.

2.1.1 Avkoding

Lesing som ferdighet baserer seg i stor grad på å kunne avkode, den tekniske delen av selve lesingen, og kan derfor regnes som selve fundamentet i leseprosessen (Kulbrandstad, 2018). Høien og Lundberg (2012) forklarer avkoding som å utnytte skriftspråkets prinsipp, og på denne måten kunne lese hvilket ord som står skrevet. For å kunne gjøre dette forklarer Klæboe og Sjøhelle (2013) at elevene må lære seg de ulike lydene som hører til de forskjellige bokstavene, og på denne måten begynne å sette dem sammen til ord.

Dual-Route-modellen presenterer to ulike avkodingsstrategier: Ikke-leksikalsk strategi, og leksikalsk strategi (Coltheart et al., 1993). Den ikke-leksikalske strategien blir også kalt fonologisk prosessering og baserer seg på at leseren gjennomfører en ren avkoding av ordet, uten å forholde seg til hva ordet betyr (Lyster et al., 2019). Kulbrandstad (2018) kommenterer dette som den tekniske siden ved lesing, altså grafem-fonem-omkodingen. Et rent praktisk bilde på denne definisjonen er når leseren møter et ukjent språk eller nonsensord hvor forståelsen ikke er tilstede i det hele tatt, men grafem-fonem-omkodingen lar leseren lese innholdet likevel. Elevens bokstavkunnskap blir dermed avgjørende for leseutviklingen ettersom strategien er basert på det alfabetiske prinsippet. Sunde et al. (2020) peker blant annet på dette i sin studie hvor de fant en tydelig sammenheng mellom elevenes bokstavkunnskaper og elevenes leseutvikling. Elever som strever med ordavkodingen har det som kalles spesifikke ordavkodingsvansker eller dysleksi (Bishop & Snowling, 2004). Ordavkodingsvansker kan påvirke forståelsen ettersom den tekniske siden ved lesingen blir veldig ressurskrevende (Andresen & Anmarkrud, 2021), som gjør at eleven leser mindre, som igjen påvirker elevens utvikling av ordforråd.

Den leksikalske strategien i *Dual-Route*-modellen fokuserer på ordenes meningsinnhold, og baserer seg på at elevene lager seg et ordbilde av ordene ut fra ordets ortografiske struktur, og “leser” ved hjelp av dette (Lyster et al., 2019). Etterhvert som avkodingen blir automatisert på denne måten, vil det frigjøres kognitive krefter som leseren kan ha behov for i

forståelsesprosessen (Høien & Lundberg, 2012). I denne definisjonen vil også begrepet forståelse være aktuelt, noe som kan fremstå motstridende sett opp mot SVR, hvor det er et tydelig skille mellom avkoding og forståelse (Kulbrandstad, 2018). Dual-route modellen har fått kritikk av flere forskere for å operere med to atskilte veier, og at en leseutvikling sannsynligvis ikke er så rett fram som modellen fremstiller (Humphreys & Evett, 1985; Lervag & Braten, 2002).

2.1.2 Leseforståelse

Begrepet leseforståelse handler om å skape mening ut fra ord, setninger og tekster (Kulbrandstad, 2018). Dette kommer også frem i det reviderte rammeverket for hva grunnleggende ferdigheter er, hvor definisjonen på å lese blir presentert som å skape mening fra tekst, samt forstå og reflektere over innholdet i en tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Grøver og Bråten (2021) legger også til at leseren må interagere med og engasjere seg i teksten de leser, og tilføre teksten noe - at forståelse oppstår i møtet mellom leseren og teksten.

Gough og Tunmer (1986) presiserer at i SVR modellen er det ikke kun leseforståelse som inngår i begrepet forståelse, men også barnets språkforståelse. Klæboe og Sjøhelle (2013) hevder at en metaspråklig bevissthet er avgjørende i elevenes leseutvikling, og forklarer at den metaspråklige bevisstheten handler om elevens evne til å reflektere rundt språkets forside. Videre deler de inn metaspråklig bevissthet i to områder: Fonologisk bevissthet (fokus på lydstrukturene i språket) og morfologisk bevissthet (hvordan ulike kombinasjoner av morfer kan endre ordet betydning). Elevenes kompetanse i disse områdene påvirkes blant annet av elevens språkkunnskaper og ordforråd, som igjen påvirker elevenes leseutvikling. Både Lyster et al. (2019) og Kulbrandstad (2018) trekker frem hvordan elevens ordforråd, sammen med grammatikk og syntaks, er grunnleggende faktorer i en god språkutvikling. Det kommenteres at det er en naturlig sammenheng mellom barnets ordforråd og tekstforståelse, ettersom barn med et lite utviklet ordforråd kan ha problemer med å forstå hva de leser. Elever som strever med lese- og språkforståelsen oppdages gjerne først når tekster blir mer avanserte og elevene kan derfor klare seg på gode avkodingsferdigheter de første årene (Statped, 2022). Rygvold et al. (2019) peker på viktigheten av å leke med ord, rim og regler, ettersom dette retter oppmerksomheten på lydstrukturen i ordene, som igjen er med på å utvikle elevenes språkforståelse. Ved å arbeide mot at elevene skal få et større ordforråd, samt et forhold til

lydstrukturen i ord, kan en utvikle elevens språkforståelse, som igjen påvirker elevens leseforståelse.

2.1.3 Lesemotivasjon

Lesemotivasjon handler om hvorfor vi leser, altså hva det er som får oss til å lese (Brandmo & Bråten, 2021). Motiverte lesere er ofte mer entusiastiske og utholdende i møte med utfordrende tekster, og vil også oppnå en bedre leseforståelse enn de som leser lite. Anmarkrud og Brandmo (2021) refererer til *de fem store* innenfor ulike lesemotivasjoner: Indre lesemotivasjon, forventning om mestring i lesing, sosial lesemotivasjon, verdien av lesing og leseengasjement. Den indre lesemotivasjonen baserer seg på elevens eget ønske om å lese for å fordype seg i noe som virker interessant eller spennende. At elever har en mestringsforventning, vil gjøre dem mer utholdende i møte med utfordrende tekster. Dette fører igjen til mer mestring. Et sosialt samspill om teksten kan også fungere som en motivator, når elever diskuterer og deler erfaringer og kunnskap om noe de har lest. Dersom eleven ser nytteverdien av det som leses, kan elevens motivasjon i lesingen øke. Leseengasjement kan være en samlebetegnelse for de ulike motivasjonene; elever som har lyst til å lese, forventer å mestre og faktisk mestrer lesingen, diskuterer med andre og ser verdien i lesingen, vil igjen før til større lesemotivasjon, som gir større leseengasjement. Dersom eleven derimot ikke opplever mestring, gode sosiale arenaer rundt lesingen, eller ikke ser verdien i hva som leses, kan leseengasjementet bli redusert. Roe (2008) løfter frem at et av målene med leseopplæring er å skape motivasjon og engasjement slik at elevene velger å lese på eget initiativ. Engasjementet kan komme fra både gleden ved å lese, så vel som forståelsen for lesingens hensikt og viktighet. Forståelse for lesingens hensikt og viktighet som drivkraft kan knyttes til ytre lesemotivasjon. Denne formen for motivasjon handler om lesing som middel for å nå et mål eller en belønning, hvor lesing ikke er et mål i seg selv (Brandmo & Bråten, 2021). Et slikt mål kan for eksempel være anerkjennelse fra andre, gode resultater på en prøve eller en premie i en lesekonkurranse. Brandmo og Bråten (2021) fremhever den ytre motivasjonens funksjon i opplæringsøyemed - ulike former for ytre motivasjon kan motivere elevene når den indre motivasjonen kommer til kort eller er fraværende. Likevel påpeker de at opplæringen ikke kun kan basere seg på denne typen motivasjon, det kan bli problematisk.

2.1.4 Den gode leseren

SVR sier at avkoding og forståelse må være tilstede for at lesing skal skje og at dette følgelig utgjør kjernen i hva en funksjonell leser er (Gough & Tunmer, 1986). Kunnskapsdepartementet (2017b, s. 13 - 17) har utarbeidet en nivåbeskrivelse som sier noe om hvilket nivå elevene leser på ut fra hvilke leseferdigheter eleven viser, og fremhever at gode lesere har et bevisst forhold til ulike lesestrategier og velger passende strategier til teksten som skal leses. Nivåbeskrivelsen deles opp i fire ferdighetsområder, alle med egen nivådeling: Forberede, utføre og bearbeide (1), finne (2), tolke og sammenholde (3) og reflektere og vurdere (4). For å kunne si at eleven mestrer lesingen må eleven kunne avkode ord, men også hele setninger til tekst, samtidig som eleven må velge den mest hensiktsmessige strategien for å mestre mer utfordrende tekster (1). Videre må eleven kunne forstå hva teksten sier, og på denne måten finne informasjon i teksten (2). Deretter settes det høyere krav til elevens leseforståelse, hvor eleven må blant annet tolke teksten (3), før eleven til slutt skal reflektere rundt innholdet i teksten, og på denne måten også lære seg å være kritisk (4). Innenfor hvert av ferdighetsområdene er det flere nivåer slik at læreren kan vurdere hvilket nivå eleven har kommet på. Forventningen om hvilket nivå eleven burde være på vil naturlig nok endres i samsvar med alder og den naturlige leseutviklingen.

2.2 Leseutvikling

Kunnskap om hvordan leseutviklingens typiske forløp ser ut vil kunne gjøre læreren i stand til å identifisere elever som strever med lesing (Spear-Swerling & Sternberg, 1998). På denne måten kan elever som ikke følger den normale progresjonen i lesing bli fanget opp, og læreren kan tilrettelegge ut fra hva i lesingen eleven spesifikt strever med. Klæboe og Sjøhelle (2013) presiserer at hvor i utviklingen eleven er, vil si noe om hva slags betydning de videre stadiene i utviklingen får, og læreren må ut fra den informasjonen velge hva slags metodisk tilnærming som skal brukes for å veilede elevene.

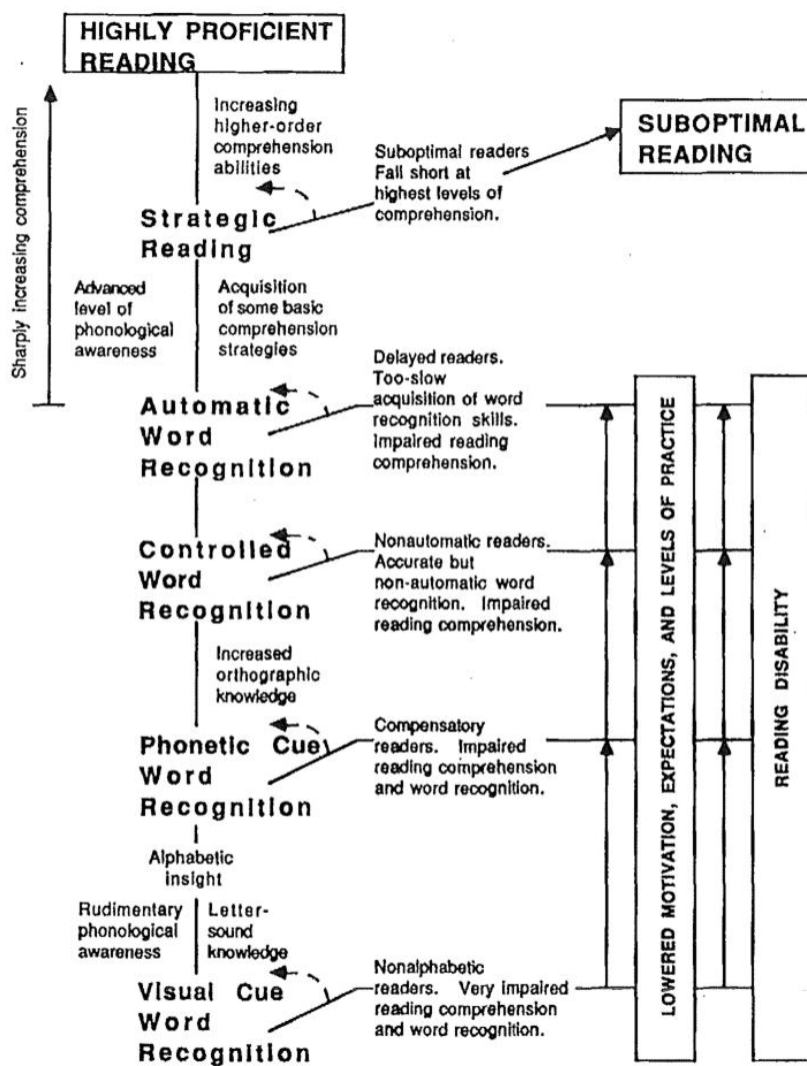
2.2.1 Leseutviklingens forløp

Lundberg og Herrlin (2008) har et helhetlig bilde på lesing, og presenterer leseutvikling gjennom ulike dimensjoner: Fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Dersom en elev mestrer å bruke det alfabetiske prinsippet til å rette

oppmerksomheten mot hvordan noe blir sagt, altså hva slags lyder ord inneholder, har eleven oppnådd fonologisk bevissthet. Videre må eleven rette oppmerksomheten mot rekkefølgen til bokstavene i ulike ord, og knytte dem sammen med fonemene. På denne måten blir ordet avkodet, og målet er at denne avkodingen skal automatiseres. Eleven som forstår og avkoder teksten på samme tid har oppnådd god leseflyt. Denne flyten legger grunnlaget videre inn mot leseforståelsen, ettersom eleven nå kan konsentrere seg om å forstå innholdet i det som leses, og ikke bare om den tekniske siden ved lesing. Leseinteressen til elevene vil være avgjørende for leseutviklingen ettersom denne avgjør hvor mye eleven leser utenfor skolen. Lundberg og Herrlin (2008) understreker at det er en gjensidig avhengighet mellom dimensjonene, ettersom for eksempel en god ordavkoding vil fremme både leseflyt og fonologisk bevissthet. Samspillet mellom alle dimensjonene skaper en helhet i lesingen hos elevene, men det vil likevel være hensiktsmessig å holde dem adskilt når leseutviklingen skal vurderes. På denne måten kan læreren se hvilken av dimensjonene eleven strever med, og videre vurdere hvilke tiltak som burde settes inn.

2.2.2 Avsporing i leseutvikling

I Spear-Swerling og Sternberg (1994) sin modell er det kun en vei for å kunne bli en avansert og dyktig leser. Modellen fokuserer på de ulike leseferdighetene elevene må mestre og hvilke avsporinger eleven kan gjøre underveis, men påpeker at det vil være en glidende overgang mellom fasene, ettersom de er avhengig av hverandre. Leseutviklingen, med avsporinger, er i denne modellen delt opp i seks faser, se modell 1: Avsporingmodell (hentet fra Spear-Swerling og Sternberg (1994, s. 92)



Modell 1: Avspøringsmodell (hentet fra Spear-Swerling og Sternberg, 1994, s. 92)

Disse fasene viser hvordan elever kan mestre den avanserte lesingen, og at elevene må gjennom alle fasene for å kunne bli en dyktig leser. Modellen forteller oss også noe om eventuelle avspøringer elevene kan ha underveis i leseutviklingen. Eleven kan bli værende i fase en, og dermed være en ikke-alfabetisk leser ettersom den fonologiske bevisstheten ikke er blitt godt nok utviklet og det oppleves som vanskelig å koble lyd og bokstaver sammen. Kompensatoriske lesere sporer av i fase to og har utviklet avkodingsvansker. Elever som leser veldig sakte, gjerne lyd-for-lyd, kan kalles for ikke-automatiske lesere og har sporet av i fase tre. Den forsinkede leseren mangler avanserte lesestrategier for å forstå teksten, samt har brukt lang tid på å oppnå fase fire, ordgjenkjenning. Den suboptimale leseren bruker ikke gode nok strategier for å forstå det som leses, og vil dermed ikke kunne lese like avanserte tekster som en som følger en vanlig

leseutvikling. Modellen gir her en oversiktlig fremstilling av potensielle og typiske avsporinger, og kan være til hjelp for læreren i arbeidet med å avdekke hvilke elever som strever og hvor leseutviklingen har stoppet opp.

2.3 Kartlegging

Kartlegging har som mål å avdekke eventuelle vanskeligheter elever risikerer å utvikle, eller allerede har, samt systematisk beskrive vanskene og hva slags utviklingsmuligheter som finnes hos elevene og miljøet de er i (Klem & Hagtvet, 2019). Det poengteres at kartlegging også kan anvendes for å kontrollere og kvalitetssikre tiltakene som er satt i gang. Ved å vurdere tiltakene sin kvalitet blir det også synlig om eleven har en tilfredsstillende utvikling, eller om eleven har behov for andre eller flere tiltak. Michaelsen (2018) trekker frem to aktuelle begreper: Statisk og dynamisk kartlegging. Den statiske kartleggingen kommer ofte i form av kartleggingsprøver, og viser hva eleven kan der og da, uten hjelp eller støtte. Den dynamiske kartleggingen skjer ved hjelp av observasjon over tid, og viser hva eleven klarer alene og med støtte fra læreren på ulike nivåer. Klem og Hagtvet (2019) anbefaler en multimetodisk tilnærming i kartleggingsprosessen. Det vil si å kartlegge på flere måter samtidig, for å få et mest mulig helhetlig bilde av situasjonen. Videre blir to tilnærminger gjort rede for: Kartleggingsprøver og observasjon.

2.3.1 Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøver er verktøy for å fange opp elever som strever og trenger ekstra oppfølging. I Endr. i forskrift til opplæringslova mfl. (2021, § 2-6) presiseres det at det er Utdanningsdirektoratet som har ansvar for utarbeidelse av obligatoriske kartleggingsprøver som skal fange opp disse elevene, samt utarbeide frivillige kartleggingsprøver og andre kartleggingsverktøy til bruk i skolen. Utdanningsdirektoratets rammeverk for kartleggingsprøver tar utgangspunkt i læreplanverket for hva prøvene skal måle (Utdanningsdirektoratet, 2022b), og består av en obligatorisk kartleggingsprøve i lesing for tredje trinn og en frivillig kartleggingsprøve i lesing for første trinn. Disse skal måle vokabular, ordlesing, staving og lesing av tekst (setningslesing for første trinn), og er basert på oppgavetyper som med størst sannsynlighet kan si noe om leseforståelsesvansker senere i opplæringen. Score under kritisk nivå på kartleggingsprøver er en indikasjon på at eleven

trenger ekstra oppfølging, noe det skal være lav terskel for å gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kommer også tydelig frem at dersom det legges for stor vekt på kartleggingsprøvene, og lærere baserer seg kun på dem, kan det føre til en vent-og-se holdning som kan gå utover elevens utvikling.

2.3.2 Observasjon

Hudson et al. (2005) trekker frem at lærerens observasjon av elevens lesing er avgjørende for å kunne si noe om elevens leseutvikling. Ved å observere hva slags automatikk eleven har under lesingen vil læreren kunne si noe om hva slags leseutvikling eleven har. Dette innebærer at læreren må blant annet høre eleven lese høyt, og eventuelt notere seg hvor mange lesefeil eleven har underveis. Det legges også vekt på observasjon av elevens valg av strategier under lesingen, ettersom dette kan avdekke eventuelle fraværende lesestrategier som ville vært mer effektive. Gjennom observasjon av hvordan eleven løser utfordringen som oppstår i møte med ukjente ord, vil læreren kunne si noe om elevens lesestrategier.

Lærerens profesjonsfaglige skjønn spiller en stor rolle i observasjon av elevenes leseutvikling. Utdanningsdirektoratet (2018) poengterer at lærerens faglige skjønn er et viktig verktøy i vurderingen om eleven oppnår forventet progresjon i lesing. Lærerens faglige skjønn baserer seg blant annet på lærerens faglige kompetanse og erfaring, som Muhonen et al. (2021) trekker frem i sin studie. Studien beskriver hvordan lærere ved bruk av faglig skjønn lettere kan oppdage avvikende progresjon i klasserommet, som for eksempel elever som strever med lesing. Det konkluderes derimot med at lærere med lang undervisningserfaring ikke nødvendigvis har “et bedre skjønn” enn nyutdannede lærere. En mulig grunn som trekkes frem handler om nyutdannede læreres åpenhet for faglig utvikling og hvordan erfarne lærere kan handle mer på automatikk (Muhonen et al., 2021). Også Allington (2013) peker på betydningen av lærerens skjønn og kompetanse når han peker på problematikken rundt elever som får intensiv leseopplæring fra lærere uten tilstrekkelig lesekompetanse. Dette kan føre til at elever som strever med lesing ikke klarer å oppnå forventet progresjon, som de kunne ha klart dersom de hadde en lærer med mer lesekompetanse. Dette underbygges av Begeny et al. (2011) som fremhever en plausibel sammenheng mellom lærerens kompetanse og forståelse av elevenes leseutvikling. Studien fant ut av at lærere ofte overvurderte elevens leseprestasjoner, og hadde spesielt unøyaktig vurdering av elevene som strever med lesingen. De forklarer funnet med at

lærere kan ha ulik eller fraværende forståelse av hva som legges i begreper som leseflyt, eller misforstå hvordan en egentlig lav prestasjon ser ut.

2.4 Tidlig innsats

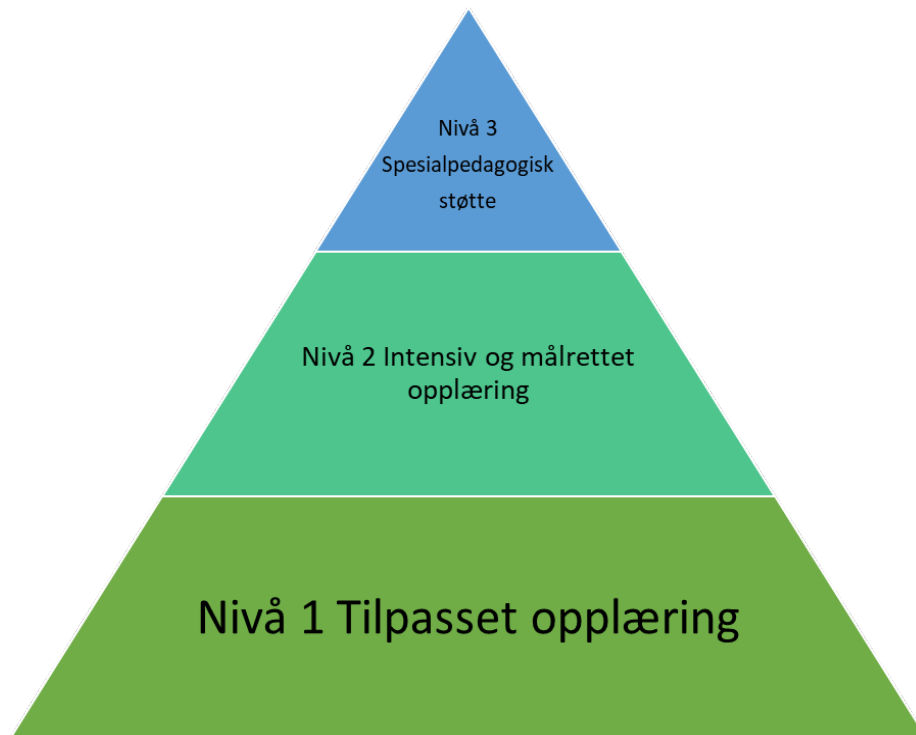
Tidlig innsats er et forebyggende arbeid som gjøres for å unngå at elever utvikler ulike vansker, og handler om å umiddelbart sette inn tiltak når en utfordring avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020)). Viktigheten av å begynne tidlig fremheves, ettersom det er i de første årene i et barns liv at hjernen er mest formbar, som gjør det mulig å avverge en eventuell senere utvikling av vansker. Det er opp til læreren å vurdere om noen elever får lite tilfredsstillende eller manglende utbytte av den ordinære undervisningen, og det pekes på at lærerens skjønn vil være utslagsgivende i beslutningsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Tidlig innsats kan sees på fra to perspektiver: et forebyggende perspektiv og et tilretteleggende perspektiv. Når tidlig innsats blir sett på fra et forebyggende perspektiv innebærer det en innsats på et tidlig tidspunkt for å legge et godt grunnlag for læring og utvikling (Unhjem et al., 2021). Buli-Holmberg (2021) forklarer også at det er et ønske om å hindre eller begrense en uønsket problemutvikling. Med andre ord forstås innsats ut fra dette perspektivet som noe som settes inn før et problem oppstår, nettopp for å unngå at et problem utvikles i det hele tatt. Tilretteleggende innsats handler derimot om å identifisere utfordringer og problemer tidlig og umiddelbart gripe inn (Unhjem et al., 2021). Det vil si at problemet eller utfordringen allerede har begynt å vise seg, men at det settes inn tiltak for å hindre en videre negativ utvikling. Det handler i hovedsak om å gå vekk fra en «vent-og-se»-holdning, men heller handle med en gang. Unhjem et al. (2021) peker på at et umiddelbart tiltak for eksempel kan være å drøfte bekymringen med foresatte tidlig, men også med kolleger, rektor eller med skolens spesialpedagogiske team for å kunne sette inn egne tiltak for eleven innenfor den ordinære opplæringen.

2.4.1 Respons på intervensjoner

Buli-Holmberg (2021) peker på tre steg i arbeidet med forebyggende tiltak, som kan sees i sammenheng med modellen *Respons på intervensjoner* (eng: Response to intervention, heretter RTI). RTI er en modell delt opp i tre nivåer, som sier noe om ulike måter å forebygge og tilpasse

opplæring og tiltak på (Fuchs et al., 2014; Preston et al., 2016), se modell 2: Respons på intervensjoner (basert på Mononen & Lopez-Pedersen, 2019, s. 384). Den fokuserer på tidlig innsats, hvor det er et mål å avdekke eventuelle vansker, eller risiko for utvikling av vansker, tidlig i utdanningsløpet.



Modell 2: Respons på intervensjoner (basert på Mononen og Lopez-Pedersen, 2019, s. 384)

Nivå én i modellen handler om tilpasset opplæring i klasserommet, og gir ofte et tilfredsstillende utbytte for flertallet av elevene (Fuchs et al., 2014; Mononen & Lopez-Pedersen, 2019; Preston et al., 2016). Nivået kan kalles for primær forebygging, eller universelle tiltak, ettersom dette omhandler alle elevene i gruppa, hvor målet er å forhindre utvikling av vansker (Buli-Holmberg, 2021). Mononen og Lopez-Pedersen (2019) kommenterer at alle elever kartlegges med jevne mellomrom, og at det blir satt inn forebyggende tiltak for de elevene som viser risiko for å utvikle vansker. Tiltak kan på dette nivået blant annet være differensiering i oppgaver og vanskelighetsgrad. Preston et al. (2016) påpeker at forskning viser at effekten av god tilpasset opplæring på dette nivået kan føre til bedre elevprestasjoner og en mulig reduksjon av elever som har behov for spesialundervisning.

Mononen og Lopez-Pedersen (2019) forklarer at nivå to innebærer intensiv og målrettet opplæring for de elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av den tilpassede undervisningen i

klasserommet. Buli-Holmberg (2021) kaller dette nivået for sekundær forebygging, og det er på dette nivået selektive tiltak settes inn for å unngå en “vent-og-se”-holdning. Dette gjennomføres ofte i små grupper enten i eller utenfor klasserommet (Fuchs et al., 2014). Gruppeundervisningen ledes ofte av en spesialpedagog, varer over flere uker, gjennomføres flere ganger i uken og varer minst 20 minutter hver gang. Fuch et al. (2014) gjør et poeng av at forskning har vist at de to første nivåene fungerer svært effektivt i den tidlige innsatsen, spesielt for de yngste elevene.

Det tredje nivået kaller Buli-Holmberg (2021) for tertiær forebygging, og handler om å følge opp elevene som har særskilte behov gjennom indiserte tiltak. Dette favner om elever som ikke responderer godt nok på tiltakene som er satt inn på nivå en og to, og resulterer ofte i at eleven får en form for spesialpedagogisk støtte (Mononen & Lopez-Pedersen, 2019; Preston et al., 2016).

2.5 Tilnærminger og tiltak i tilpasset leseopplæring

Innledningsvis ble det gjort rede for skolens ansvar for å gi elever som står i fare for å henge etter i begynneropplæringen egnet intensiv opplæring for å oppnå forventet progresjon (Opplæringslova, 1998, §1-4) og at disse tiltakene skal settes inn så raskt som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skolen har ikke fått et klart rammeverk å forholde seg til når det gjelder hvilke tiltak som skal settes inn, men Utdanningsdirektoratet (2022c) anbefaler å ha en balansert tilnærming i leseopplæringen og fremhever fire områder som er særlig viktige og har stor innvirkning på elevenes avkoding og språkforståelse i leseopplæringen: ordlesing, språkforståelse, staving og forståelse av setninger og tekster. I dette ligger automatiserte avkodingsferdigheter på ordnivå, et godt språk og bredt ordforråd, fonem-grafem-korrespondanse og evnen til å gjøre lyd om til skrevne ord, samt forstå innholdet i tekster - som samsvarer med forskningen (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018). Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2022c) frem noen grunnleggende prinsipper for god leseopplæring i klasserommet. Disse prinsippene går ut på å undersøke om elevene har sikker bokstavkunnskap, at det tas i bruk tekster som vekker interesse og har rett vanskelighetsgrad for å øke elevenes mestringsfølelse og hjelpe dem med å finne relevans i det de leser, samt gjennomføring av hyppige leseøkter og repetert lesing.

Ulike typer vansker og utfordringer med lesingen fordrer ulike typer intervensjoner og tiltak. Duff og Clarkes (2011) og Snowling og Hulmes (2011) metastudier på intervensjoner ved lesevansker ser på nettopp dette, og vektlegger viktigheten av differensiering av tiltak etter hva eleven strever med. Fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap danner grunnlag for å lære å lese, og elever som har utfordringer med dysleksi og avkodingsvansker kan ha nytte av intervensjoner med nettopp det fonologiske aspektet som base. Duff og Clarke (2011) fremhever det de kaller “phonological awareness training” og “phonics instruction” - her oversatt til øving i fonologisk bevissthet og undervisning i fonemer, som to tilnæringer for å forbedre elevers leseferdigheter på ordnivå. I tillegg kan repetert lesing og organisering av undervisning i mindre grupper være hensiktsmessig for elever med denne typen lesevansker. For elever som strever med leseforståelsen kan intervensjoner som legger vekt på økning og styrking av elevenes ordforråd være nyttig. For elever som har vansker med leseforståelsen peker Snowling og Hulme (2011) på flere intervensjoner i tillegg til arbeid med ordforråd: elevers overvåkning av egen forståelse, samarbeidende læring, lage og besvare spørsmål, øving i tekststruktur og oppsummering av tekst. Også funnene i en større norsk studie gjennomført i 2018 (Solheim et al., 2018), indikerer at intervensjoner som kombinerer øving i bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet, ordgjenkjenning, staving, lesing av sammenhengende tekst og lesing sammen med andre, er hensiktsmessige for en god progresjon i elevenes lesing. I studien ble intervensjonene gjennomført som veiledet og modellert undervisning med pedagoger. Tabell 1 sammenfatter forskningsfunnene anvendt i ovenstående avsnitt, og forstås slik: V= *positive funn*, X= *manglende funn/negative funn* og - = *ikke inkludert i studien*.

	<i>Fonemisk bevissthet</i>	<i>Bokstavkunnskap</i>	<i>Økning og styrking av ordforråd</i>	<i>Ordgjenkjenning og staving</i>	<i>Repetert lesing</i>	<i>Samarbeidende læring og lesing</i>	<i>Ulike typer tekstarbeid</i>
<i>Duff & Clarke (2011)</i>	V	V	V	-	V	-	-
<i>Snowling & Hulme (2011)</i>	V	V	V	-	-	V	V
<i>Solheim et al. (2018) (enkeltstudie)</i>	V	V	-	V	-	V	V

Tabell 1: Sammenfatning av forskningsfunn om ulike typer intervensjoner

Utdanningsdirektoratet (2018) fremhever viktigheten av inkludering som grunnleggende prinsipp i norsk skole, og gjennomføring og organisering av opplæringen skal ta siktemål på at elevene skal være en del av et inkluderende læringsmiljø i størst mulig grad. Det blir presisert at det ikke foreligger krav om undervisning i egne grupper eller eneundervisning, men regelverk hindrer likevel ikke en slik praksis om det er en nødvendig forutsetning for elevenes læring. Forskning over tid viser i stor grad til samme funn - metastudier på effekter av leseopplæringstiltak og -tilnærminger (Gersten et al., 2020; Hall & Burns, 2018; Neitzel et al., 2022; Slavin et al., 2011) viser at en-til-en-undervisning gir det klart beste utbyttet for elever som trenger leseopplæring utover det ordinære løpet, og at gruppeundervisning også har en positiv, om enn noe mindre, effekt. Også tiltak som undervisning i helklasse, særlig i form av samarbeidslæring og ekstra veiledning, kan ha positive effekter på elever som strever med lesingen (Neitzel et al., 2022; Slavin et al., 2011). Funn tyder på at det kan være hensiktsmessig med homogene elevgrupper hvor elevene har like ferdigheter for å enklere møte elevenes behov (Gersten et al., 2020). Tiltak som retter seg mot spesifikke vansker og ferdigheter hos elevene som et eniltak har mer effekt enn som et deltak i en mer omfattende opplæring som retter seg mot flere vansker og ferdigheter samtidig (Hall & Burns, 2018). Bruk av utdannede pedagoger til gjennomføring av tiltak gir større utbytte enn bruk av ufaglærte skriver seg frem som tydelige funn hos Hall og Burns (2018) og Slavin et al. (2011). Neitzel et al. (2022) og Gersten et al. (2020) finner derimot lite forskjell på utbyttet fra lærerstyrt undervisning sammenlignet med undervisning gitt av ufaglærte, men konkluderer med at flere studier trengs utover materialet benyttet i deres studier. Nedenfor sammenfatter tabell 2 forskningsfunnene anvendt i ovenstående avsnitt, og forstås slik: V= *positive funn*, X= *manglende funn/negative funn* og - = *ikke inkludert i studien*.

	<i>Utbytte av eneundervisning</i>	<i>Utbytte av intervensjoner i gruppe</i>	<i>Utbytte av intervensjoner i helklasse</i>	<i>Utbytte av intervensjoner rettet mot spesifikke vansker</i>	<i>Utbytte av pedagogledet undervisning</i>
<i>Gersten et al. (2020)</i>	V	V	-	-	X
<i>Hall & Burnes (2018)</i>	V	V	-	V	V
<i>Neitzel et al. (2022)</i>	V	V	V	-	X
<i>Slavin et al. (2011)</i>	V	V	V	-	V

Tabell 2: Sammenfatning av forskningsfunn om utbytte av organisering

3.0 Metode

Arbeidet i denne oppgaven tar utgangspunkt i konstruktivistisk ontologi og epistemologi, da premisset for oppgaven er deltakernes opplevelse av et fenomen – en konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at mennesket konstruerer gjengivelser av objekter, altså hvordan et fenomen oppfattes. Kunnskap er i konstant endring og utvikling, både individuelt og sosialt, og er en fortolkning av en virkelighet i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). Verden er med andre ord ikke en objektiv størrelse, men noe mennesker aktivt konstruerer. Derfor er den konstruktivistiske tilnærmingen høvelig å anvende på oppgavens problemstilling – det er deltakernes subjektive oppfatning av et noe som står i sentrum.

3.1 Valg av metode

Studiens formål er å undersøke og utforske hvilke tilnærminger pedagoger på ulike skoler bruker i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen. For å besvare problemstillingen vår har vi valgt kvalitativ metode som forskningsmetode. Dataene vi ønsker å samle inn er ikke av målbare størrelser, de er snarere beskrivelser av opplevde fenomener. Kvalitative undersøkelsesmetoder er hensiktsmessige å bruke når noe skal utforskes og det som utforskes ikke kan måles i tall (Creswell, 2013), samt at disse metodene samler inn data om virkeligheten gjennom nedskrivninger av observasjoner eller hva folk sier, meninger som har blitt konstruert gjennom ens livsverden og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018). Ut fra undersøkelsens formål er derfor kvalitativ metode en egnet fremgangsmåte.

3.1.1 Utvalg

Utvalget består av syv pedagoger på fire forskjellige skoler i Sør-Norge, hvor fem jobber som kontaktlærere på 3. trinn, og to jobber som lesepedagoger/spesialpedagoger. Deltakerne har mellom 6 - 26 års erfaring som pedagoger i skolen. Vi har valgt å kalle deltakerne for Deltaker 1, 2, 3, 4, 5, 6 og 7.

For å besvare oppgavens problemstilling har vi tatt utgangspunkt i et strategisk og kriteriebasert utvalg. Denne utvalgsstrategien er basert på hensiktsmessighet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kriteriene for deltakelse er at deltakeren må arbeide som pedagog i

begynneropplæringen, nærmere bestemt på tredje trinn, og ha ansvar for eller arbeide med elevens leseopplæring. Tredje trinn er valgt på bakgrunn av at de fleste elevene har knekt lesekode på dette tidspunktet, og det er tydeligere hvilke elever som strever med lesing. For å få et så variert utvalg som mulig har vi tatt utgangspunkt i et spredt utvalg skoler i Sør-Norge, samtidig som vi har etterstrebet å få to deltakere fra hver skole for å få et så detaljert og nyansert syn som mulig på den enkelte skoles strategi for leseopplæring.

For å få tilgang til aktuelle deltakere tok vi kontakt med rektorer og inspektører på et stort utvalg skoler i Sør-Norge gjennom mail, samt forhørte oss med Universitetet i Agder om vi kunne bli satt i kontakt med aktuelle skoler og deltakere. Universitetet i Agder satte oss i kontakt med en av deltakerskolene hvor vi avtalte videre med deltakerne direkte. De resterende tre deltakerskolene oppfordret sine ansatte til å sende oss mail ved interesse, og vi avtalte direkte med disse videre. I forkant av intervjuene fikk alle deltakerne tilsendt informasjonsskriv med oppgavens formål med mer. Vi hadde kjennskap til to av skolene gjennom tidligere praksis og vikararbeid. Ettersom intervjuet i stor grad baserte seg på pedagogens praksis og erfaring, tror vi ikke at kjennskapet har hatt nevneverdig betydning for deltakernes svar og deltakelse i studien.

3.1.2 Utforming av intervjuguide

Christoffersen og Johannessen (2012) sier at det kvalitative intervjuet er en egnet datainnsamlingsmetode når menneskers erfaringer, meninger og oppfattelser står i sentrum, og dette kommer bedre frem i et intervju enn innenfor rammene av et strukturert spørreskjema. Ved å ta i bruk et semistrukturert intervju tas det utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, en liste med på forhånd utarbeidede temaer og spørsmål som skal besvares i løpet av intervjuet. Disse må ikke nødvendigvis stilles i en bestemt rekkefølge og åpner for oppfølgingsspørsmål. I møtet mellom forskeren og deltakerens perspektiver konstrueres det kunnskap, og denne kunnskapskonstruksjonen kan føre til nye spørsmål forskeren ønsker å stille som ikke var påtenkt på forhånd. Postholm og Jacobsen (2018) kaller dette abduksjon, en pendling mellom induksjon og deduksjon. På denne måten åpner det semistrukturerte intervjuet for oppfølgingsspørsmål, vinklinger og utforskning av temaer, og bidrar til at forskeren kan gripe og følge tanker og perspektiver som dukker opp underveis i intervjuet.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) som tok utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Denne ble godkjent av NSD (referansenummer: 630782). Intervjuguiden består av totalt 11 hovedspørsmål delt inn i ulike undertemaer:

- Bakgrunnsinformasjon
- Avdekking av lesevansker
- Metoder
- Organisering
- Effekt og evaluering av tiltak
- Annet

Dalland (2020) påpeker at spørsmålene bør legges til rette for å få mest mulig beskrivelser. Dette gjøres ved å stille åpne spørsmål, slik som hva-, hvorfor- og hvordan- spørsmål, som intervjuguiden vår bærer preg av. Vi hadde åpne spørsmål innenfor hvert undertema, samt underspørsmål for å sikre at vi fikk svar på det vi ønsket, altså å spesifisere dataene. Vi var også åpne for å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å kunne oppklare eventuelle uklarheter eller følge interessante perspektiver og utsagn fra deltakerne. Ved å bruke en intervjuguide sikret vi oss at alle intervjuene hadde samme utgangspunkt og at intervjuet holdt seg til forskningstemaet. Samtidig fikk vi gjennom det semistrukturerte intervjuet åpnet opp for fleksibilitet hos deltakere som på denne måten ga dem mulighet til å komme med ny og potensielt relevant informasjon vi ikke forutså, men som også kunne være aktuelt inn mot vår problemstilling.

3.1.3 Gjennomføring av intervju

Fire intervju ble gjennomført med en deltaker og to intervjuere. Ett intervju ble gjennomført med to deltakere og en intervjuer, og ett intervju ble gjennomført med en deltaker og en intervjuer. Det resulterte i totalt seks intervjuer. Intervjuet med to deltakere ble gjennomført på denne måten etter ønske fra deltakerne selv og grunnet tidsskjema. Resultatene fra deltakerne i dette intervjuet vil derfor bli presentert sammen. Vi fulgte intervjuguiden relativt tett under alle intervjuene, og stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble besvart på samtlige intervjuer. Intervjuene der vi var to intervjuere

organiserte vi slik at en hadde hovedansvar for å stille spørsmål, og den andre noterte ned underveis. Dette gjorde at vi kunne fokusere på hver vår oppgave bedre. Begge kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Intervjuene ble gjennomført på den enkelte deltakers arbeidsplass av praktiske årsaker, slik at det ikke skulle oppleves som en ekstra belastning for deltakerne med reising, samt unngå tidspress i intervjusituasjonen for deltakerne. Før selve intervjuene startet, presenterte vi formålet med undersøkelsen og rammene rundt selve intervjuet. Vi presiserte at vi ønsket deres subjektive erfaringer og refleksjoner rundt lesevaner og metodiske tilnærminger i leseopplæringen, og ikke fokus på enkeltelever. Videre informerte vi om at det ville bli brukt diktafon og ført notater underveis i intervjuene, og at opptak ville bli destruert og slettet i henhold til NSDs retningslinjer, samt at notatene ikke ville inneholde personopplysninger eller sensitive data som kunne identifisere deltakerne. Dette for å ivareta de forskningsetiske sidene ved undersøkelsen. Avslutningsvis ble deltakerne informert om deres rettigheter: anonymitet, rett til å trekke seg, samt innsyn. Muntlig samtykke ble gitt i forkant av hvert intervju.

3.2 Analyse av datamateriale

Vi brukte tematisk analyse som metode for å bearbeide datamaterialet vårt. Denne metoden ble valgt fordi vi ønsket å undersøke om det innsamlede datamaterialet inneholdt fellestrekk og kategorier som kunne besvare oppgavens problemstilling. Tematisk analyse har fokus på fremgangsmåten som er kategorisering og gruppering av data, men legger ikke føringer for innholdet i analysen (Johannessen et al. 2018). På denne måten sto vi friere til å oppdage nye og interessante temaer vi ikke hadde sett for oss på forhånd. I vårt analysearbeid tok vi utgangspunkt i Braun og Clarkes (2008) steg-for-steg-analyse som legger føringer for en oversiktlig analyseprosess gjennom kategorisering. Analysen starter med å gjøre seg kjent med dataene, utarbeide innledende koder og kategorisere disse. Ved å kategorisere kodene defineres tematikken i datamaterialet. Deretter kvalitetssikres kodene, før kodene blir sortert og gitt endelige navn. Avslutningsvis rapporteres de endelige resultatene.

For å få oversikt over datamaterialet ble alle intervjuene transkribert kort tid etter gjennomføring, og transkriberingen ble gjort nøye og i størst mulig grad ord for ord for å bevare mest mulig av det som ble sagt. Transkribering av intervjuer gjør at intervjusamtaler blir strukturerte og egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). For å få en mest mulig

korrekt gjengivelse av deltakernes ytringer har vi underveis i transkriberingen hørt gjennom opptakene flere ganger og støttet oss på håndskrevne notater. Dalland (2020) poengterer at i prosessen med å bearbeide muntlige ytringer til tekstform kan disse miste eller endre betydning avhengig av setningsoppbygging og tegnsetting. Også Kvale og Brinkmann (2019) underbygger betydningen av tegnsetting i transkribering, og sier i tillegg at tegnsettingen i seg selv er en del av fortolkningsprosessen. Videre ble intervjuene lest gjennom flere ganger av begge to. Dette gjorde at vi så noen interessante tendenser og trekk i dataene, samt fikk en helhetlig oversikt inn i arbeidet med utarbeidelsen av innledende koder.

Steg to i analysen ble gjennomført ved å gjøre en grovsortering av dataene våre ut fra hva deltakerne hadde sagt i intervjuet. Den innledende kodingen ble gjort med utgangspunkt i tiltakskjedens bekymringsfase (Utdanningsdirektoratet, 2021) da skolen har fokus på om tiltak innen det ordinære opplæringstilbudet kan avhjelpe en elevs utfordringer, og ligger til grunn for oppgavens problemstilling:

- Hvordan avdekkes lesevaner på deltakernes skoler/klasse
- Hvordan tilrettelegges og tilpasses leseopplæringen for elevene som strever med lesing
- Hvordan blir elevenes utbytte av den særskilte leseopplæringen evaluert

Vi merket oss også andre interessante data som kunne være relevante. Johannesen et al. (2018) poengterer at det er vanlig å starte med en generell sortering, for deretter å spisse kodingen. Denne sorteringen ble gjort hver for oss for at vi ikke skulle bli påvirket av hverandre underveis. Data som ikke var relevant ble ikke markert ned på noen måte. Deretter gjorde vi det samme en gang til i fellesskap for å sammenligne kodingen vi gjorde hver for oss, samt sikre at vi ikke hadde oversett relevant data tidligere. Sorteringen vi hadde gjort hver for oss var nesten identisk. Dette arbeidet ga oss et utgangspunkt for å kunne se etter koder videre i arbeidet.

Videre ble kodene satt inn i et skjema (vedlegg 2) for å begynne å sammenligne dataene slik at vi kunne videre utarbeide noen spesifikke kategorier. Dette ble gjort for hvert intervju, som resulterte i totalt seks skjemaer. Kodene ble sortert i fire kategorier:

- Kartlegging/avdekking av lesevaner
- Leseopplæring/metoder
- Kartlegging/evaluering

- Andre viktige/interessant momenter

Disse skjemaene gjorde at vi kunne begynne å se etter likheter og forskjeller mellom intervjuene.

Deretter spisset vi kodene vi hadde fra tidligere skjema inn i nye skjemaer (vedlegg 3), hvor vi noterte oss hvor mange deltakere som hadde svart det samme. Vi lagde et skjema for tre av de første fire kategoriene nevnt ovenfor, og kodet dataene som var relevante en gang til. Det ble ikke laget et nytt skjema for spissing av annetkategorien, da innholdet fra denne kategorien var interessante momenter, men som vi ikke anså som relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Johannesen et al. (2018) påpeker at dersom noe data ikke er relevant behøver det ikke å kodes. Data som muligens kan være relevant behøver ikke å kodes like grundig som den klart relevante dataen.

I det nest siste steget i analysen fanget vi hovedessensen i hva de samlede datautdragene fra steg fire inneholdt. Vi definerte og sorterte disse i endelige hovedtemaer med noen undertemaer, med en større intern og ekstern koherens og beskrivende overskrifter:

- Kartlegging
 - Kartleggingsprøver
 - Observasjon
- Leseopplæring
 - Tilpasset opplæring og metoder
 - Motivasjon
- Evaluering
 - Kartleggingsprøver
 - Observasjon

Avslutningsvis ble utdrag fra resultatene våre rapportert og eksemplifisert med relevante og dekkende sitater, og deretter kommentert, for å få frem essensen av datamaterialet. Resultatdelen er strukturert rundt de tre hovedtemaene: Kartlegging, leseopplæring og evaluering.

3.3 Vurdering av forskningens troverdighet

Forskningens pålitelighet og gyldighet kan knyttes til spørsmål om denne er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og gyldigheten av hvordan innsamlede data tolkes (Thagaard, 2018). Pålitelighet og gyldighet er kriterier i en studies samlede troverdighet, og Postholm og Jacobsen (2018) sier at en studies totale troverdighet kan fremmes og kvalitetssikres ved at forskeren behandler disse kriteriene på en transparent måte og viser fremgangsmåtene som er brukt i forskningsprosessen. For å sikre både påliteligheten og gyldigheten har vi sett våre funn opp mot tidligere og lignende forskning, og hvordan vår posisjon som forskere kan ha påvirket data og funn, og tolkningen av disse.

3.3.1 Pålitelighet

Pålitelighet, dreier seg om nøyaktigheten av forskningens data - hvordan forskningsprosessen har foregått og hvordan undersøkelser har blitt gjennomført, datainnsamling og -analyse, og hvordan forskerens ståsted kan påvirke bearbeiding og tolkning av funn (Christoffersen og Johannessen, 2012). Forskningsprosessen må være transparent slik at andre forskere kan vurdere forskningens kvalitet.

Thagaard (2018) sier at forskningens pålitelighet handler om redegjørelse for hvordan data utvikles, og at reliabiliteten kan styrkes blant annet ved at flere forskere samarbeider. Dette kan gjøres gjennom blant annet å kode individuelt for så å sammenlikne resultater, eller å diskutere og evaluere viktige beslutninger og resultater i forskningsprosessen, slik vi har hatt fokus på gjennom hele arbeidet med studien. Vi valgte å først kode alle intervjuene hver for oss for å få flere grundige gjennomganger av datasettene uten å bli påvirket av hverandre. På denne måten la vi et grundig grunnlag for videre analyse. Da vi senere sammenlignet kodingen viste det seg at vi hadde kodet nesten identisk, noe som argumenterer godt for at vi har gjennomført god og grundig koding, og oppfattet dataene på samme måte.

Kvale & Brinkmann (2019) hevder at kunnskap skapes i et samspill mellom forskere og forskningsdeltaker og vil påvirke hverandre under gjennomføringen av intervjuet. Ettersom to av intervjuene ble gjennomført med kun én intervjuer grunnet sykdom, er det en mulighet for at dataen er påvirket av det. Vi mener likevel at dataene er til å stole på da de første intervjuene ble gjennomført sammen, som gjorde at vi fikk en lik oppfatning av hvordan intervjuene skulle gjennomføres før intervjuet med kun en intervjuer ble gjennomført, samt hadde en intervjuguide

som vi fulgte i alle intervjuene. Ett intervju ble gjennomført med to deltakere samtidig etter ønske fra deltakerne. Ettersom intervjuet dreide seg om pedagogers praksis, et ikke spesielt sårbart eller inngripende tema, så vi ikke på dette som problematisk sett opp mot påliteligheten i dataene vi fikk.

I kvalitativ forskning har ikke forskeren en fullstendig nøytralitet som forsker (Tjora, 2018). Forskerens engasjement kan på denne måten fungere både positivt og negativt, og det er derfor viktig at forskeren redegjør for hvordan egen posisjon kan prege forskningen. Vår kjennskap og tidligere erfaring fra arbeid med leseopplæring i praksis og arbeid kan både være en styrke og en begrensning i møte med deltakerne. Vi forsøkte å være bevisste på dette i vår rolle i intervjusituasjonene og hvilke tanker, meninger og standpunkt vi hadde med oss i møte med deltakerne. På den ene siden var det enklere å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av vårt kjennskap til temaet, samtidig som vi etterstrebet å i størst mulig grad unngå ledende spørsmål som kunne lagt føringer for deltakernes svar. Thagaard (2018) argumenterer for at tidligere erfaring fra forskerens situasjon og miljø på den ene siden kan skape større forståelse for data som fremkommer i intervjusituasjonen, men på den andre siden kan slike erfaringer føre til at nyanser som ikke er i samsvar med disse bli oversett. Ved å stille spørsmål som bekreftet det deltakerne sa, samt gjennomføre nøye ord-for-ord-transkribering, slik redegjort for i delkapittel 3.3, har vi prøvd å unngå å overse nyanser vi ellers kanskje ikke hadde merket oss eller tatt stilling til.

3.3.2 Gyldighet

Forskningens *gyldighet* handler om svarene vi får fra forskningen faktisk svarer på det vi spør om (Tjora, 2018). Thagaard (2018) forklarer det som å bedømme om tolkningene forskeren har er gyldige i forhold til virkeligheten som er forsket på. For å sikre studiens gyldighet valgte vi å bruke et strategisk utvalg (se delkapittel 3.1.2). På denne måten sikret vi at deltakerne våre hadde relevant erfaring om emnet, og derfor hadde forutsetninger for å svare på spørsmål rundt temaet. Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, slik gjort i delkapittel 3.2, vil forskningens gyldighet styrkes ettersom dette viser teoretisk gjennomsiktighet (Thagaard, 2018). Vi valgte også å gjennomføre den første kodingen av de innsamlede dataene våre individuelt for å styrke resultatenes gyldighet. Etter den første kodingen sammenliknet vi kodingen og tolkningene våre, og det viste seg at vi hadde kodet nesten identisk. Det at vi var to som kodet og tolket datamaterialet styrker gyldigheten av resultatene ettersom kodingen var tilnærmet identisk og

dataene dermed tolket likt. Ettersom dette er en kvalitativ studie vil ikke resultatene kunne generaliseres eller reproduseres på samme måte, men gjennom å være så transparente som mulig vil gyldigheten av studien kunne etterprøves.

3.4 Etske hensyn og vurderinger

I arbeid med forskning må etiske overveielser, hensyn og prinsipper være rettesnor for forskeren overfor forskningsdeltakere før, underveis og i etterkant av studien. Forskningsetikk handler om å ivareta forskningsdeltakernes personvern og sikre disse fra å bli påført unødvendige belastninger i forbindelse med sin deltakelse i studien (Dalland, 2020). Målet om å skaffe ny innsikt og kunnskap skal ikke skje på bekostning av deltakerne i studien, og det stilles strenge krav til behandling av personopplysninger, innsamlet datamateriale og bruk av dette. Disse kravene og hensynene blir også tatt opp av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i deres forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). NESHs retningslinjer omfatter også varslingsplikt, lagring og deling av forskningsmateriale, samt direkte og indirekte berørte. I arbeidet med denne masteroppgaven har vi forsøkt i størst mulig grad å følge disse forskningsetiske retningslinjer, for å sikre deltakernes integritet, anonymitet og privatliv, samt holde i hevd vårt etiske ansvar som forskere. Deltakerne i vår studie regnes ikke som en særlig sårbar gruppe da de i hovedsak skal svare på spørsmål om egen praksis og opplevelse. Prosjektet har blitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (heretter kalt NSD) ettersom det ble brukt lydopptaker i forbindelse med intervjuene (referansenummer hos NSD: 630782).

Postholm og Jacobsen (2018) peker på tre forskningsetiske grunnleggende krav og hensyn knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker. Det første forskningsetiske kravet er informert samtykke hvor deltakeren er samtykkekompetent, deltar frivillig, får full informasjon om undersøkelsens hensikt og i størst mulig grad forstår hva det innebærer å delta. Før intervjuet fikk deltakerne et informasjonsskriv (vedlegg 4) om formålet med forskningsprosjektet og eventuelle fordeler og ulemper med å delta i prosjektet. Skrivet beskriver deltakernes rettigheter i forbindelse med studien, som at deltakelsen er frivillig og at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Samtykke til dette ble oppgitt muntlig, og tatt opp over lydopptaker. Det andre forskningsetiske kravet (Postholm & Jacobsen, 2018) er forskningsdeltakerens krav til privatliv og anonymitet, hvor behandling av personopplysninger, sensitive opplysninger og ellers private opplysninger behandles

konfidensielt og på en sikker måte, samt at forskeren overholder sin taushetsplikt. Intervjuene har blitt transkribert og anonymisert slik at deltakerne ikke er gjenkjennbare og vi opprettholder dermed kravet om å sikre deltakernes personvern, også eventuelle berørte tredjeparter. All innsamlet datamateriale vil bli slettet når oppgaven er godkjent. Det siste forskningsetiske kravet handler om riktig presentasjon og gjengivelse av data og resultater (Postholm & Jacobsen, 2018). Resultatene skal gjengis så fullstendig som mulig og i riktig sammenheng slik at ikke noe blir tatt ut av sin opprinnelige kontekst og kan volde forskningsdeltakeren skade eller ulempe. Vi har etterstrebet dette så fullstendig som mulig, og gjennom intervjuet brukte vi oppfølgingsspørsmål for å best mulig sikre at vi hadde forstått deltakerne korrekt.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil de viktigste funnene i datamaterialet bli oppsummert og presentert gjennom kategoriske framstillinger i følgende temaer: kartlegging, leseopplæring og evaluering, med aktuelle undertemaer. Formålet med denne kategoriseringen er å gi en ryddig og helhetlig oversikt over datamaterialet. Kategoriene er i samsvar med de tre hovedtemaene fra den tematiske analysen. Vi har valgt å kalle deltaker for deltaker 1, 2, 3, 4, 5, 6, og 7. Noen av deltakerne jobber på samme skole.

4.1 Kartlegging

4.1.1 Kartleggingsprøver

Et av de første tiltakene deltakerne setter i gang er å avdekke om en elev strever med lesingen, og dette starter så tidlig som mulig ved å kartlegge elevenes lesing. Alle deltakerne mente at jo tidligere kartleggingen startet, jo bedre. Ulike kartleggingsprøver var en av de vanligste metodene for å avdekke om elever strevde med lesingen, og deltakerne mente i stor grad at disse avdekket slike utfordringer tidlig i skoleforløpet. Dette kom blant annet til uttrykk i intervju med deltaker 1.

Deltaker 1: Vi begynte jo på en måte å avdekke det på en måte første uke i første klasse. Både fordi vi tar bokstavprøven allerede da. Og... så begynner vi jo med to bokstaver i uka, men allerede liksom etter 4-5 uker så ser du jo hvem de... De utkrystalliserer seg jo med en gang de som har vanskeligheter for å kjenne igjen lyden, når du sier "M" og de ikke hører hvilken lyd det er [...].

Også deltaker 5 gir uttrykk for at kartleggingsprøver legger til rette for avdekking av lesevansker på et tidlig tidspunkt.

Deltaker 5: Altså, når de begynner i første klasse så går vi jo gjennom alle bokstaver og alle lyder. Vi tar en bokstavtest med en gang de begynner for å se hva de kan fra før, og så når vi har gått gjennom et visst antall bokstaver og så tar vi en ny test, og så ser vi jo da [...] hvem som eventuelt ikke har lært dem. Så det er jo sånn en begynner.

Både deltaker 1 og deltaker 5 peker på at det er testing av elevenes bokstavkunnskaper og utviklingen av disse som setter dem på sporet av elevenes vansker med lesingen. Særlig relevant er deltakernes beskrivelse av tidsaspektet ved testingen - det starter tidlig i første klasse, gjerne første uka. Som deltaker 1 sier, de elevene som strever med lesingen, utkrystalliserer seg med en gang når skolen begynner testing tidlig. Kartlegging i form av en bokstavprøve tidlig i første klasse var gjennomgående i alle intervjuene, og denne ble brukt for å teste elevenes forhåndskunnskaper og danne et utgangspunkt for den videre leseopplæringen.

I tillegg til en form for bokstavprøve i starten av første klasse, var Utdanningsdirektoratet sine kartleggingsprøver et gjennomgående tema i samtlige intervjuer, samt et varierende utvalg andre kartleggingsprøver - alle med fokus på avkoding og forståelse. Alle deltakerne poengterte at det ble tatt i bruk opp til flere kartleggingsprøver fra tidlig i første klasse og gjennom hele begynneropplæringen. Disse ble gjennomført flere ganger i løpet av skoleårene, ofte før og etter jul for å evaluere elevenes leseutvikling. Dette kommer tydelig frem i svaret til deltaker 1 på spørsmål om hvilke kartleggingstester og metoder som blir tatt i bruk for å avdekke lesevansker.

Deltaker 1: I og med at vi starter allerede i 1. klasse med bokstavprøven [...] jeg lurte på om det er 3 eller 4 ganger i året det første året på skolen. Også kommer på en måte andre trinn, hvor du da... Følger det programmet som er i denne boka (viser til skolens lese- og skrivestandard). Og det er adaptasjonsmåling. [...] Så er det jo Udirs kartleggingsverktøy som er hver vår. Det er jo leseprøve, også er det jo staveprøve. [...] Det som kanskje er sterkest på (navn på skole) det er nok den derre (navn på leseopplegg med fokus på mengdetrening og repetert lesing) på høsten og våren i første. Og (samme opplegg) høsten og våren i andre. Og da har du avdekket ganske mye til tredje.

Deltaker 1 beskriver hyppig kartlegging de to første skoleårene, ved bruk av skolens egen utarbeidede standard, samt standardiserte kartleggingsprøver som er tilgjengelige for alle. Hen poengterer at på denne måten blir ganske mye avdekket til tredje klasse. Med andre ord kan elevene som på et eller annet tidspunkt begynner å streve med lesing bli fanget opp og tidlige tiltak bli satt inn for å avhjelpe eleven eller hindre en negativ utvikling.

4.1.2 Observasjon

Bruk av observasjon som metode ble lagt vekt på av alle deltakerne i studien, som en slags daglig fortløpende kartlegging. Deltaker 4 beskriver det som et helhetlig bilde.

Deltaker 4: [...] *Og man er oppmerksom på språk. Muntlig språk. Og fortellerevne. Og man er oppmerksom på sosial atferd ute i friminuttene, ikke sant? Om de klarer, hvordan de leker og kommuniserer med andre barn.*

Intervjuer: *Så dere observerer språket generelt faktisk?*

Deltaker 4: *Ja, det er i grunnen det.*

[...]

Intervjuer: [...], *er det i kombinasjon med kartleggingsprøver?*

Deltaker 4: *Ja, for det at det er jo et helhetsbilde.*

Her viser deltaker 4 at kartleggingsprøver ikke blir brukt alene som rettesnor for den tilpassede leseopplæringen, men at flere ulike innfallsvinkler som for eksempel observasjon av språk og atferd også blir tatt i bruk for å avdekke lesevansker hos elevene. Dette kommer også til uttrykk hos de andre deltakerne gjennom bruk av observasjon fra leselærer og spesialpedagogisk leder, observasjon i friminutt og liknende. Alle deltakerne snakket også om at lesevansker kom til syne i det daglige, blant annet når elevene ble hørt i leselekse og i annet arbeid i timen. De trekker frem at de følger med på om elevene “henger med” i den ordinære leseopplæringen gjennom å høre elevene i høytlesning. Denne måten å observere på skilte seg klart ut som den mest brukte kartleggingsmetoden i tillegg til kartleggingsprøver. Her kommentert av deltaker 6 og 7.

Deltaker 6: [...] *Og så har vi jo, vi hører de jo i høytlesning. I år så hører vi dem flere ganger i uka, i høytlesning. Og da ser vi jo på en måte fremgangen, eventuelt om det ikke er så mye fremgang i lesingen.*

Intervjuer: *Når dere skal avdekke lesevansker eller om elevene strever, hva spesielt ser dere etter da?*

Deltaker 6: [...] *hvis de bruker lang tid på å lære seg avkodingen, for eksempel. Eh, eller om vi ser at de bare gjetter mye når de leser.*

Deltaker 7: *Jo, også ser en jo på endinger, og så på gjetting så er det gjerne endinger.*

I følge deltaker 6 vil gjentakende bruk av høytlesing over tid som kartleggingsmetode vise elevenes leseutvikling og trekker frem at det er avkodingen, her eksemplifisert med gjetting, som kan sette dem på sporet av om elevene strever med lesingen. Dette kan indikere at elever som strever med lesingen har laget seg egne strategier i møte med avkoding. Særlig relevant er deltaker 6' beskrivelse av den kontinuerlige overvåkingen av elevenes fremgang, for å avdekke slike strategier. En annen deltaker kommenterer nettopp slike strategier som en utfordring med avdekking av lesevaner hos elever:

Deltaker 5: *[...] jeg har foreldre som har vært bekymret for at sitt barn har dysleksi, og jeg har tenkt at: nei det tror jeg ikke. Du scorer bra på kartleggingsprøver, den klarer fint å lese når han leser for meg, men har vist seg i ettertid at en har dysleksi. [...]. Og de er gode til å lure, og de er gode til å lære ting utenat. Jeg kan bli lurt, og det vet jeg jo, rett og slett. Det har jeg erfart at jeg kan. Vet jo at mange som har lesevaner kanskje strever veldig, jobber veldig mye med å pugge teksten utenat. Og jeg klarer ikke å avsløre det alltid.*

Deltaker 5 retter her oppmerksomheten mot viktigheten av å være bevisst på elevers strategier i møte med lesing og at egne observasjoner dermed ikke alltid stemmer. Hens beskrivelse av situasjonen gir tydelig uttrykk for at elevers utvikling av strategier kan dekke over reelle utfordringer med lesing i møte med både skole og kartleggingsprøver. Bruken av begreper som luring og pugging utenat er tydelige tegn på at dette er en utfordring. Parallelt med dette påpeker noen deltakere at det på samme tid må utvises skjønn da elevene kan streve med annet enn avkoding og forståelse som kan påvirke leseutviklingen:

Deltaker 5: *[...] så er det jo ofte umodenhet også som gjør at kanskje ikke alle får det med seg i starten, også plutselig kan det løsne for noen. Så jeg tenker jo at det første skoleåret, om ikke alle lærer seg det det første skoleåret, så betyr jo ikke det at de har lesevaner, tenker jeg.*

Deltaker 4: *[...] Fordi at da klarer de bare ikke å følge den ordinære undervisningen eller forventede utvikling, de henger etter av ulike årsaker. Det trenger ikke å bety at ikke de er flinke eller at det er noe i veien med barnet, men det er noen som er umodne, det er noen som bare ikke er klare til lære å le-, altså de er ikke mottakelige. For de er opptatt med andre ting. I hodene sine.*

Deltaker 5 og 4 tar her opp mangel på modenhet hos elevene som et eksempel på en mulig årsak til forsinket leseutvikling. At en elev strever med lesingen trenger med andre ord ikke bety at det dreier seg om lesevansker, men at det snarere kan være snakk om en elev som må få andre ting på plass først for å bli mottakelig for å lære å lese.

Under presenteres resultatene i en tabell (tabell 3) som viser hvilke deltakere som gjennomfører ulike tilnærminger for å avdekke elevens eventuelle lesevansker. Intervjuet med deltaker 6 og 7 ble gjennomført sammen, og resultatene blir derfor presentert som ett i tabellen. Tabellen forstås slik: V= deltaker gjennomfører og - = ikke uttalt seg om

	<i>Deltaker 1</i>	<i>Deltaker 2</i>	<i>Deltaker 3</i>	<i>Deltaker 4</i>	<i>Deltaker 5</i>	<i>Deltaker 6 og 7</i>
<i>Testing av bokstavkunnskaper</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Obligatoriske kartleggingsprøver fra Udir</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Andre kartleggingsprøver</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Generell observasjon</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Høytlesning som kartleggingsmetode</i>	V	V	V	V	V	V

Tabell 3: Tilnærminger for å avdekke lesevansker

4.2 Leseopplæring

4.2.1 Tidlig innsats

Når det har blitt avdekket at en elev strever med lesingen, settes det i gang særskilt leseopplæring for å hjelpe elevens leseutvikling og sørge for progresjon. Dette skjer raskt og tidlig hos alle deltakere, som blant annet deltaker 2 og 4 trekker frem:

Deltaker 2: [...] så når vi begynte da med bokstavene aller..., det tror jeg var andre uka i første klasse, så ser vi fort hvem som henger littegranne etter. Så de blir på en måte da jobba intensivt med. [...] så prøver vi å sette inn ganske mye ressurser der. Om det er grupper eller om det er rett og slett i klassen. [...] Hvis de da etter en stund da, ikke har den progresjonen vi forventer, så er det egentlig litt av det samme, at vi setter inn enda mer ressurser og prøver å få det til. [...] Hvis det da i tredje klasse fortsatt ikke har den progresjonen, da er det på en måte å gå videre til, ehm, PPT.

Deltaker 4: Og med en gang de legger merke til en elev, så kommer de til meg, og så prøver vi å få dem med på kurs så fort som mulig. [...] Jeg merker jo også at når jeg har, har lesekurs så, det er der jeg kjenner at jeg har mest å gå på (i begynneropplæringen). Der føler jeg at, at jeg kan gjøre de største endringene og at det har en større effekt enn på de som er lengre oppe, av mange grunner.

Manglende progresjon i elevenes leseutvikling leder til bruk av flere og mer ressurser og økt innsats på lesingen, ifølge deltaker 2. Tredje klasse markerer et slags skille - hvis ikke elevene som strever har hatt ønsket progresjon må det tas videre i andre instanser. Dette kan tolkes som at elevene får mest utbytte av den intensive opplæringen tidlig i leseopplæringen. Også deltaker 4 uttrykker at jo tidligere i elevenes forløp tiltak blir satt i gang, jo større effekt har hen inntrykk av at den særskilte leseopplæringen har. Dette kan tyde på at deltakeren mener at det er viktig å sette i gang tiltak raskt og tidlig i forløpet for å avverge en negativ eller stagnerende leseutvikling. Som deltaker 4 sier, det er på de tidligste trinnene hen føler hen kan gjøre størst endring i elevenes leseutvikling.

I arbeidet med å sette inn leseopplæringstiltak må det undersøkes og avdekkes hvor i elevenes leseutvikling det har skjedd en avsporing. En viktig grunn til dette, er at leseopplæringen må starte på riktig plass. Flere av deltakerne legger vekt på at hvis elevene mangler grunnleggende ferdigheter slik som å skjelne lyder fra hverandre, så nytter det ikke å jobbe på et mer avansert nivå. Som en rekke av deltakerne uttalte: du må begynne helt på bunn. Deltaker 4 forklarer det slik:

Deltaker 4: [...] Da må man jo se hvor i leseutviklinga de er. Så, ehm, hvis og hvor, hvor en eventuell avsporing har skjedd. [...], hvis de er på fonologisk nivå, så jobber vi på fonologisk nivå. [...] de mangler den der basiskunnskapen som må til for å [...] sikre leseferdighetene da, ikke sant, og for... Så, så da må vi faktisk begynne helt på begynnelsen på de.

Deltaker 4 presiserer at basiskunnskapen må på plass for å sikre leseferdighetene hos elevene, og det innebærer at opplæringen må sikte seg inn på elevenes aktuelle nivå. Hvilket nivå elevene har nådd i leseutviklingen vil med andre ord ha noe å si for hva opplæringen har fokus på og vil variere elev til elev og mellom klasser. Deltaker 1, 3, 4 og 6 påpeker at enkelte elever har et eget opplegg utover tilbudene om lesekurs, for å kunne tilpasse leseopplæringen godt nok for de aktuelle elevene.

4.2.2 Tiltak og metoder

Det er gjennomgående hos alle deltakerne at det gjennomføres ulike typer lesekurs allerede fra første klasse, dersom det er mistanke om at en elev har lesevansker. Lesekursene har noe ulik organisering og varighet, men foregår i hovedsak gruppevis som et eget tilbud på alle skolene, i tillegg klassevis som et supplement på noen skoler. Det kommer frem i intervjuene at de gruppevise leskursene er et tilbud med intensiv og spisset tilpasning til de elevene som ikke hadde nytte av tilpasninger i klasserommet. Deltaker 1 oppgir store forskjeller i leseutviklingen som en av grunnene til at et eget lesekurs var hensiktsmessig:

Deltaker 1: La oss si at du har en elev som ikke kan klappe stavelser, eller ikke har syntaks i språket, så kan ikke hele klassen sitte å jobbe med det. [...] Du har jo de som leser og, før de begynner på skolen. Så i stor klasse gjør vi ikke det. [...] Du er jo nødt til å begynne på bunn hvis du ikke kan rytmen i språk og ikke klarer å klappe stavelser.

De store forskjellene på leseferdighetene innad i elevgruppen fremstår her som en utfordring i forbindelse med felles undervisning. Særlig språkfremmende øvelser som krever interaksjon og deltakelse av både elev og lærer kan synes utfordrende og krevende å gjennomføre i et fulltallig klasserom. Deltaker 1 ser viktigheten av å rette den særskilte leseopplæringen mot enkelteleven, og poengterer samtidig viktigheten av den ordinære leseopplæringen. I alle intervjuene begrunnes organisering av lesekurs i egne grupper med hensiktsmessighet i forbindelse med valg av leseopplæringsmetoder, samt hensyn til enkelteleven og resten av elevmassen.

Parallelt med egne lesekurs argumenterer flere av deltakerne for å ha mest mulig særskilt leseopplæring som en del av den ordinære leseopplæringen. Dette skjer for eksempel i form av klasselesekurs hvor hele klassen er med, nivådeling av oppgaver og tekster som brukes i

undervisning og lekser, og en-til-en-opplæring og -støtte der det er mulig. På spørsmål om hvilke metoder som blir brukt i arbeidet med elever med ulike utfordringer, svarer deltaker 2:

Deltaker 2: [...] Vi prøver jo på en måte å ha lesekurs også med hele trinnet, sånn at det ikke blir noen som blir tatt ut, men da lager vi også ulike grupper ut ifra nivå, så de kan få hjelpen der de er da. Tilpasset opplæring. [...] hvis det er noe som flere sliter med, så går vi inn og jobber med hele trinnet rett og slett. På ulike nivåer.

Deltaker 2 forklarer her at de har fokus på tilpasset opplæring i klasserommet, og presiserer at de derfor ønsker å ta elevene minst mulig ut av klassen. Hens beskrivelse av tilpasset opplæring i klasserommet gir tydelig uttrykk for et ønske om inkludering. Også deltaker 6 og 7 vektlegger tilpasset opplæring i klasserommet og praktiserer i størst mulig grad oppfølging av enkeltelever i klassefellesskapet. Nivådelingen i grupper spisser tilpasningen ytterligere innenfor rammene av klasserommet. På denne måten forsøker deltakerne å beholde klassefellesskapet så mye som mulig og følgelig unngå å skape et potensielt skille mellom elevene ut fra leseferdighetene deres.

Deltakerne i studien trekker alle frem ulike metodiske tilnærminger som brukes i leseopplæringen. De nevner ulike former for spill, språkleker og aktiviteter, med vekt på arbeid med fonemisk bevissthet og fonemer, grafemer og korrespondansen mellom disse, samt avkoding. I intervjuene fremheves særlig arbeid med fonemisk bevissthet som en grunnstein i den særskilte leseopplæringen. Å kunne skille lyder er avgjørende for at elevene lærer seg å lese, slik deltaker 4 antyder her:

Deltaker 4: [...] det er jo det å bli oppmerksom på lyder. [...] De kan jo ikke bokstavene, kanskje. For det er jo ofte kjennetegn på elever som strever med lesing. Det er jo bokstavene, er jo... litt sånn... varsellampe. Og for å ikke utsette de da for for mye på en gang, så blir det at vi øver på lyder. [...] Lyd har vi masse fokus på. Og så knytter vi det til bokstaver og syntese etterhvert. [...] For eksempel, de kan jo si navnet på bokstavene istedenfor lyden.

Her har deltaker 4 fokus på lyd i arbeid med den særskilte leseopplæringen og fremhever det å lytte etter lyder generelt, for å videre lede elevene inn mot en bevisstgjøring av lyder i ord. Særlig fremtredende er utfordringen med elever som sier navn på bokstaver istedenfor lyden, og hvordan dette gjør lesingen utfordrende for elevene. Deltaker 4 er tydelig på at arbeidet med lyd er viktig, og danner grunnlaget for videre arbeid med grafemer og avkoding. Den ene

ferdigheten må på plass før den andre, og rekkefølgen i opplæringen av ferdigheter er avgjørende for elevenes leseutvikling. Hos deltaker 3 kommer det frem at det arbeides parallelt med automatisering av sammensatte grafemer og skrift etter at det grunnleggende arbeidet med lydene er på plass:

Deltaker 3: Det er drilling på lydene og vi på tredje trinn så har vi hatt litt fokus på sammensatt grafem. At de skal vite hvis det står HV, at h-en er stum. [...] Så øver vi gjerne på denne. Gjerne flere ganger i.. en gang.. ja, kanskje annenhver dag. V, m, skj, s, æ, prøver å si lydene raskt. [...] At det skal automatiseres. [...] Samme i teksten. Nå på tredje trinn så har vi hatt fokus på hvordan ordene skrives, og hvordan de høres ut med stumme lyder og skj-lyden og kj-lyden.

Repeterende øving fremstår som avgjørende for automatiseringen hos deltaker 3. Det samtidige arbeidet med avkoding og skriftforming kan tyde på at denne måten å jobbe på fremmer og styrker fonem-grafem-korrespondansen. Hens beskrivelse av hyppig, muntlig repetisjon i kombinasjon med ordbilde synes å være gjensidig forsterkende øvelser. Øvelser og oppgaver med avkoding og skriftforming parallelt kommer også fram hos samtlige deltakere som tyder på at dette står sentralt i deltakernes arbeid med elevenes leseutvikling.

4.2.3 Motivasjon

Variasjon er et gjennomgående begrep alle deltakerne har fokus på - at undervisningen og lesekursene skal inneholde varierte oppgaver og aktiviteter for å unngå at elevene blir umotiverte. Hva slags betydning motivasjon har i forbindelse med leseopplæringen kom derfor frem hos alle deltakerne. Deltaker 2, 3, 4 og 5 trakk frem hvordan de kunne variere undervisningen og gjennomføring av ulike oppgaver for å motivere elevene. Deltaker 2 begrunner variasjon i opplæringen slik:

Deltaker 2: Så (leselærer) har, (leselærer) prøver å ha veldig mye variasjon. Det er lesing, svarer på oppgaver, de er ofte, ehm, rimelotto, at de prøver å gjøre det litt til sånn mer gøye aktiviteter. Motivasjon er jo egentlig det viktigste, så (leselærer) prøver å se an den gruppa sånn som (leselærer) har nå. En gruppe på fem, seks elever, og prøver å gjøre mange ulike aktiviteter. Til de på en måte syns det er ok å bli tatt ut og øve litt ekstra på det å lese da.

Deltaker 2 forteller at motivasjon står sentralt i elevenes leseopplæring, og hevder at varierte oppgaver og aktiviteter kan spille inn på elevenes leseglede og -lyst. Et sentralt poeng er at motivasjon er det viktigste og at øvelser og aktiviteter må tilpasses den enkelte elevgruppa. Sagt på en annen måte er leseutviklingen til elevene i stor grad avhengig av motivasjon, ifølge deltaker 2. Motivasjonsaspektet kom også frem på andre måter, slik som hos deltaker 1 og 3 som forteller om hvordan ytre motivasjon blir brukt ved å gi elevene belønning etter oppnådde mål eller som premie i konkurranser. Det kommer likevel tydelig frem at det er den indre motivasjon deltakerne mener er mest avgjørende. For å øke lesemotivasjonen til elevene forteller deltaker 1, 3, 4 og 5 at de arbeider med å gi elevene mestringsfølelse i forbindelse med lesing, og presiserer at de ønsker å jobbe mot at elevene skal erfare at det er både overkommelig og gøy å lese. De forteller at det i stor grad blir brukt nivådelte og tilpassede tekster for å styrke mestringsfølelsen som kan føre til økt motivasjon, som her hos deltaker 4:

Deltaker 4: Ja. Og så tenker jeg jo det med motivasjon. Du må jo. De som strever med lesing synes jo ikke det er gøy å lese. De synes det er kjedelig. Og det er ikke så rart, det tar jo så mye energi og det er jo så slitsomt og tidkrevende. Så, så at man må prøve å gjøre det lystbetont med å, ehm, velge enklere tekster da, for at man må jo begynne et sted. Ja.

Deltaker 4 legger stor vekt på elevenes leselyst, og argumenterer for at elever som strever med lesing ofte er de elevene som synes det er kjedelig å lese. Særlig interessant er sammenhengen mellom leselyst og tekstens vanskelighetsgrad: det er kjedelig fordi det tar mye energi og er tidkrevende å lese. Hen mener at det kan gjøres mer lystbetont ved å gi enklere tekster for å gi elevene motivasjon. Med andre ord kan tekstens nivå være en viktig faktor for elevens leselyst, utholdenhet og innsats i leseopplæringen. I forlengelsen av dette fremhever flere deltakere viktigheten av tekstens innhold i tillegg til nivå. Deltaker 1 og 5 forteller:

Deltaker 1: Jeg tror at.. mye mer på motivasjon enn på å bare lese noe kjedelig bare for å lese, for da dreper du lysten, så da har du ikke lyst å lese noe når du blir voksen.

Deltaker 5: [...] hvis det er noen som strever veldig med et eller annet så kan det jo hende at en tilpasser, prøver å finne en tekst som handler om noe som de er interessert i, for å motivere dem.

Her understreker deltaker 1 hvordan innholdet i teksten kan påvirke elevens lesemotivasjon, og at dette kan være avgjørende for elevenes leseutvikling. Spesielt bruken av formuleringen “da

dreper du lysten” er et tydelig tegn på at tekstens innhold ikke er vilkårlig for elevenes motivasjon, men en svært essensiell del av elevenes lyst til å lese. Hen påstår at dette kan få følger inn i voksenlivet - grunnlaget legges med andre ord tidlig i elevenes møte med tekster. Også i intervjuet med deltaker 5 kommer det frem at elevenes lesemotivasjon kan styrkes gjennom hva slags innhold det er i tekstene som leses, og fokuset rettes i stor grad mot elevenes interesser. Uttalelsen om at tekstens innhold tilpasses til elever som *strever veldig*, kan indikere at tekstens innhold er underordnet og at poenget er elevens progresjon og leseutvikling. I denne sammenhengen kan innholdet i teksten tolkes som en motiverende faktor og ikke nødvendigvis ha et faglig innhold.

Under presenteres resultatene i en tabell (tabell 4) som viser hvilke deltakere som gjennomfører ulike tilnærminger i den intensive leseopplæringen. Intervjuet med deltaker 6 og 7 ble gjennomført sammen, og resultatene blir derfor presentert som ett i tabellen. Tabellen forstås slik: V= deltaker gjennomfører og - = ikke uttalt seg om

	<i>Deltaker 1</i>	<i>Deltaker 2</i>	<i>Deltaker 3</i>	<i>Deltaker 4</i>	<i>Deltaker 5</i>	<i>Deltaker 6 og 7</i>
<i>Raskt i gang med tiltak</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Eget opplegg for enkeltelever</i>	V	-	V	V	-	V
<i>Lesekurs i grupper</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Tilpasninger i klasserommet</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Klasselesekurs</i>	-	V	-	V	V	V
<i>Arbeid med fonemer og grafemer</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Leker og spill i arbeidet med lesing</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Motivasjon som metode</i>	V	V	V	V	V	V

Tabell 4: Tilnærminger i elevers leseopplæring

4.3 Evaluering

4.3.1 Kartleggingsprøver

For å finne ut av hvilken effekt den særskilte leseopplæringen har hatt på elevenes lesing, evalueres leseutviklingen deres i etterkant av opplæringen. Evaluering i form av kartleggingsprøver og målinger var i bruk på alle deltakerskolene, og blant de vanligste metodene for å sjekke hva slags effekt tiltak hadde hatt. En av de hyppigst brukte måtene å kartlegge på var ved å bruke samme kartleggingsprøve i forkant og etterkant av tiltak, slik som deltaker 2 beskriver:

Deltaker 2: [...] vi har en sånn adaptasjonstest som vi gjennomfører. Og ut fra den så har vi noen kriterier der, og ut fra det så blir de satt på... [...] i hvert fall et lesekurs, og så prøver vi å ta [...] den samme testen en gang til eller tar en tilsvarende og ser om de har progresjon.

Deltaker 2 forklarer hvordan de avgjør om elever trenger særskilt leseopplæring, og at evalueringen i etterkant av tiltaket går ut på å kartlegge med samme eller liknende test som ble brukt i avdekkingen av lesevansker. På denne måten ser hen om elever har hatt progresjon i leseutviklingen. Hen presiserer at kartleggingsprøven i avdekkingsfasen baserer seg på noen gitte kriterier som avgjør hvorvidt eleven har nytte av tiltak. Det kan forstås som at elevene viser progresjon hvis disse kriteriene blir nådd i retestingen etter gjennomføring av tiltak. Samlet sett kan dette tyde på at deltaker 2 anser bruk av samme type kartlegging før og etter tiltak som hensiktsmessig da det gir et adekvat sammenligningsgrunnlag og viser progresjon, eller mangel på sådan, på en oversiktlig måte.

4.3.2 Observasjon

I tillegg til kartleggingsprøver forteller samtlige deltakere at de gjør en form for fortløpende evaluering underveis i den særskilte leseopplæringen. Særlig høytlesning og generell observasjon av språk og skolearbeid ble trukket frem som de mest brukte evalueringsmetodene. Deltaker 1 beskriver observering i evalueringsprosessen som en sammensatt prosess med flere innfallsvinkler:

Deltaker 1: [...] høre de i leseleksa. [...] Snakke med dem, høre hva de leser hjemme, hva de leser på skolen. Du ser jo om du leser en ganske alright tykk bok, eller om du leser bare bildebøker. Så det er óg en slags sjekk. Men i all hovedsak så blir det at vi snakker om det på trinn.

Deltaker 1 forklarer at en kan se en utvikling gjennom å observere elevene og høre dem i lesing. Det kommer også frem at gjennom observasjon og samtale med eleven kan deltakeren skaffe seg en slags oversikt over hva eleven leser, som kan gi en indikasjon på elevens leseferdigheter. Dette underbygges av flere av deltakerne, som deltaker 3 og 5 som også trekker frem at å høre elevene i lesing gir et godt bilde på elevenes leseutvikling. Videre påpeker deltaker 1 et samarbeid med de andre på trinnet, hvor hen videre forklarer at samtliges opplevelser og observasjoner av elever sammenlignes, som leder til en diskusjon om hvorvidt tiltak har fungert og hva som skal gjøres videre. Uttalelsen om observasjon og evaluering av elevenes leseutvikling på tvers av kollegiet fremstiller denne måten å samarbeide på som hensiktsmessig.

Det kommer frem i flere av intervjuene at evalueringen av elevenes leseferdigheter gjennom observasjon i stor grad baserer seg på deltakernes vurdering og skjønn. Dette kommer tydelig til uttrykk hos deltaker 4:

Deltaker 4: [...] det er mye min vurdering, egenvurdering. Og da er det bare lærer eller sånn som vurderer. Jeg lager rapport etter hvert kurs. Og selvfølgelig noterer jeg underveis. Jeg kan se en elev som ikke har leseflyt, mangle leseflyt. Jeg kan se elever som hopper over endelser. De kan, noen blander bokstaver, B og D. Noen jobber veldig sakte, noen strever... Og så, jeg, det er liksom sånn helhetlig vurdering jeg gjør, i grunnen. [...]

Deltaker 4 setter fokus på hva slags observasjon hen ser etter, og at dette er kun hens vurdering. Dette kan forstås som at det er opp til deltakerens skjønn om hva hen anser som en eventuell regresjon eller progresjon i lesing. I tillegg til å høre elevene i lesing kommer det frem at deltakeren i den generelle observasjonen også ser viktigheten av andre faktorer, som at noen elever for eksempel leser sakte. Særlig viktig er deltakerens beskrivelse av at dette utgjør et helhetlig bilde på elevenes leseutvikling og -ferdigheter. I sum inneholder den helhetlige vurderingen deltakerens egne observasjoner av elevens lesing og arbeid i kombinasjon med kartleggingsprøver.

Under presenteres resultatene våre i en tabell (tabell 5) som viser hvilke deltakere som gjennomfører ulike tilnærminger for å evaluere elevenes leseferdigheter i etterkant av gjennomførte leseopplæringstiltak. Intervjuet med deltaker 6 og 7 ble gjennomført sammen, og resultatene blir derfor presentert som ett i tabellen. Tabellen forstås slik: V= *deltaker gjennomfører* og - = *ikke uttalt seg om*

	<i>Deltaker 1</i>	<i>Deltaker 2</i>	<i>Deltaker 3</i>	<i>Deltaker 4</i>	<i>Deltaker 5</i>	<i>Deltaker 6 og 7</i>
<i>Retesting</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Generell observasjon</i>	V	V	V	V	V	V
<i>Høre elever i høytlesing</i>	V	-	V	-	V	V

Tabell 5: Tilnærminger i evaluering av elevers leseutvikling

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra kapittel 4 drøftes opp mot skolens rammeverk, teoretiske perspektiver og relevant forskning fra kapittel 3. Noen av funnene er viet mer plass enn andre. Dette speiler resultatenes relevans for å besvare oppgavens problemstilling:

Hvilke tilnærminger bruker pedagoger på 3. trinn i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen, for å hjelpe elever som strever med lesing?

Kapitlet er strukturert etter samme oppbygning som resultatkapitlet da dette er mest hensiktsmessig og gir en ryddig oversikt: Kartlegging, leseopplæring og evaluering.

5.1 Kartlegging

5.1.1 Skolens rammeverk for tidlig innsats

Alle deltakerne forteller at kartlegging av elevene starter tidlig i første klasse for å tidlig avdekke eventuelle vansker eller risiko for utvikling av vansker. Gjennom hyppig bruk av ulike kartleggingsprøver, sammen med observasjon av elevene, gjør deltakerne i studien seg opp en mening om elevenes leseutvikling er som forventet ut fra alder og forventet progresjon, og hvorvidt ekstra tiltak er nødvendige. Dette er i samsvar med hva Opplæringslovas (1998) §1-4, som sier at elever som står i fare for å henge etter raskt skal få egnet intensiv opplæring, og LK20s overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) som presiserer at den intensive opplæringen skal settes inn så raskt som mulig når utfordringer oppdages. Jo tidligere innsatsen settes inn, jo større er muligheten for å hjelpe eleven med å opprettholde en adekvat leseprogresjon (Fuchs et al., 2014; Preston et al. 2016). På denne måten kan gapet til jevnaldrende kanskje minskes.

Selv om pedagoger og skolene har klare retningslinjer fra Opplæringslova (1998) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) å forholde seg til, blir det likevel lagt få til ingen føringer for når den intensive opplæringen skal settes inn sett opp mot elevenes ferdigheter. Føringerne pedagoger har å forholde seg til er ved oppdagelse av utfordringer hos elevene og elevens fare for å henge etter jevnaldrende. Det er ikke før obligatoriske kartleggingsprøver i tredje klasse at det er krav om at elevenes ferdigheter blir målt, med mindre det er mistanke om manglende progresjon på et tidligere tidspunkt i opplæringen. Det blir derfor opp til den enkelte pedagog

og skole å avgjøre når det er fare for at elevene henger etter og kartlegge om elevenes leseutvikling har sporet av. Dersom noen lærere velger å avstå fra å kartlegge elevene før de obligatoriske prøvene på tredje trinn, kan elever stå i fare for å ikke få den tilretteleggingen de har behov for, slik Utdanningsdirektoratet (2018) advarer mot. På en annen side kan elever være umodne og faktisk ikke stå i fare for å utvikle vansker eller henge etter, slik som deltaker 4 og 5 sier (se delkapittel 4.1.2). Utfordringen pedagogen da kan stå ovenfor er hvorvidt det er en reell vanske eller utfordring hos eleven, eller umodenhet som går seg til med tiden, noe som kan skape ambivalens og en potensiell vente-og-se-holdning. Likevel sees en tendens i resultatene på at dette ikke er et utbredt problem blant deltakerne i deres arbeid med tidlig innsats. Dette kommer til syne i det utbredte fokuset på hyppig kartlegging og observasjon av elevene allerede fra første klasse, noe som kan tyde på at deltakerne arbeider ut fra et det som blir beskrevet som et forebyggende perspektiv (Buli-Holmberg, 2021; Unhjem et al., 2021) på tidlig innsats.

5.1.2 Kartleggingsprøver

Det kom tydelig frem hos alle deltakerne at ulike former for bokstavprøver fikk mye fokus det første skoleåret. Deltakerne gjennomfører nøye kartlegging av elevenes bokstavkunnskap, og det kan se ut til at de anser bokstavinnlæringen til elevene som avgjørende for den senere leseutviklingen. Dette er i tråd med grunnlaget for den tekniske siden ved lesing - grafem-fonem-omkodingen (Kulbrandstad, 2018). Det er en sammenheng mellom elevenes bokstavkunnskaper og elevenes leseutvikling (Sunde et al., 2020) (se delkapittel 2.1.1). Datamaterialet viser at bokstavprøver får mye fokus det første året, noe som kan indikere at elevene på dette tidspunktet mest sannsynlig ikke har automatisert ordavkodingen enda, og at det derfor er mer hensiktsmessig å i større grad kartlegge elevenes bokstavkunnskap enn leseforståelse.

I tillegg til ulike bokstavprøver i første klasse gjennomfører deltakerne også pålagte, obligatoriske kartleggingsprøver for tredje trinn og andre kartleggingsprøver de mener er passende i begynneropplæringen. Det kan ses på som paradoksalt at skolens rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringslova, 1998) ikke pålegger obligatoriske kartleggingsprøver før tredje klasse, men likevel oppfordrer til å kartlegge og sette inn tiltak på et mye tidligere tidspunkt i elevenes utdanningsløp. Dette kan vitne om at lærerens profesjonsfaglige skjønn blir gitt en viss tyngde og at det er den enkelte pedagog og skoles

ansvar å kartlegge elevene etter eget forgodtbefinnende og beste evne. Følgene av dette kan bli ulike grader av tiltak og tilnærminger til elevenes leseopplæring, som videre kan føre til ulike effekter på elevenes læring og utbytte - mellom klasser og skoler. Derimot viser resultatene i studien at deltakerne i stor grad har like tilnærminger til kartlegging i den tidlige leseopplæringen og jevnt over tar i bruk likelydende metoder for å teste elevenes leseutvikling. Rent overordnet kan dette vise at skolens rammeverk for obligatorisk kartlegging på tredje trinn ikke vanskeliggjør deltakernes bruk av kartlegging før det er pålagt.

5.1.3 Observasjon

Hos alle deltakerne kommer det frem at observasjon er en hyppig brukt metode sammen med kartleggingsprøver for å kartlegge elevenes leseutvikling. En slik multimetodisk tilnærming med en kombinasjon av statisk og dynamisk kartlegging kan gi pedagoger et mer helhetlig bilde av elevenes egentlige leseferdigheter (Klem & Hagtvat, 2019). Observasjonen som metode blir tatt i bruk av deltakerne på alle skolens arenaer. Resultatene viser at gjennom observasjon av språk, atferd, og skolearbeid, samt høytlesning og høring i lekse, danner deltakerne seg et bredt bilde av elevens leseprogresjon. Observasjon skjer kontinuerlig i det daglige, hvor det sammensatte bildet av elevenes ferdigheter, kommunikasjon og atferd tilsammen sier noe om deres leseferdigheter. Denne måten å forholde seg til lesing som ferdighet på kan synes å stå i motsetning til den klassiske SVR-modellens syn på avkoding og forståelse, men heller trekke i retning av et flerdimensjonalt syn på lesing. Forståelse er en flerdimensjonal, kognitiv aktivitet og elevene kan ha flere ulike nivåer av leseforståelse i møte med tekst (Catts, 2018).

Deltakerne sier at lesevansker kommer til syne i det daglige og at de følger med på om elevene “henger med” i leseopplæringen, noe som kan forstås som at deltakerne tar i bruk det profesjonsfaglige skjønnet for å vurdere elevenes leseferdigheter, samt om elevene får godt nok utbytte av den ordinære leseopplæringen. Det kan tolkes dithen at observasjon og egen vurdering ansees som et viktig verktøy i arbeidet med å avdekke mulige lesevansker og at deltakernes observasjon av elevene kan avdekke det kartleggingsprøver ikke kan: elever kan ha en dårlig dag eller være umodne. Det profesjonsfaglige skjønnet kan med andre ord være en hjelpende faktor i deltakernes arbeid med å oppdage avvik i elevenes leseutvikling (Hudson et al. 2005).

På den ene siden legges det stor vekt på det profesjonsfaglige skjønnet i arbeidet med å avdekke elevens eventuelle lesevansker. Lærerens faglige skjønn er viktig i vurderingen av elevenes leseprogresjon (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den andre siden blir det ikke presisert hva som ligger i et godt skjønn eller hvordan dette skal utøves. Muhonen et al. (2021) forklarer det som en kombinasjon av kompetanse og erfaring, men at lang undervisningserfaring ikke er et likhetstegn med godt skjønn. Deltaker 5 forteller om utfordringer knyttet til observasjon og egen vurdering av elevens lesekompetanse, og at det kan være vanskelig å fange opp hvorvidt en elev strever:

Deltaker 5: [...] Du scorer bra på kartleggingsprøver, den klarer fint å lese når han leser for meg, men har vist seg i ettertid at en har dysleksi. [...]. Og de er gode til å lure, og de er gode til å lære ting utenat. Jeg kan bli lurt, og det vet jeg jo, rett og slett. Det har jeg erfart at jeg kan.

Deltakeren poengterer at eleven kan score bra på kartleggingsprøver, men likevel ha lesevansker, og med dette "lure" pedagogen. Dette viser at elever ubevisst kan lære seg noen strategier for å "unngå å bli oppdaget", slik at elevens leseferdigheter fremstår som bedre utviklet enn de er. Pedagoger kan feilvurdere elevenes prestasjoner, og overvurdere elever som strever med lesingen (Begney et al., 2011). Dersom pedagogen feilvurderer elevene eller ikke utviser godt skjønn, kan det bli vanskeligere å oppdage elever som har utarbeidet slike strategier. Det kan problematiseres at skolens rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringslova, 1998) ikke presiserer hva som ligger i observasjon som metode og begrepet godt skjønn, og rent overordnet vitner dette om at det er opp til den enkelte pedagog og skole å fylle disse begrepene. Hensiktsmessig bruk av lærerens profesjonsfaglige skjønn kan sørge for at elever som strever med lesingen kan bli fanget opp på et tidlig tidspunkt. På en annen side kan lite hensiktsmessig bruk føre til at elever som strever flyr under radaren og mister tilretteleggingen de har krav på og trenger. Resultatene viser at deltakerne i stor grad bruker de samme tilnærmingene til observasjon som kartleggingsverktøy, men det er deltakernes tolkning av det de observerer som ligger til grunn for videre tiltak. Sett under ett kan dette indikere at skolens rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringslova, 1998) legger mye ansvar på pedagogers erfaring og kompetanse, og at det er opp til den enkelte pedagog og skole å oppfylle kravene som er satt til skolen.

5.2 Leseopplæring

5.2.1 Leseutviklingens betydning for implementering av tiltak

For å vite noe om hva slags tiltak og tiltaksgrad som skal settes inn, trekker flere av deltakerne frem at det er nødvendig å vite hvor i leseutviklingen elevene er og hvor en avsporing eller stagnasjon eventuelt har skjedd, slik som hos deltaker 4:

Deltaker 4: Da må man jo se hvor i leseutviklinga de er. Så, ehm, hvis og hvor, hvor en eventuell avsporing har skjedd. [...]

Det er en gjensidig avhengighet mellom de ulike dimensjonene i leseutviklingen, og samspillet mellom disse skaper en helhet i lesingen hos elevene (Lundberg & Herrlin, 2008). Samtidig kan det være hensiktsmessig å holde dimensjonene atskilt når elevenes leseutvikling skal vurderes, slik at det kommer tydeligere frem hvilken del av lesingen elevene strever med. Deltaker 1 og 4 forklarer at hvis en elev strever med de grunnleggende ferdighetene som trengs for å kunne lese, for eksempel det fonemiske, så må deltakerne begynne helt “på bunn” med undervisningen - altså der elevenes avsporing har skjedd. Dette er i tråd med Spear-Swerling og Sternbergs (1994) avsporingsmodell (modell 1), som viser at hvis en elev sporer av i leseutviklingen, må eleven settes på sporet igjen og mestre fasen hvor avsporingen har skjedd før hen kan mestre neste fase. Alle deltakerne trekker frem at undervisningen tilpasses ut fra hvilket nivå eleven ligger på, og at det ut fra elevens vansker avgjøres om tiltakene skjer i klasserommet eller i grupper, og hos noen deltakere som en-til-en-undervisning.

Over fremgår det at deltakerne tilpasser undervisningen og tiltaksgraden til elevenes nivå, men det er nødvendig å belyse de gangene det er usikkerhet rundt elevenes vansker, fordi det kan være en utfordring å vite hva slags tiltak og tiltaksgrad som burde settes inn. En utfordring kan være tilfeller der pedagogen ser tendenser til at elever strever, men at det ikke kommer klart frem hvor en eventuell avsporing har skjedd eller at kartleggingsprøver ikke avdekker de vanskene pedagogen mistenker. I tilfeller med slik usikkerhet kan det argumenteres for at implementering av tiltak på det første nivået i RTI-modellen (se delkapittel 2.4.1) kan være fordelaktig. Primær forebygging kan forhindre utvikling av vansker (Buli-Holmberg, 2021).

5.2.2 Organisering og gjennomføring av tiltak

Det er et stort fokus på komme raskt i gang med tiltak hos alle deltakerne, og spesielt deltaker 4 uttrykker en følelse av å ha størst påvirkningskraft hos de yngste elevene. I

Stortingsmeldingen 6(2019-2020) *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presiseres det at jo yngre elevene er, jo mer formbar er hjernen, som gjør det mulig å hindre en negativ eller stagnerende utvikling. Forskning har vist at universelle og sekundære tiltak fungerer svært effektivt i den tidlige innsatsen, spesielt for de yngste elevene (Fuchs et al., 2014).

Deltaker 2, 4, 5, 6, og 7 forteller om klasselesekurs som gjennomføres i helklasse for å forebygge en eventuell negativ utvikling i elevenes leseferdigheter dersom det er utsikter til at flere strever med det samme. Tiltak på dette nivået samsvarer med det første nivået i RTI-modellen (se delkapittel 2.4.1) som baserer seg på universelle tiltak. Det kan på denne måten forstås som at deltakerne jobber ut fra et forebyggende perspektiv - at elevene skal få støtten de trenger før problemet oppstår. Deltakerne trekker også frem andre måter å tilpasse den ordinære undervisningen i klasserommet på, blant annet gjennom stasjonsundervisning, nivådeling og høyere lærertetthet i klassen. Både Neitzel et al. (2022) og Slavin et al. (2011) fant i sine studier at tiltak i klasserommet kan ha positiv effekt for elever som strever, og det kan dermed ses på som hensiktsmessig å gjennomføre tilpasset opplæring i klasserommet. God tilpasset opplæring i helklasse kan føre til en mulig reduksjon av elever som har behov for spesialundervisning (Preston et al., 2016). Deltaker 2, 6 og 7 ytrer et spesifikt ønske om å beholde elevene i klasserommet så langt det lar seg gjøre, blant annet for å i størst mulig grad beholde et godt klassefellesskap. Dette er i tråd med inkludering som grunnleggende prinsipp i den norske skolen, hvor elevene i størst mulig grad skal være en del av et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018).

En utfordring med tilpasset opplæring i klasserommet kan være den enkelte pedagogs tilgang på ressurser som for eksempel tid, antall voksne og læremidler. I en skoleklasse kan flere elever streve med lesingen og det er pedagogens jobb å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Dersom det er stor variasjon i elevenes leseutvikling og hva elevene strever med, kan ressurser sette rammer for hvor mye undervisningen kan tilpasses til den enkelte. Ressursmangel fremstår hos deltakerne i liten grad som et problem i sammenheng med tilpasning av undervisning, og at de gjennom bruk av stasjonsundervisning og nivådeling etterstreber å tilpasse undervisningen ut fra de ressursene de har tilgjengelig.

I resultatene kommer det frem at deltakerne benytter mer tilpassede tiltak i form av lesekurs i egne grupper for de elevene som ikke har godt nok utbytte av klasseromsundervisningen eller tiltak i klasserommet. Tiltak på dette nivået er selektive, og samsvarer med det andre nivået i

RTI-modellen (se delkapittel 2.4.1). Utdanningsdirektoratet (2018) presiserer at undervisning i egne grupper eller som en-til-en-undervisning kan tas i bruk dersom det er en nødvendig forutsetning for elevenes læring. Forskning (Gersten et al., 2020; Hall & Burns, 2018; Neitzel et al., 2022; Slavin et al., 2011) på effekter av leseopplæringstiltak og -tilnærminger har over tid vist at undervisning i grupper kan ha en positiv effekt på elevers leseutvikling (se tabell 2, delkapittel 2.5). Alle deltakerne begrunner gruppeundervisning som hensiktsmessig i forbindelse med valg av tiltak, og hensyn til eleven som strever og resten av klassen. Deltaker 1 sier at hvis en elev henger etter i leseutviklingen “[...] så kan ikke hele klassen sitte å jobbe med det”, ettersom elevenes leseutvikling tidlig i utdanningsløpet varierer og det er majoriteten av elevene med forventet leseprogresjon undervisningen blir lagt opp til. Dette kan tyde på at deltakeren mener at det kan oppstå uheldige følger for eleven selv og medelever, hvis eleven som strever blir værende i den ordinære leseopplæringen i klasserommet. En følge kan være at eleven ikke får den tilretteleggingen hen har krav på for å få en god leseutvikling. En annen følge kan være at klassen “ikke kommer seg videre” og flere av medelevene kan miste muligheten til en forventet leseprogresjon dersom ikke den ordinære undervisningen blir fulgt.

Det kommer ikke tydelig frem hos deltakerne om gruppesammensetningen på lesekursene består av kun elever på samme trinn, eller om gruppene består av elever som strever med det samme. Gersten et al. (2020) trekker frem at homogene grupper basert på hva elevene strever med vil være hensiktsmessig ettersom elevene på denne måten får tilpasset undervisningen med fokus på den eller de ferdighetene som trengs å trenes på. Det vil være enklere å møte elevenes behov. På denne måten kan pedagogen i mindre grad trenge å tilpasse flere forskjellige metoder og arbeidsmåter innad i gruppa, ettersom alle elevene strever med det samme. Heterogene grupper av elever med mange ulike vansker kan kreve mye av undervisningsopplegg og pedagog for differensiering og tilpasning til alle på gruppa. Hall og Burns (2018) hevder at undervisning som retter seg mot spesifikke vansker og ferdigheter har god effekt, og at denne måten å legge opp undervisningen på er mer hensiktsmessig enn å rette seg mot mange vansker samtidig. Imidlertid kan organisering i homogene grupper hvor elevene er på samme nivå i leseutviklingen og strever med det samme, kreve ekstra ressurser skolen kanskje ikke har. Hvis 5 elever i en klasse på 30 strever med forskjellige ting eller har vansker av ulik grad, kan det være en utfordring å skulle gi alle disse eneundervisning, eller dele dem opp i én gruppe med de som strever med det og en annen gruppe med de som strever med noe annet. Voksenteitet, plass og tid er variabler som kan være en utfordring og begrensning på dette nivået, så som på nivå én i RTI-modellen.

5.2.3 Metoder i den særskilte leseopplæringen

Resultatene viser at deltakerne har stort fokus på å arbeide med elevenes fonemiske bevissthet, grafemer og korrespondansen mellom disse, samt avkoding. De forteller at arbeidet med lyder har stor plass i undervisningen, og at dette danner grunnlaget for videre arbeid med å knytte lydene til bokstaver og syntese etterhvert (se delkapittel 4.2.2). Det finnes en rekke studier som argumenterer for at det er hensiktsmessig å arbeide med fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, da disse danner grunnlag for den videre leseopplæringen (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018). Det er vanskelig å finne forskning som sier noe annet. I avsnittene som følger vil oppmerksomheten rettes mot de ulike delene som utgjør den første leseopplæringen: fonemisk bevissthet og fonemer, bokstavinnlæring og avkoding.

Deltakerne fremhever særlig arbeid med fonemisk bevissthet som en grunnstein i den særskilte leseopplæringen. Dette samsvarer med evnen til å gjenkjenne lyder som en del av fonem-grafem-korrespondansen, ett av Utdanningsdirektoratets (2022c) fire viktige områder for leseopplæringen. I Spear-Swerling og Sternbergs (1994) avsporingsmodell (se delkapittel 2.2.2) kommer det frem at den fonemiske bevisstheten kommer tidlig inn i utviklingen. Elever som ikke har godt nok utviklet fonologisk bevissthet og har vansker med å koble lyd og bokstaver sammen regnes som en ikke-alfabetiske lesere og har ikke mestret det alfabetiske prinsipp. Disse kjenner igjen ord ved hjelp av visuelle holdepunkter. For å mestre og forstå det alfabetiske prinsipp må elevene utvikle fonologisk bevissthet og koble dette til bokstaver, noe deltakerne med stor tydelighet realiserer gjennom fokuset på og arbeidet med fonemisk bevissthet. Deltaker 3 forteller at det drilles mye på lyder og at det på tredje trinn er litt ekstra fokus på sammensatte grafemer, noe som kan bety at arbeidet med fonemisk bevissthet og lyder fortsetter etter den aller første leseopplæringen. Undervisning i fonemer og øving i fonologisk bevissthet er to tilnærminger som er hensiktsmessige i arbeidet for å forbedre elevenes leseferdigheter (Duff & Clarke, 2011).

Videre viser resultatene at deltakerne arbeider med fonemisk bevissthet tett opp mot arbeidet med grafemer og syntese, samt automatisering, slik Utdanningsdirektoratet (2022c) og forskningen (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018) fremhever som særlig viktig. For å mestre avkoding må elevene koble sammen de ulike lydene til de forskjellige bokstavene og sette disse sammen til ord (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Deltaker 4 er

tydelig på at den ene ferdigheten må på plass før den andre, og er opptatt av at arbeid med lyd danner grunnlaget for videre arbeid med grafemer og avkoding (se delkapittel 4.2.2). Elever som kjenner igjen ord ved hjelp av fonologiske holdepunkter mestrer det alfabetiske prinsipp, men kjenner dårlig igjen ord og kan ofte kompensere ved gjetting på hva de leser (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Elever som kompensatoriske lesere trekkes spesielt frem hos deltaker 6 og 7 som forteller at når de hører elever i høytlesing så følger de med på om elevene strever med avkodingen blant annet gjennom gjetting, da spesielt gjetting på endinger (se delkapittel 4.1.2). Dette kan tyde på at deltakerne er bevisste på de ulike avsporingene som kan skje i elevenes leseutvikling i den første leseopplæringen.

Deltakerne i studien trekker frem ulike metoder i arbeidet med fonemisk bevissthet, grafemer og avkoding. De legger særlig vekt på ulike typer spill, aktiviteter og språkleker. Det kan derfor virke som at alle deltakerne anser det som nyttig og hensiktsmessig å leke med språket for å fremme elevenes leseutvikling. Rygvold et al. (2019) fremhever viktigheten av lek med ord og språk for å rette elevenes oppmerksomhet mot ordenes lydstruktur. Det er verdt å merke seg deltakernes valg av lek som metode, da verken forskning eller lovverk eksplisitt sier noe om *hvordan* det skal arbeides med de ulike ferdighetene som inngår i leseopplæringen, utover at det er hensiktsmessig at undervisningen baserer seg på modellering og veiledning fra pedagog (Solheim et al., 2018). Det blir på denne måten opp til pedagogene, og deres erfaring av hva som fungerer og har fungert tidligere. Dette kan føre til ulik leseopplæringspraksis, både innad på skoler og mellom skoler, som igjen kan føre til varierende grad av opplæring som kan påvirke elevenes leseutvikling. Selv uten eksplisitte retningslinjer i skolens rammeverk for bruk av metoder i leseopplæringen, viser resultatene at deltakerne arbeider med likelydende leseopplæringspraksis og metoder i samsvar med hva forskning (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018) anbefaler, slik tabell 1 (se delkapittel 2.5) presenterer.

5.2.4 Motivasjon

Det er tydelig at alle deltakerne har stort fokus på motivasjon i leseopplæringen, både i helklasse og gruppeundervisning, ettersom det er et gjennomgående tema i alle intervjuene. Deltakerne har fokus på at elevene skal utvikle en indre motivasjon for lesingen gjennom blant annet å oppleve mestring i forbindelse med lesingen. Elevene kan gjennom å mestre lesingen, få en større mestringsforventning, som videre kan lede til en sterkere indre motivasjon hos elevene.

Den indre motivasjonen, slik Anmarkrud og Brandmo (2021) skriver om, kan gjøre at eleven velger å lese på eget initiativ, som igjen vil styrke elevens leseengasjement. Dette kan føre til at elevene blir mer utholdende i møte med utfordrende tekster, som igjen fremmer en god leseutvikling (Brandmo & Bråten, 2021). Dersom eleven ikke opplever mestring og synes lesingen blir for ressurskrevende, kan lesingen oppleves som kjedelig, slik deltaker 4 forteller (se delkapittel 4.2.3). En rimelig tolkning av dette kan være at elever som strever med lesing har tendens til å lese mindre, ettersom eleven verken ser nytteverdien eller opplever å mestre lesingen. Når eleven leser mindre kan leseengasjementet bli svekket, som igjen kan føre til at eleven ikke oppnår samme progresjon som en som leser mer (Anmarkrud og Brandmo, 2021) (se delkapittel 2.1.3).

Resultatene viser at deltakerne tar ulike grep slik som å tilpasse innholdet i tekster, samt bruke tekster med forskjellig vanskelighetsgrad, for å arbeide for at elever som strever med lesingen skal oppnå mestring, ettersom dette kan gi elevene motivasjon for å lese mer. Dette er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2022c) trekker frem - at leseopplæringen burde ta i bruk tekster som vekker interesse, samt har korrekt vanskelighetsgrad, slik at elevene ser nytteverdien av å lese og opplever leseglede. Flere av deltakerne trekker frem et ønske om å gjøre lesingen lystbetont, og velger derfor stort sett tekster med omhu for å finne noe som interesserer og motiverer elevene. Deltaker 1 og 5 forteller om viktigheten av å bruke tekster som kan fenge elevene, ettersom "kjedelige" tekster kan "drepe lysten" til å lese. Det kan imidlertid være en utfordring å finne tekster som vekker interesse hos elevene dersom pedagogen for eksempel ikke kjenner godt nok til elevenes interesser, eller at utvalget av nivåadekvate tekster er begrenset.

Flere av deltakerne trekker frem et ønske om å gjøre lesingen, og lesekurset, gøy for elevene, slik at elevene blir motiverte til å være med på kurs (se delkapittel 4.2.3). Det legges vekt på at undervisningen skal være variert for å unngå at elevene synes det blir kjedelig. Ytre motivasjonen kan bidra til at elevene synes lesekurs er gøy, som for eksempel lesebingo med premier eller avslutningsfest med litt godt å spise. Et relevant spørsmål å stille kan være hvor grensa går for hvor "gøy" leseundervisningen skal være. Brandmo og Bråten (2021) skriver om den ytre motivasjonen som fordelaktig dersom elevene ikke drives frem av indre motivasjon, men påpeker at undervisningen likevel ikke bør baseres kun på ytre motivasjon. Ytre motivasjon kan være kortvarig og gir ikke nødvendigvis eleven en indre driv til å lese, og det kan derfor bli utfordrende for pedagogen og hele tiden sørge for at eleven har en ytre motivasjon. Pedagogen kan også bli avhengig av å alltid tenke nytt, som kan bli både

omfattende og utmattende i det lange løp. I resultatene kommer det derimot frem at deltakerne har et bevisst forhold til den ytre motivasjonen, og det kan forstås som at bruken av denne typen motivasjon kan ha positive ringvirkninger for elevenes leseutvikling, ettersom det fører til oppmøte på lesekurs hvor eleven får egnet intensiv opplæring av pedagog. Ut fra deltakernes fokus på motivasjon i opplæringen kan det argumenteres for at motivasjon blir brukt som en tilnærming i arbeidet med utviklingen av elevenes leseferdigheter. Samlet sett tyder det på at deltakerne, i samsvar med Bjerke og Johansen (2017), ser på motivasjon som en del av formelen til hva som utgjør lesing: $Lesing = avkodning \times forståelse \times motivasjon$.

5.3 Evaluering

Gjennom alle intervjuene ble det tydelig at kartleggingsfasen og evalueringsfasen tar utgangspunkt i de samme kartleggingsprøvene og metodene. Resultatene fra studien viser at alle deltakerne gjennomfører ulike former for retesting etter gjennomført tiltak eller endt lesekurs, ofte i form av samme kartleggingsprøve som ble brukt under kartleggingsfasen. Det står lite til ingenting i Opplæringslova (1998) eller i LK20 (Kunnskapsdepartementet 2017a) om hvordan pedagoger skal evaluere elevene etter endt tiltak, men resultatene fra denne studien viser at alle deltakerne evaluerer gjennom ulike former for prøver og observasjoner. Klem og Hagtvet (2019) skriver at kartlegging kan brukes for å kontrollere og kvalitetssikre tiltakene som settes i gang. Ut fra dette kan det forstås slik at det vil være hensiktsmessig å kartlegge eleven både før og etter tiltak, for å kunne si noe om hva slags effekt tiltaket har hatt på elevens leseutvikling. Alle deltakerne trekker frem observasjon av elever underveis og etter tiltak, for å se hva slags effekt den intensive opplæringen har hatt på elevens progresjon i leseopplæringen. Den kontinuerlige observasjonen som kartleggingsmetode blir realisert gjennom blant annet høytlesning, samtaler med elevene og generell observasjon. Deltaker 1 forteller:

Deltaker 1: *[...] Du ser jo om du leser en ganske alright tykk bok, eller om du leser bare bildebøker. Så det er óg en slags sjekk. [...]*

Gjennom observasjon av hva slags tekster eleven velger å lese, mener deltaker 1 at det er mulig å få en indikasjon på hvordan det står til med leseferdighetene til eleven. En kritisk innvending til dette kan være at elevens valg av bøker kan basere seg på innhold ut fra interesser snarere enn vanskelighetsgrad. Eksempler på dette kan være tegneserier og faktabøker med mange bilder og mindre mengde tekst. Likevel må det understrekes at deltaker 1 trekker frem at

elevenes bokvalg er en indikasjon og ikke en fasit. Det kan gi pedagogen en pekepinn i kartlegging og evaluering av elevenes lesing. Pedagogens skjønn vil kunne være avgjørende i slike situasjoner.

Pedagogens profesjonsfaglige skjønn ser ut til å spille en stor rolle i den forstand at det kan se ut som at deltakerne evaluerer elevene opp mot en slags indre standard basert på erfaring og kompetanse, slik deltaker 4 beskriver egen vurdering av elever underveis og etter gjennomføring av tiltak (se delkapittel 4.3.2). På denne måten blir det lagt stor vekt på lærerens skjønn som en viktig og bidragende faktor i evaluering av elevene. Deltaker 4's beskrivelse av hvordan hen evaluerer elevene kan ses i sammenheng med både kompetansemålene i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) (se delkapittel 1.2) og nivåbeskrivelse til Kunnskapsdepartementet (2017b) (se delkapittel 2.1.4). Det kan stilles spørsmålsteget ved om det er kompetansemålene og nivåbeskrivelsen eleven skal måles opp mot som skal veie tyngst i evalueringen, eller om sammenlikning av elevenes prestasjoner før og etter tiltak er det som skal vektlegges i vurdering om hva slags effekt den særskilte leseopplæringen har hatt. Samlet sett tyder bruken av kartleggingsprøver før og etter endt tiltak og pedagogens observasjon på at begge deler vektles likt, at det er en helhetlig vurdering. De obligatoriske kartleggingsprøvene er utarbeidet fra læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2022b) og tar derfor utgangspunkt i de ulike måloppnåelsene læreplanverket skisserer, altså kompetansemålene. Disse prøvene måler med andre ord både elevens utvikling og grad av måloppnåelse. Det kan derfor se ut til at det ikke er noe motsetningsforhold mellom å måle eleven opp mot seg selv eller å måle eleven opp mot kompetansemålene, og at det er opp til pedagogen å avgjøre hva hen anser som riktig og god progresjon.

En mulig svakhet med observasjon og lærerens skjønn i arbeid med evaluering, er at dersom pedagogen ikke er bevisst på hva hen ser etter i observasjon av eleven, er det mulighet for at pedagogen feilvurderer elevens progresjon. Pedagoger kan overvurdere elevenes leseferdigheter (Begeny, et al., 2011). utfordringer knyttet til observasjon som kartleggingsverktøy i evaluering av elevenes leseferdigheter etter endt tiltak, vil med dette være de samme her som gjort rede for i delkapittel om observasjon som kartlegging (se delkapittel 5.1.3). Det virker imidlertid som at deltakerne bruker observasjonen og det profesjonsfaglige skjønnet på en slik måte at sjansen for å feilvurdere eleven minsker. I tillegg vektlegges samarbeid med andre kollegaer slik at de baserer seg på mer enn egne observasjoner, og på den måten også minimerer risikoen for feilvurdering av elevene, slik fortalt av deltaker 1 (se delkapittel 4.3.2).

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

I denne studien har vi utforsket problemstillingen “*Hvilke tilnærminger bruker pedagoger på 3. trinn i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen, for å hjelpe elever som strever med lesing?*”, hvor formålet har vært å undersøke hva et utvalg av pedagoger på 3. trinn velger av tilnærminger i den særskilte leseopplæringen. For å svare på problemstillingen blir det naturlig å trekke frem tilnærminger deltakerene har i de tre hovedkategoriene som de to foregående kapitlene har vært strukturert etter: Kartlegging, leseopplæring, evaluering.

Resultatene viser at deltakerne har et utpreget fokus på tidlig innsats, og er raskt ute med å avdekke eventuelle lesevansker, for å kunne forebygge utvikling av disse. Vi fant tydelige resultater på at deltakerne begynner å kartlegge både tidlig og hyppig allerede i første klasse ved hjelp av både kartleggingsprøver og observasjoner. Selv om kartleggingsprøver fra Utdanningsdirektoratet (2022b) ikke er obligatoriske før i tredje klasse, ser vi at alle deltakerne gjennomfører prøver allerede fra tidlig første klasse. Bruken av observasjon for å kartlegge elevene kom frem som et viktig, og kanskje avgjørende verktøy, og det ble tydelig at gjennom å observere elevene i “det daglige” dannet deltakerne seg et helhetlig bilde av elevenes leseferdigheter. Det kan med dette tyde på at det er et ønske om å avdekke så tidlig som mulig, samt sette inn både forebyggende og tilretteleggende tiltak for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte tidlig i utdanningsløpet.

Etter kartleggingen fokuserer alle deltakerne på å komme raskt i gang med tiltak for å kunne forebygge en negativ leseutvikling, samt tilrettelegge for elever som alt har en stagnerende eller lite progressiv leseutvikling. I tråd med Opplæringslova (1998) settes det inn tidlig tiltak og intensiv opplæring raskt. Hvor elevens leseutvikling har sporet av vil være utslagsgivende for hva slags tiltaksgrad som settes inn - om det er tilpasset opplæring i klasserommet, gruppeundervisning eller en-til-en-undervisning. Tilpasninger i klasserommet gjennomføres blant annet ved å ta i bruk nivådelte tekster, gjennomføre undervisning stasjonsbasert eller ha ekstra lærerstøtte inne i klassen. Gruppeundervisning skjer i form av lesekurs, hvor elevene har en mer intensiv leseopplæring. Etersom alle deltakerne legger vekt på at elever som strever blir sendt på lesekurs relativt kjapt, kan det virke som at deltakerne har erfaring med at elevene får godt utbytte av å gå på lesekurs. Deltakerne trekker frem arbeid med fonemisk bevissthet,

grafemer og automatisering av avkodning i den intensive opplæringen. Gjerne gjennom språkleker og varierte oppgaver. Dette er i tråd med hva forskning har vist kan være hensiktsmessig å arbeide med for elever som strever med lesingen (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018). I alle intervjuene sto motivasjon klart frem som en viktig faktor i arbeid med lesing, og deltakerne legger vekt på å gjøre leseopplæringen gøy og variert, samtidig som elevene skal oppleve mestring - uavhengig av tiltak og tiltaksgrad. På denne måten arbeider deltakerne for at elevene kan få en indre motivasjon til å lese, som kan virke positivt for leseutviklingen.

Resultatene viser at alle deltakerne gjennomfører en form for evaluering av hva slags effekt tiltakene har hatt. Verken Opplæringslova (1998) eller LK20 (Kunnskapsdepartementet 2017a) sier noe om hvordan dette skal gjøres, men det kommer tydelig frem at deltakerne i denne studien bruker ulike kartleggingsprøver og observasjon i arbeid med å evaluere effekten av tiltakene. En del likhetstrekk kan dermed sees mellom metodene pedagogene bruker i kartleggingen og evalueringen av elevene, da pedagogene baserer seg på mye av det samme i arbeidet med å avdekke og å evaluere. Det virker derimot som om deltakerne har et mer bevisst forhold til kartlegging av elevene for å avdekke lesevansker, enn kartlegging for å evaluere i ettertid. Dette speiles i resultatene ettersom det er lite utfyllende og til dels manglende data på dette området.

6.2 Begrensninger ved studien

En begrensning ved studien er at utvalget vårt er lite. Utvalget representerer totalt syv pedagoger fordelt på fire skoler, og resultatene fra studien kan med dette ikke generaliseres. Det kan likevel gi oss et inntrykk av hvordan den særskilte leseopplæringen foregår på et utvalg skoler i Sør-Norge. Resultatene fra studien kan videre brukes i eget arbeid med særskilt leseopplæring og føre til større bevissthet rundt valg av tilnærminger i den særskilte leseopplæringen.

Det er ikke satt rammer for deltakerne utdannelse utover det som kreves for å arbeide i skolen, eller deltakerens ansiennitet. Dette gjør at deltakerne har ulik fartstid i læreryrket (6-26 år), noe som kan ha påvirket resultatene i studien. Det er likevel interessant å studere hva slags tilnærminger både erfarne og mindre erfarne pedagoger gjennomfører i den særskilte leseopplæringen for å undersøke og sammenligne disse.

6.3 Forslag til videre forskning

Resultatene i denne masteroppgaven har avdekket flere felt som kunne vært interessant å utforske videre, og som kan være til hjelp for pedagoger i deres arbeid med særskilt leseopplæring.

Forskning på helt spesifikke metoder som pedagoger bruker i den særskilte leseopplæringen kan gi pedagoger en “verktøykasse” i arbeid med særskilt leseopplæring. Slik spesifisert i delkapittel 1.1 og 2.5 ligger det klare rammer for hva som bør jobbes med for elever som strever med ulike deler av lesingen, både i skolens rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringslova, 1998) og forskning (Duff & Clarke, 2011; Snowling & Hulme, 2011; Solheim et al., 2018), men det kommer ikke frem *hvordan*. Derfor kunne det vært både interessant og nyttig å vite mer om hva slags spesifikke metoder pedagoger faktisk bruker i den særskilte leseopplæringen. Videre kunne det vært interessant å vite mer om hva som lå bak valget av de ulike metodene. Som at er det noe pedagogen har erfaring med at fungerer, er det noe som alltid har blitt gjort, eller at pedagogen er pålagt fra sin arbeidsgiver å gjøre det på en viss måte.

Det hadde også vært interessant å utforske hvordan pedagoger forholder seg til anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet (2021) om at det kan være hensiktsmessig å kartlegge faktorer rundt eleven som virker å streve med lesing. Resultater fra en slik studie kunne bidratt til pedagogers arbeid med å skille mellom reelle lesevansker og lesevansker som utvikles som en konsekvens av faktorer rundt eleven.

I intervjuene kom det frem at lesekursene har ulik varighet hos deltakerne. Det kan derfor stilles spørsmål om hva slags varighet på lesekurs som er hensiktsmessig. Utdanningsdirektoratet (2018) peker på at gruppeundervisningen kan tas i bruk over en liten periode hvis det er en nødvendig forutsetning for elevenes læring, men ettersom det ikke blir spesifisert hvor lenge en “liten periode” er, har skoler mulighet til å organisere ulikt, slik vi ser at våre deltakere gjør.

Resultatkapittelet speiler resultatene godt, og det blir tydelig at evaluering i etterkant av tiltak er det minst fremtredende området. Derfor hadde det vært interessant å forske mer på hvordan pedagoger evaluerer hva slags effekt tiltakene har hatt. Resultatene tyder på at deltakerne i varierende grad har et bevisst forhold til evalueringsfasen.

Litteraturliste

- Allington, R. L. (2013). What Really Matters When Working With Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520–530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154>
- Andresen, A. & Anmarkrud, Ø. (2021). Multimedialæring og dysleksi - en god kombinasjon? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter*. (s. 197-210). Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter*. (s. 227-240). Cappelen Damm Akademisk.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Brown, K. G., & Mann, C. M. (2011). Teacher Judgments of Students' Reading Abilities Across a Continuum of Rating Methods and Achievement Measures. *School Psychology Review*, 40(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087726>
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter*. (s. 213-226). Cappelen Damm Akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Catts, H. W. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317-323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of Reading Aloud. *Psychological Review*, 100(4), 589–608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 12. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Duff, F. J. & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Endr. i forskrift til opplæringslova mfl. (2021). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova, forskrift til friskolelova og forskrift om innhenting av opplysninger fra Folkeregisteret ved utføring av oppgaver etter barnehageloven* (FOR-2021-07-07-2380). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2021-07-07-2380>
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2014). What Is Intensive Instruction and Why Is It Important? *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 13–18. <https://doi.org/10.1177/0040059914522966>
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? I V. Grøver og I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen - Utfordringer og muligheter* (s. 15-25). Cappelen Damm Akademisk.
- Hall, M. S. & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312.
<https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Humphreys, G. W., & Evett, L. J. (1985). Are there independent lexical and nonlexical routes in word processing? An evaluation of the dual-route theory of reading. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8(4), 689–705. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00045684>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364) Cappelen Damm akademisk.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretisk og didaktiske perspektiver*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lervag, A., & Braten, I. (2002). Effects of Memory Load on Word Recognition: Are There Dual-Routers in Norway? *Reading & Writing, 15*(3-4), 233–259.
<https://doi.org/10.1023/a:1015209417129>
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forlag.
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K., & Uppstad, P. H. (2017). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research, 86*, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.011>
- Lyster, S. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-168) Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av de første skoleårene. I K. Palm & E. Michalesen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 139-162). Universitetsforlaget.
- Mononen, R. & Lopez-Pedersen, A. (2019). Matematikkvansker. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 365-395) Cappelen Damm akademisk.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Do teachers' professional vision and teaching experience always go hand in hand? Examining knowledge-based reasoning of Finnish Grade 1 teachers. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103458>
- Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R. E. (2022). A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179. <https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250) Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michalesen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Preston, A. I., Wood, C. L., & Stecker, P. M. (2016). Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going. *Preventing School Failure*, 60(3), 173–182. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1065399>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.

- Rygvold, A. Garmann, N. G., Torkildsen, J. K. & Næss, K. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337) Cappelen Damm akademisk.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91–103. <https://doi.org/10.1177/002221949402700204>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). Curing Our 'Epidemic' of Learning Disabilities. *Phi Delta Kappan*, 79(5), 397–401. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/curing-our-epidemic-learning-disabilities/docview/218529099/se-2>
- Statped. (2022, 21. februar). *Ulike typer lesevansker*. Hentet 10. november 2022.
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/#ulike-typer-lesevansker>
- Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014). Leseferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 115-136). Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). *Can We Read Letters? Reflections on Fundamental Issues in Reading and Dyslexia Research*. Sense Publishing.
- Unhjem, A., Fasting, R. B. og Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt. I M. H. Olsen og R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 11-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). *Intensiv opplæring for elever fra 1. – 4. årstrinn*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 6. november). *Hva sier forskning om intensivopplæring?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/intensivopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 23. september). *Lese- og skrivevansker*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/lese-og-skrivevansker/#a179517>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 28. mars). *Rammeverk for kartleggingsprøver*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/provenes-innhold/#lesing>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 16. desember). *Støtte til å jobbe med leseferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/stotte-lesing/#a190809>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Husk: Muntlig samtykke!

Dine rettigheter

- 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
- trekke deg fra prosjektet uten at det får negative konsekvenser

Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er utdanningsbakgrunnen din?
3. Har du annen arbeidserfaring (utenfor skolen)?

Avdekking av lesevaner

4. Hvordan avdekker dere lesevaner i din klasse/på denne skolen?
 - a. Hva ser dere etter?
 - b. Hvilke kartleggingsprøver/metoder brukes i dette arbeidet?
 - c. Påvirker det hvilke metoder dere velger å bruke?

Metoder

5. Hva slags særskilte leseopplæringstiltak har dere i din klasse?
 - a. Kan du gi eksempler på hvilke metoder du bruker?
 - b. Differensiere dere metoder, og ev hvordan - tilpasses metodene etter hva enkelte eleven strever med?
6. Har du en verktøykasse du henter oppgaver fra, eller kjører du et fast opplegg?
 - a. Hvor kommer disse fra? Hentet fra erfaringer, forskning?
7. Hvorfor er akkurat disse metodene valgt?
 - a. Hvem bestemmer hvilke metoder som brukes? Team, skolen, deg selv?

Organisering

8. Hvordan organiserer dere gjennomføringen av tiltakene?

Effekt og evaluering

9. Hvordan evaluerer/sjekker dere at tiltakene har effekt på elevenes lesing?

- a. Har dere brukt dere de samme tiltakene over tid, eller er det blitt gjort endringer underveis? Hvorfor/hvorfor ikke?
- b. Er det noe dere skulle ønske dere gjorde annerledes?

10. Hvordan sjekker dere at elevene responderer på tiltakene?

- a. Hva gjøres dersom eleven ikke responderer på tiltakene? Endrer dere da metode?
- b. Begrunnelse

Annet

11. Har du noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Kodingskjema

Kartlegging/avdekking av lesevansker	Leseopplæring/metoder	Kartlegging/evaluering	Andre viktige/interessante momenter

Forfattere/forskning/etc:

Vedlegg 3: Spisset kodings skjema

Kartlegging / Leseopplæring / Evaluering

Kartlegging / Leseopplæring / Evaluering	Skole/deltaker

Fargekoding

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke metodiske tilnærminger bruker pedagoger i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke læreres valg av metodiske tilnærminger til særskilt leseopplæring i begynneropplæringen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Agder, hvor formålet er å undersøke pedagoger på 3.trinns valg av metoder i særskilt leseopplæring som tidlig innsats i begynneropplæringen. Prosjektet ønsker å undersøke og belyse hvilke leseopplæringstiltak som blir tatt i bruk i forskjellige klasser og på ulike skoler, hvordan disse organiseres og hvilke begrunnelser som ligger bak. Problemstillingen for prosjektet lyder: *«Hvilke metodiske tilnærminger bruker pedagoger i arbeidet med særskilt leseopplæring i begynneropplæringen?»*.

Opplysninger, erfaringer og uttalelser som samles inn skal ikke brukes til andre formål enn masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, Avdeling for Lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektets datainnsamling vil basere seg på intervjuer med pedagoger på 3. trinn, hvor målet er å belyse hvilke metodiske tilnærminger pedagoger bruker i arbeidet med særskilt leseopplæring, på tvers av skoler og klasser.

Forespørsel om å delta i prosjektet sendes til deg på bakgrunn av skolens tilknytning til UiA som partnerskole, og utvalgskriteriet for deltakelse i prosjektet er at du som pedagog har erfaring med leseopplæring og arbeider på 3. trinn.

Forespørselen sendes ut til flere partnerskoler m/pedagoger som tilfredsstillere disse kriteriene, i håp om å rekruttere ønskelig antall deltakere til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektets datainnsamlingsmetode for å besvare problemstillingen er intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju som vil vare i om lag 30-60 minutter. Intervjuet vil hovedsakelig omhandle spørsmål rundt dine erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet til særskilt leseopplæring og metodevalg. Det vil ikke innhentes personopplysninger eller andre opplysninger som kan bidra til gjenkjenning av deg som deltaker. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som vil bli slettet umiddelbart etter at oppgaven er godkjent (sannsynligvis innen utgangen av juni 2023, som sensurfrist). Det forventes ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakere som deltar i prosjektet.

I oppgaven vil prosjektets deltakere omtales som eksempelvis “pedagog 1” eller “deltaker 1” osv.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Lydopptaket av intervjuet vil kun være tilgjengelig for oss (masterstudenter) og vår veileder. For å sikre dine personopplysninger vil lydopptaket lagres på en maskinvare tilhørende UiA, og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data.

Det transkriberte intervjuet vil ikke kunne spores tilbake til deg, og utenforstående vil ikke kunne kjenne igjen deg og/eller dine uttalelser i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene slettes når oppgaven er godkjent. Innleveringen av masteroppgaven er etter planen 15. mai 2023, og sensurfrist faller 6 uker etter (utgangen av juni 2023).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som gis muntlig før intervjuet finner sted.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent, Malene H. Gundersen (malehg11@uia.no)
- Masterstudent, Kamilla Austefjord (kamilt17@student.uia.no)
- Universitetet i Agder ved veileder Helene Berntsen (helene.berntsen@uia.no)
- Universitetets personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no)

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

- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Studenter
Malene H. Gundersen & Kamilla Austefjord

Veileder
Helene Berntsen

Vedlegg 5: Arbeidsfordeling

Gjennom hele prosessen har vi hatt et tett samarbeid og det vil derfor være vanskelig å skille mellom hvem som har gjort hva. Vi har enten sittet sammen og jobbet, eller vært hver for oss, men snakket sammen over telefon og arbeidet i et levende dokument, som vil si at begge har skrevet fysisk i samme dokument kontinuerlig. Ettersom samarbeidet har vært så tett og vi begge har vært involvert i alle deler av skrivingen, er det ikke noe tydelig skille på hvem som har skrevet hva i oppgaven. Masterskissa fra PED533 ble skrevet i fellesskap, hvor noen av delene er brukt i denne oppgaven (se vedlegg 6).

Begge har gjennomført fem av seks intervjuer, hvor Kamilla hadde hovedansvar for å lede intervjuene, og Malene hadde hovedansvar for å notere underveis og stille oppfølgingsspørsmål. Denne arbeidsfordelingen ble avtalt på forhånd for å gjennomføre intervjuene mest mulig effektivt og for å forhindre forvirring rundt hvem som skulle gjøre hva. Begge har transkribert tre intervjuer hver med samme omfang. Begge kodet seks intervjuer hver for oss, før vi gjorde det i fellesskap. Den videre analysen ble også gjort sammen.

Vedlegg 6: Tekst hentet fra masterkissa

Vi har brukt inspirasjon og direkte sitat fra masterkissa i PED533 følgende steder:

Innledning: s. 1, s. 2 og s. 5

Teori: s. 7-9, s. 12, s. 16 og s. 18-19

Metode: s. 21-22, s. 24 og s. 29-30