

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Tove Solbakk

Hvordan kartlegger kontaktlærer i
grunnskolens 1.-4. trinn elevers særskilte
utfordringer i den begynnende lese- og
skriveopplæringen.

Dato: 14.05.2021

Totalt antall sider: 74



NORD
universitet

www.nord.no

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende prosess fra tema-idè og nå til siste sluttpurt. Den pågående pandemien medførte noen endringer av tema og bød på noen utfordringer knyttet til intervjuene, men den har også bidratt til mange nye perspektiver og løsninger. I arbeidsprosessen har jeg lest utallige bøker og artikler og jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap. Diskusjoner og samtaler har også vært viktig i prosessen, men nå nærmer arbeidet seg et resultat jeg kan si meg fornøyd med. Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til de som har bidratt på veien mot målet.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har tatt seg tid til å delta i denne undersøkelsen. Dere har vært den viktigste bidragsyteren i arbeidet med oppgaven og dere har bidratt til å øke min innsikt med deres kunnskap og erfaringer. Takk for at dere deler raust av disse opplevelsene, som videre har gitt meg muligheten til å belyse problemstillingen i min masteroppgave.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Dosent Gisle Johnsen ved Nord Universitet. Du har fulgt opp og motivert, så tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, innspill og oppmuntringer hele veien. Det har vært svært inspirerende og du har vært en av hovedfaktorene til at jeg kan ferdigstille denne studien.

En stor takk går også til min arbeidsplass, der både leder og kollegaer har bidratt med tilrettelegging og gode samtaler. Likeså har gode venner gitt innspill og drøftet innhold med tålmodighet og engasjement.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer Grunde og mine barn Bjørn-Anton, Tina, Anneline og Emil. Dere har holdt ut med en fraværende mamma, reising, papirkaos og frustrasjoner. Takk for deres tålmodighet og støtte i både gode og vanskelige stunder. En stor takk til mamma Wenche og svigermor Gerd som stiller opp når vi trenger barnevakt eller en pause i det hele. Nå er det tid for å høste belønning for alt strevet.

Tove Solbakk

Hemnesberget, 19.01.2021

Sammendrag

I denne studien er det ønskelig å utforske hvordan kontaktlærere på småtrinnet kartlegger vansker knyttet til begynneropplæringen. Oppgaven har særlig fokus på lærernes opplevelse av kartlegging og hvilke kartleggingsverktøy læreren bruker i arbeidet. På bakgrunn av dette er prosjektets problemstilling som følger: *Hvordan kartlegger kontaktlærer i grunnskolens 1.-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?* For å søke svar på dette er det gjennomført en undersøkelse bestående av fire kvalitative intervjuer. Informantene er kontaktlærere på småtrinnet ved to ulike skoler. Undersøkelsen har til hensikt å finne ut hvilke tanker og erfaringer lærerne har knyttet til kartleggingsarbeidet og hvilke formelle og uformelle verktøy de benytter for å avdekke lese- og skrivevanskene. Empirien fra undersøkelsen danne grunnlaget for studien og omhandler kontaktlærernes erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet kartlegging.

I følge Bjørnsrud og Nilsen (2012) kan den pedagogisk kartlegging bidra til å belyse elevers ståsted og støttebehov og målet er å hente informasjon om elevers forutsetninger og behov. Denne informasjonen danner videre grunnlag for utforming av tilpassede tiltak, og på den måten kan kartleggingen gi et grunnlag for igangsetting av en tidlig innsats i skolen.

Funnene viser at informantene anser det som sin oppgave å kartlegge, tilrettelegge og sette inn tiltak, men lærerne med kortest fartstid opplever ansvaret som større og mer stressende. Det gjelder også den administrative delen av kartleggingen og systemarbeid. Tidlig innsats er et begrep som er godt innarbeidet hos alle informantene og de har også forholdsvis lik forståelse av begrepet særskilte utfordringer knyttet til lese- og skrivevansker. Når det gjelder kartleggingsverktøy så fremhever informantene dynamiske observasjonene som en mulighet å støtte og tilpasser for elevene underveis. Strategiske observasjoner med klare bestillinger er vanskeligere å gjennomføre for kontaktlæreren og disse utføres i større grad av instanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller andre aktører utenfra. Informantene benytter en del av samme formelle kartleggingsverktøyene, som f.eks. de obligatoriske nasjonale prøvene fra Utdanningsdepartementet (Udir) og leseprøven fra Carlsten (), mens øvrige materiell varierer. Lærerne opplever at veiledning og gjennomføring av prøvene går greit, men de har en klar oppfatning at det er administrasjonens ansvar å orientere seg om hvilke verktøy man skal benytte. Informantene uttrykker at det i mindre grad er snakk om alvorlige vansker på småtrinnet, men at atferdsvansker framstår som et økende problem.

Abstract

In this study, it is desirable to explore how class teachers at the primary level map difficulties related to beginner education. The assignment focuses in particular on the teachers' experience of mapping and which mapping tools the teacher uses in the work. On the basis of this, the project's problem is as follows: *How do the class teacher in primary school grades 1.-4. map the pupils' special challenges in the beginning reading and writing training?* To seek answers to this, a survey consisting of four qualitative interviews was conducted. The informants are class teachers at the primary level at two different schools. The purpose of the survey is to find out what thoughts and experiences the teachers have related to the mapping work and what formal and informal tools they use to uncover reading and writing difficulties. The empirical data from the survey form the basis for the study and deal with the class teachers' experiences related to the phenomenon of mapping.

According to Bjørnsrud and Nilsen (2012), the pedagogical mapping can help to shed light on pupils' point of view and support needs and the goal is to obtain information about students' prerequisites and needs. This information also forms the basis for the design of adapted measures, and in this way the mapping can provide a basis for initiating an early intervention in the school.

The findings show that the informants consider it their task to map, facilitate and implement measures, but the teachers with the shortest work experience feel the responsibility as greater and more stressful. This also applies to the administrative part of the mapping and system work. Early intervention is a concept that is well established by all the informants and they also have a relatively similar understanding of the concept of special challenges related to reading and writing difficulties. When it comes to mapping tools, the informants highlight the dynamic observations as an opportunity to support and adapt for the students along the way. Strategic observations with clear orders are more difficult to carry out for the class teacher and these are carried out to a greater extent by bodies such as the Pedagogical-Psychological Service (PPT) or other external actors. The informants use some of the same formal mapping tools, such as the compulsory national tests from the Ministry of Education (Udir) and the reading test from Carlsten (), while other materials vary. The teachers experience that guidance and implementation of the tests go well, but they have a clear opinion that it is the administration's responsibility to find out which tools to use. The informants express that to a

lesser degree there are serious difficulties at the primary level, but that behavioral difficulties appear to be a growing problem.

Innhold

.....	0
Forord	i
Sammendrag	ii
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	8
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Formålet med oppgaven og forskerspørsmål.....	8
1.4 Begreper, avgrensinger og definisjoner.....	9
1.5 Oppgavens videre oppbygging.....	9
2 Teori	10
2.1 Kontaktlæreren.....	10
2.1.1 Skolen og lærerens mandat.....	11
2.1.2 Kontaktlærerens rolle og oppgaver.....	11
2.1.2.1 Kontaktlærerens og eleven.....	12
2.1.2.2 Kontaktlærerens og de andre voksne.....	12
2.2 Kartlegging.....	13
2.2.1 Kartleggingsverktøy.....	13
2.2.3 Tidlig innsats.....	15
2.2.3.1 Tidlig innsats og kartlegging som forebygging.....	15
2.2.3.3 Tidlig innsats og lese- og skriveopplæring.....	16
2.2.4 Tilpasset opplæring.....	17
2.3 Språket.....	17
2.3.1 Språkutvikling.....	18
2.3.2 Lesing- og skriving.....	19
2.3.2.1 Å kunne lese.....	19
2.3.2.2 Å kunne uttrykke seg skriftlig.....	20
2.3.3 Utfordringer i lese- og skriveopplæringen.....	21
2.3.3.1 Dysleksi.....	21
2.3.3.2 Spesifikke Språkvansker.....	22
3 Metode og design	23
3.1 Forskningsdesign.....	23
3.1.1 Fenomenologisk analyse.....	23
3.2 Forskningsmetode.....	24
3.2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming av metode.....	24
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming.....	24
3.2.3 Operasjonalisering av intervjuguide.....	25
3.2.3 Prøveintervju med endelig intervjuguide.....	26
3.2.4 Utvalget.....	27
3.2.5 Plan for innsamling av data med etiske refleksjoner.....	28
3.2.5.1 Oppfølgende søknad om tillatelse.....	29
3.2.6 Innsamling av data ved hjelp av semistrukturert intervju.....	30
3.2.7 Analyse av innkommende informasjon.....	30
3.2.7.1 Transkribering.....	30
3.2.7.2 Koding og kategorisering.....	31
3.2.7.3 Tolking av data.....	32
3.2.8 Validitet.....	32
3.2.8.1 Intern validitet – troverdighet.....	32

3.2.8.2. Ytre validitet – overførbarhet	33
3.2.9 Reliabilitet	33
4 Resultater	33
4.1 Om kontaktlærerens kartleggingsoppgave	34
4.2 Om tidlig innsats og lese- og skrivevansker	35
4.3 Om særskilte utfordringer i begynneropplæring	35
4.4 Kontaktlærerens administrative ansvar for kartleggingen	36
4.5 Formelle og uformelle kartleggingsverktøy	37
4.6 Kartlegging og veiledning	39
4.7 Kartlegging og systemarbeid	40
4.8 Kartlegging og øvrige erfaringer	42
5 Drøftinger	45
5.1 Om kontaktlærerens kartleggingsoppgaver	46
5.2 Om tidlig innsats og lese- og skrivevansker	48
5.2.1 Tidlig innsats og kartlegging som forebygging	48
5.2.3 Tidlig innsats og lese- og skrivevansker	49
5.2.4 Tilpasset opplæring	50
5.3 Om særskilte utfordringer i skrive- og leseopplæringen	51
5.4 Kontaktlærerens administrative ansvar	51
5.5 Formelle og uformelle kartleggingsverktøy	52
5.5.1 Formelle	52
5.5.2 Uformell	53
5.6 Kartlegging og veiledning	54
5.7 Kartlegging og systemarbeid	54
5.8 Kartlegging og andre erfaringer	55
6 Oppsummering og veien videre	56
6.1 Teori og analyse	56
6.2 Metode	57
6.3 Ethiske refleksjoner	58
6.4 Svar på problemstilling	59
6.5 Veien videre	59
Litteraturliste	61
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	65
Vedlegg 2 Samtykke	66
Vedlegg 3 NSD godkjenning	2
Vedlegg 4 Intervjuguide	4

1 Innledning

I stortingsmelding 30, *Kultur for læring*. (Meld.St. 30, 2003-2004) omtales de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving som avgjørende element i både privat- og arbeidsliv. De omtales som en viktig del av en demokratisk samfunnsutvikling, både for individets deltakelse og mulighet til verdiskapning. Manglende ferdigheter i lesing og skriving vil kunne innvirke på individets evne til å kommunisere i form av å forstå eller uttrykke seg. I følge Statped (2021) vil ca. 20 prosent av elevene i grunnskolen ha lese- og skrivevansker av ulik grad og vanskene kan være både komplekse og sammensatte. Lese- og skrivevansker kan bla. være relatert til fysiske vansker knyttet til syn og hørsel, faglige vansker i form av mangelfull opplæring, kognitive vansker knyttet til konsentrasjon og oppmerksomhet eller språklige vansker.

Kunnskap om lese- og skrivevansker er økende (Lyster, 2012) og forskningsarbeidet de siste 20-30 årene er omfattende, både nasjonalt og internasjonalt. En utfordring som presenteres er imidlertid å få denne kunnskapen ut i skolen. Tradisjonelt sett har spesialpedagogen vært knyttet til arbeidet med lese- og skrivevansker, men endringer i skolen har bidratt til et langt større ansvar for kontaktlærer med tanke på avdekking og forebygging av lese- og skrivevanskene på et tidlig tidspunkt. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB, 2021) viser at andelen spesialpedagogiske vedtak øker på mellom- og ungdomstrinn og tiltakene inntreffer ofte seint i skoleløpet.

Kontaktlærer som benevnelse ble endret fra klasseforstander i 2003 (Olsen og Skog, 2014) I tillegg til de praktiske og administrative oppgavene så har kontaktlærer også ansvar for det psykososiale miljøet. Under dette inngår bla. å etablere kunnskap om elevene gjennom relasjonsarbeid og kjennskap til ulike kartleggingsformer for å avdekke vansker eller behov som krever mer individuell oppfølging. Ifølge Olsen og Skogen (2014) vil kontaktlæreren ha behov for kompetanse innen elevens tradisjonelle utviklingsmønster, men også kompetanse knyttet til kartlegging og diagnoseforståelse.

Temaet for denne oppgaven er kartlegging av særskilte utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. Den har særlig fokus på kontaktlærerens kartleggingsarbeid og hvilke kartleggingsverktøy som benyttes til å avdekke vansker i begynneropplæringen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Gjennom mitt virke som kontaktlærer og spesialpedagog, både i offentlig og privat sektor, har jeg gjort erfaringer knyttet til å avdekke lese- og skrivevansker. Jeg opplever ofte at vansker med lese- og skriveferdigheter oppdages seint eller at tiltak kommer seint i gang, da ofte på mellom- og ungdomstrinn. I tillegg opplever jeg ulik praktisering av gjennomføring, analyse av informasjon og det systematiske arbeidet knyttet til kartlegging. Den spesialpedagogiske kunnskapen er ikke obligatorisk i dagens lærerutdanning, noe som kanskje kan bidra til ulik praktisering av ulike skoler og lærere. Jeg opplever at mange kontaktlærere uttrykker at det administrative arbeidet tar mye tid fra det praktiske arbeidet med elevene. Man ser også et økende politisk press knyttet til kartlegging, der nye kartleggingsprøver utarbeides og ønskes innført i skolen.

1.2 Problemstilling

Hvordan kartlegger kontaktlærer i grunnskolens 1-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

1.3 Formålet med oppgaven og forskerspørsmål

Formålet med studien er å øke innsynet i hvordan kontaktlærer på småtrinnet løser kartleggingsoppgaven samt høre hvilke kartleggingsverktøy de bruker for å avdekke vansker i begynneropplæringen, og da i lys av fokus på tidlig innsats. Informasjon samles gjennom semistrukturert forskningsintervju med fire kontaktlærere på 1.-4. trinn ved to ulike skoler. Problemstillingen vil være oppgavens hovedspørsmål og ut fra denne har jeg utarbeidet forskningsspørsmål for å operasjonalisere hovedspørsmålet:

1. *Hvilke uformelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*
2. *Hvilke formelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*
3. *På hvilken måte benytter kontaktlærer andre ressurser til kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen og hvilke andre ressurser benytte?*

1.4 Begreper, avgrensinger og definisjoner

Pedagogisk kartlegging bidrar til at man belyser elevens ståsted og behov for støtte (Bjørnsrud og Nilsen, 2012) og dette legger grunnlaget for igangsetting av tidlig innsats. Informasjonen som innhentes av kartleggeren bidrar til dypere innsikt om eleven og danner grunnlag for tilpassede tiltak. Kartleggingsverktøyene har også betydning for hvilke beslutninger læreren tar i det videre arbeidet ved mistanke om vansker (Lervåg 2017). Tidlig innsats som begrep benyttes både som tidlig innsats i barnets liv samt å gripe inn når vanskene avdekkes (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Tidlig innsats omhandler i denne sammenhengen forebygging, avdekking og inngripen. Damsgaard og Eftedal (2014) mener at tilpasset opplæring ofte knyttes til en individuell rett på tilrettelegging og denne definisjonen er sentral i det studien søker å besvare. I intervjuene vil lærerens tanker og erfaringer knyttet til de valgte begrepene være hovedfokus og det kan være at noen elementer i teoridelen ikke vektlegges i drøftingsdelen.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

I det innledende kapittelet presenteres bakgrunnen for valgt tema samt problemstilling og forskningsspørsmålene. Det er også redegjort for begreper, definisjoner, innhold og avgrensninger samt formålet med denne studien. I kapittel to presenteres relevant teori som benyttes i søken etter å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette omhandler teori om skolen og kontaktlærerens mandat, rolle og oppgaver, kartlegging og verktøy, tidlig innsats og tilpasset opplæring, språk og de grunnleggende ferdighetene som lesing og skrivning samt lese- og skrivevansker. Det tredje kapittelet tar for seg metodedelen der kvalitativt forskningsintervju er valgt metode og forskningsdesignet består av fenomenologisk analyse, vitenskaps-teoretisk tilnærming, prosjektsøknad og emner knyttet til intervjudelen, utvalg, etiske refleksjoner, innsamling og analyse av empiri samt validitet og reliabilitet. Kapittel fire presenterer studiens resultat og viser analyse av informantenes svar fra intervjuet. I første del presenteres lærernes oppfattelse av kontaktlærerens oppgave knyttet til kartlegging, tidlig innsats knyttet til lese- og skrivevansker samt særskilte utfordringer i begynneropplæringen. De neste spørsmålene omhandler lærernes opplevelse av det administrative ansvar for kartlegging, hvilke kartleggingsverktøy de bruker samt opplevelsen av veiledning og systemarbeid av kartlegging. Avslutningsvis får læreren dele andre erfaringer og tanker knyttet til kartleggingsarbeid. I det femte kapittelet presenteres resultatene i lys av teori, og hensikten med denne delen er å belyse forskningsspørsmålene gjennom drøfting. Noen av

funnene stemmer overens med relevant teori, men det framkommer også funn som ikke støttes av teorien. I det avsluttende kapittelet søker oppsummeringen av metodedelen og funnene å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg gjøre etiske refleksjoner knyttet til oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker om aktuelle emner som kunne vært interessant å forske videre på.

2 Teori

I dette kapittelet presenteres teoretiske perspektiver som er relevant for oppgavens problemstilling. Det første delkapittelet tar for seg kontaktlæreren med hovedfokus på dens rolle, ansvar og oppgaver. (2.1) I den neste delen presenteres kartlegging, kartleggingsverktøy samt tidlig innsats og tilpasset opplæring. (2.2) Det siste delkapittelet vil omhandle språk, språkutvikling, lesing- og skriving samt utvalgte utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæringen (2.3)

2.1 Kontaktlæreren

I dagens grunnskole er det nesten 70 000 lærere og ca. 40 000 av disse jobber i dag som kontaktlærere (Haug, 2011). Disse sørger for opplæring og undervisning for mer enn 600 000 elever i grunnskolen fordelt på ca. 60 % elever i småtrinnet og 40 % på ungdomstrinnet.

I 2003 førte organisasjonsendringer i skolen til en endring av opplæringsloven (Olsen & Skogen, 2014), noe som medførte at begrepet klassestyrer ble erstattet med kontaktlærer. Der klassestyreren fungerte som leder for klassen i et hierarki, er dagens kontaktlærer mer fleksibel med tanke på organisering av undervisningen. Klassebegrepet ble også endret og i opplæringsloven § 8-2 (KD, 2008) benyttes både klasse, basisgruppe og gruppe. Den nye klassenormen innebærer at en gruppe kan bestå av alt fra 2 til et titalls elever. I en rekke undersøkelser viser det seg at nyutdannede lærere føler seg uforberedt til rollen som kontaktlærer. I en studie er det funnet at kontaktlærerens ansvar og oppgaver vektlegges lite i både lærerstudiet, hos skoleeier og fra myndighetenes side (Aarset, 2018). Etter resultatene fra forskningen ble presentert har det blitt opprettet en egen studie for kontaktlærere ved Norges teknisk-naturfagvitenskapelige universitet (NTNU). Det viser noe av kompleksiteten i kontaktlærerens rolle, ansvar og oppgaver.

2.1.1 Skolen og lærerens mandat

Formålsparagrafen er en overordnet målsetting for opplæringen i skolen, som gjennom § 1-1 – *Formålet med opplæringa* (KD, 2008) setter standard for både loven, skolens læreplaner og skolens virksomhet. Vi kan trekke fram fire sentrale momenter i loven, der opplæring i samarbeid med hjemmet er det sentralt. Videre skal det åpnes vindu mot fortid og framtid med kulturelle og historiske forankringer der danning og demokrati skal fremme elevenes mangfold og identitet. Til slutt trekkes elevens medansvar og rett til medbestemmelse fram som et sentralt punkt.

Skolens oppgaver og funksjoner omtales ofte om hverandre (Imsen, 2014), men det er likevel en viss forskjell. Skolens oppgaver omhandler hovedsakelig synlige forpliktelsene i form av de skolepolitiske dokumentene som lovverk, læreplaner og forskrifter. Skolens funksjon handler om skolens virkning gjennom praksis og de faktiske realitetene og tre viktige funksjoner fremheves i skolen og lærerens arbeid. *Reproduktiv funksjon* omhandler innføring av felles kulturarv til kommende slekter. Den *produktive funksjonen* viser viktigheten av å forsyne viktige samfunns-sektorer med nødvendig kompetanse slik at ulike styringsorganer, institusjoner og næringsliv fungerer godt. Den *identitetsskapende funksjonen* skal utstyre elever med kunnskap og ferdigheter som skal bidra til både glede og personlig vekst. Til å utøve samfunnsoppdraget er læreren en av de viktigste aktørene (Salvesen, 2014) og læreren framheves som en av de mest sentrale nøkkelpersonene for elevenes læring. Skolen og læreren ansees som et viktig ledd mellom staten og barna og på et vis kan man derfor se samfunnet og skolen som gjensidig avhengig av hverandre.

Målet for opplæringen etableres gjennom stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen* (Meld.st. nr.31, 2007-2008) som omtaler tre kvalitetsmål knyttet til innholdet i en god skole og et godt læringsmiljø. Et mål omhandler de grunnleggende ferdighetene; å lese, å skrive, å uttrykke seg muntlig- og digitalt samt å kunne regne. Disse danner grunnlag for kompetansemålene i alle fag og søker forebygging av frafall, inkludering og mestring.

2.1.2 Kontaktlærerens rolle og oppgaver

En klassisk definisjon av rolle omfatter summen av forventninger og krav som i stortingsmelding nr. 11 (Meld.st.nr.11, 2008–2009) defineres på følgende måte:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelse av yrket.

Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og

andre forskrifter forplikter alle lærere og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. (Mels.st. nr.11, 2008-2009)

Denne beskrivelse viser med enkelhet kompleksiteten i lærerens profesjonsrolle og hvordan den skjønnsmessige utøvelse er kjernen i læreryrket. I opplæringslovens § 8-2 (K.D, 1997) legges to premisser for kontaktlærerens rolle. Det første premisset omhandler eleven og gruppens rett til å ha en kontaktlærer knyttet til seg. Det andre vier kontaktlærer et særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene. Det praktiske arbeidet knyttes til organisering av skoledagen samt å bistå eleven med organisering av seg selv og læringsmateriell. Det administrative arbeidet knyttes bla. til å registrere fravær, orden og oppførsel. Forskriftene i opplæringsloven setter videre noen prinsipper for kontaktlærerens oppgaver knyttet til eleven, hjemmet og andre voksne.

2.1.2.1 Kontaktlærerens og eleven

Opplæringsloven og forskrifter stiller krav til kontaktlærers rolle ovenfor elever (K.D, 1997) og de legger føringer for kontaktlærerens oppgaver og gjøremål. I tillegg til praktiske og administrative oppgaver har kontaktlæreren et ansvar for det psykososiale miljøet (Olsen & Skogen, 2014) der hovedoppgaven er å lage en helhetlig pedagogisk hverdag for elevene. Andre viktige oppgaver knyttes til de daglige møtene i undervisningen og pausene samt møter utenfor skolearenaen. Relasjon er også et sentralt element for elevens læring og en trygg relasjon gir kontaktlæreren muligheten til å være bindeleddet mellom eleven og elevens læring. Dette kan gjøres gjennom relasjonsbygging, kartlegging og inkludering av eleven samt gjennom tydelig klasseledelse

2.1.2.2 Kontaktlærerens og de andre voksne

Kontaktlæreren må forholde seg til ulike samarbeidspartnere (Imsen, 2014) og dette omhandler foresatte, kollegiet, skoleleder og skoleeier samt eksternt hjelpeapparat. Foresatte løftes fram som en av de mest betydningsfulle samarbeidspartene (Westergård og Fadrem, 2016) og da spesielt for de miste og de mest sårbare barna. Videre viser det seg at dette samarbeidet oppleves vanskeligst når det omhandler sårbare barn med ulike vansker. Samarbeidet med foreldrene sikres gjennom oppfordringen om å holde god kontakt med heimen hele året (Olsen & Skogen, 2014).

2.2 Kartlegging

En sentral oppgave kontaktlæreren har knyttet til arbeidet med det psykososiale miljøet. (Olsen & Skogen, 2014) For å fremme trivsel, helse og læring skal kontaktlæreren etablere kunnskap om elevene gjennom ulike former for kartlegging. Formålet med denne kartleggingen er å avdekke om elevene har tilstrekkelig utbytte av undervisningen eller om elever har behov for en mer individuell opplæring. Kartleggingen av elevene handler i hovedsak om sanser, motorikk, språklige- og faglige ferdigheter samt kognitiv intelligens, men det er viktig å se helhetsbildet av utfordringene da vanskene kan være sammensatte. I kartleggingsarbeidet er det behov for ulike typer kompetanse hos kontaktlæreren (Olsen og Skogen, 2014), der tradisjonell utviklingsteori vil være vesentlig samt relasjonskompetanse og noe spesialpedagogisk kunnskap. God kartlegging har betydning for valg av tiltak for elevene og det videre arbeidet med å tilpasse opplæringen. Det er viktig at vanskene avdekkes så tidlig som mulig, da den tidlige innsatsen skal sørge for å avdekke og forebygge slik at tiltakene settes inn så raskt som mulig.

2.2.1 Kartleggingsverktøy

Kartleggingsverktøy legger grunnlaget for hvilke beslutninger kontaktlæreren skal ta videre ved mistanke om vansker (Lervåg, 2018) og de kan gi en pekepinn på om det er behov for videre utredning eller om vanskene er av mindre alvorlig grad. Disse verktøyene kan ligge til grunn for elevenes rettigheter ut over den tilpassede opplæringen, da med tanke på om eleven har rett til spesialundervisning. Utarbeidelsen av verktøyene er et eget fagfelt kalt psykometri, (Store norske leksikon) som omhandler ulike psykologiske tester og spørreskjema som bla. måler personlighetstrekk og ferdigheter. Olsen og Skogen (2014) trekker fram ulike kartleggingsverktøy bestående av de formelle som statiske prøver samt uformelle som observasjoner. Blant de formelle verktøyene er det noen som er obligatoriske, som nasjonale prøver fra utdanningsdirektoratet (Udir) kartlegge elever i ferdigheter innen norsk, matematikk og engelsk. Kartleggingsmateriellet kan brukes statisk der man følger instruksjoner som baserer seg på en normalutvikling eller de kan brukes dynamisk, da mer tilpasset eleven og man gir støtte underveis. Noen av prøvene gjennomføres individuelt mens andre prøver gjennomføres på gruppenivå (Holmberg, 2021). I tilfeller der det er behov for ekstern hjelp kan PPT og andre aktører brukes til rådgøring og støtte. Murine Paap og kolleger (2018) har skrevet en artikkel som omtaler kvalitetssikring av tester i Norge. Dokumentasjon av testenes kvalitet sikres gjennom validitet, reliabilitet og normer

og dette baseres på studier fra European Federation of psychologists` Assosiatons (2013). Det vil være av stor betydning at kartleggingsverktøyene er av god kvalitet og Lervåg (2017) har utarbeidet 5 tommelfingerregler for å vurdere kvaliteten. Den første omhandler direkte informasjon og her anbefales det å gjøre direkte undersøkelser hos barnet. Det trekkes fram at mange kartlegginger bygges opp av innrapporteringer fra andre og i noen tilfeller vil det være hensiktsmessig å innhente informasjon fra andre aktører. Barnet selv trekkes fram som kjernen i kartleggingen, så hovedpoenget er den direkte informasjonen her. Det neste punktet tar for seg behovet for en klar beskrivelse av verktøyet, da med hensyn til instruksjoner for gjennomføring samt videre skåring og tolking av resultater. Det bør også være en god beskrivelse av verktøyets bakgrunn. Det tredje punktet dreier seg om normering, som gir muligheter for å sammenligne med et forventet gjennomsnitt. Disse normene skal i klarhet vise normalområdet og gir en pekepinn på problemområder som skal følges opp. Det fjerde punktet omhandler reliabilitet, som sier noe om resultatene er til å stole på, og det femte viser til validiteten der det avgjørende momentet er om man undersøker det man skal undersøke. Dersom man er usikker anbefales det videre å tolke resultater med forsiktighet, velge andre verktøy samt benytte flere verktøy for å sammenligne resultater. Forskning støtter bruken av kartleggingsverktøy, da med begrunnelse i at vurdering gjennom kun observasjoner vil gi en mangelfull vurdering av barnets utvikling. Det finnes et stort utvalg av prøver, tester og screeninger (Olsen & Skogen, 2014), men i denne studien tar jeg for meg prøvene informantene benytter i sitt kartleggingsarbeid.

De nasjonale prøvene er obligatoriske og skal gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter (Udir, 2021). Formålet med prøven er å få kunnskap om elevene. Informasjonen skal danne grunnlag for vurdering og kvalitet i alle ledd. Carlsten leseprøve ble utformet av Carl Thomas Carlsten og Gerd Langelan (Cappelen, 2021) og har lang tradisjon i den norske skolen. Leseprøven er utarbeidet for å gi læreren enkel og relevant informasjon om elevens leseferdighet og forståelse og kan også indikere lese- og skrivevansker hos elevene.. Imal er et forholdsvis nytt verktøy i norsk skolesammenheng (Imal, 2021) og det står for Integreert, Multisensorisk, Assosiasjonsbasert, Læring. Begrepene viser til hvilke prosesser som er sentrale i koding og lesing. Elever som er disponert for lesevansker vil ha nytte av denne type innkoding. Bjørnsrud og Nielsen (2012) omtaler observasjon som et ledd i dynamisk kartlegging og den kan bestå av observasjoner i naturlige settinger eller systematisk i utvalgte situasjoner. De

strukturerte observasjonene kan bestå av minuttobservasjon, sosiogram eller loggbøker. Et viktig element er at kartleggeren er bevisst på hva de skal kartlegge og hvorfor. Samarbeid med hjemmet framheves for å best mulig kunne få en helhetlig forståelse for eleven.

2.2.3 Tidlig innsats

Tidlig innsats som begrep ble introdusert i Stortingsmelding 16 (Meld.st.nr 16, 2006-2007) som en strategi for å øke kvaliteten på opplæringstilbudet, og begrunnelsen baserer seg på en vente-å-se-holdning i skolen (Hannås,2014). Den nye strategien skulle bidra til å sette inn tiltak så tidlig som mulig og helst når utfordringene ble oppdaget (Meld. St. nr.18, 2010-2011). Begrepet brukes både om innsats tidlig i barnets liv samt å gripe inn når problemer avdekkes og i denne sammenhengen omhandler tidlig innsats forebygging, avdekking og inngripen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Hannås (2012, s. 43-53) klassifiserer tidlig innsats og tilpasset opplæring som en form for styringsendring som har bidratt til økt spesialundervisning. Hun viser det til en forskningsrapport av Mathisen og Vedøy (2012) der tidlig innsats og tilpasset opplæring ble trukket frem som to av driverne for økt vekst i spesialundervisning. Mange savner en klar definisjon av begrepet, men departementet uttaler at det er vanskelig å unngå at det blir for snevert eller for vidt. (KD, 2008)

2.2.3.1 Tidlig innsats og kartlegging som forebygging

Befring (2012) tar for seg forebyggende tiltak som en del av tidlig innsats og trekker fram *allmennforebygging* som omhandler alle barn, *probleminnsiktet forebygging* som tar sikte på risikogrupper og *vernetiltak* som er et beskyttende tiltak, samt lærings- og stimulerings tiltak som skal utvikle motstandsdyktigheten. Disse forebyggingstiltakene søker å redusere risikofaktorer på barnas ulike arenaer. Holmberg (2021) liknende tiltak der den første omtales som primære tiltak. Dette gjelder store grupper og tiltaket har til hensikt å forebygge negativ utvikling i større grupper samt hindre at barn utvikler problemer. Den neste er sekundære tiltak som er rettet mot særlige risikogrupper. Her spisses innsatsen mot barn som står i fare for å få eller utvikle problemer og for å lykkes med dette forutsettes en systematisk kartlegging. Det siste omtales som tertiær forebygging og retter seg mot risikogrupper som har utviklet store vansker, der hensikten er å hindre en forverring av vanskene. Andre forebyggingstiltak kan knyttes til elevens sosiale bakgrunn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012) og her må arbeidet med tidlig innsats sees i et samfunnsmessig perspektiv Her omtales

relasjoner mellom sosiale bakgrunn, skolens læringsinnhold og elevens læringsutbytte. Det er funnet tre kategorier som har betydning for elevenes resultat på skolen. Dette omhandler individuelle og private ressurser som knyttes til familien, kollektive ressurser som knyttes til venner og naboskap og lærerinnsett samt studiemidler. Av nevnte kategorier gir ressursene som er knyttet til familien de største utslagene hos elevens prestasjoner.

Kartlegging kan også sees som et ledd i tidlig innsats der målet er innhenting av informasjon om barns forutsetninger og behov (Holmberg, 2021). Informasjon fra kartleggingen danner grunnlag for utforming av tiltak, og det vektlegges en systematisk kartlegging som skal gi forståelse for elevens utvikling. Læringsforutsetninger, læringsmiljø, potensial, motivasjon for læring samt hjelpebehov er noe av informasjonen kartleggingen kan gi svar på. Bjørnsrud og Nilsen (2012) trekker frem at kartleggingen er grunnlaget for å sette i gang tidlig innsats og at det er et viktig tiltak for å forebygge alvorlige vansker.

2.2.3.3 Tidlig innsats og lese- og skriveopplæring

Skjelbred (2012) setter tidlig innsats i et kommunikativt perspektiv, men oftest møter man begrepet i et lærerperspektiv som kan bidra til at man glemmer barns ønske om å delta både sosialt og kommunikativt. Når man tilrettelegger for god leseutvikling kan det være hensiktsmessig å se hva forskning omtaler som kjennetegn på en god leser og her viser Skjelbred (2012) til leseforsker Astrid Roes kjennetegn (Roe, 2008). En god leser avkoder raskt, kjenner ulike sjangere og har forkunnskaper om hva teksten omhandler. Den leser tekst ut fra sjanger, formål og er motivert. Den språklige og metakognitive bevisstheten trekkes også fram der delferdigheter som fonologisk bevissthet og morfologisk kunnskap er viktige elementer. I tillegg nevnes sammensatte ord og evnen til å skille mellom språket og lesingen utenfra. Oppøving av denne delen ansees som en viktig del av tidlig innsats.

Når det kommer til skriveopplæring og tidlig innsats anbefales det å oppmuntre barn til å skrive tidlig (Skjelbred, 2012) og dette har betydning både for lese- og skriveutviklingen. Vi skriver både for å kommunisere og for å lære, men også for å utforske. Dette omtales som tenkeskriving og presentasjonsskriving. På småtrinnet kan det være krevende å tilrettelegge for en systematisk lese- og skriveopplæring da elevene har ulike erfaringer og språkstimuli før skolestart. De vil være på ulike nivå både med bokstavkunnskap og i utviklingen av den metaspråklige bevisstheten. Skjelbred (2012) uttaler at en god strategi kan være at elevene forteller muntlig det de har lest for deretter å tegne eller skrive, da med hjelp av en voksen.

Tiltakene bør vies tid og kompetente voksne, noe som kan kreve en økt lærertetthet, men dette ansees som et avgjørende tiltak for tidlig innsats.

2.2.4 Tilpasset opplæring

Et overordnet og grunnleggende prinsipp i skolen er retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole og dette er hjemlet i opplæringslovens § 1-3 (KD, 2008) Tilpasset opplæring omhandler ikke bare inkludering og retten til tilhørighet i et fellesskap, men den handler også om retten til å lære (Damsgaard & Eftedal, 2014). Elever uten tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har derimot rett til spesialundervisning, som baseres på en sakkyndig vurdering ifølge opplæringsloven § 5.1 (KD, 2008)

Damgaard og Eftedal (2014) knytter begrepet til individuell rett på tilrettelegging. Individfokusert forståelse kan derimot bidra til en tanke om at hver elev skal ha individuelt opplegg og behovet for å fokusere på system og undervisningskultur trekkes fram. For elever med spesialundervisning er en samordnet strategi viktig for å tilpasse opplæringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det kan se ut til at skolene ofte har uklar forståelse av forholdet mellom ordinær- og spesialundervisning og en riktig og felles forståelse av regelverket er en forutsetning for at retten til spesialundervisning oppfylles. Et helhetlig perspektiv er en forutsetning for at tidlig innsats skal ha noen effekt, da med vekt på samspillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Den forebyggende delen av tilpasset opplæring trekkes fram som en sentral del i arbeidet for å hindre at vanskene oppstår eller utvikler seg. Viktigheten av å være proaktiv understrekes i denne sammenhengen.

2.3 Språket

På 60-tallet lanserte språkforskeren Noam Chomsky en ny teori om språklæring samt en ny forståelse av de grammatiske strukturene (Helland, 2012). Her var tanken at når man kunne de grammatiske reglene så kunne man også produsere uendelige ytringer. Selv om Chomskys teorier er et tilbakelagt kapittel i dag, så har de gitt inspirasjon til nye tanker knyttet til måter å studere språket på. I dag er tanken mer i retning at mennesket har medfødte språklæringsevner som omhandler ubevisst, men aktivt språklig arbeid hos barnet. Det prøver ut teorier, regler, organiserer, systematiserer og analyserer. Det ser ut til at barnet bearbeider og systematiserer språket i eget tempo, og retting fra voksne hjelper lite. Bloom og Laheys (1978) deler språket inn i form, innhold og bruk som kan analyseres separat, men vi må også se de i et gjensidig forhold til hverandre (Helland, 2012).

I følge Høigård (2013) er noe av det viktigste i et barns liv å lære språket, der samtalen og fortellinger ansees som grunnleggende kommunikasjonsformer. Det er gjennom språket vi forstår og gjør oss forstått, og det er gjennom språket vi får mulighet til å delta i samfunnet og fellesskapet med andre. Dette bidrar til økt innsikt i oss selv og det trekkes også frem som avgjørende for vår intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling. Når vi snakker om språk som kommunikasjonsmiddel er avsender og mottaker to viktige betingelser. Innholdet i det som skjer mellom disse partene kan analyseres på ulike nivå, der det språklige nivået omhandler bevisstheten som avsender og mottaker har knyttet til budskapet, og det akustiske knyttes til lydbølger. Det fysiologiske nivået omhandler tale- og hørselsorgan, der koordinasjon mellom stemmebånd, lepper, tunge, munn og hjernens bevissthet kreves. Høigård (2013) deler form-siden i tre hoveddeler der fonologi omhandler læren om lydene og morfologi er læren om minste meningsbærende element samt bøyning og avledning. Syntaks er læren om setningsstrukturen i språket og innholdssiden omtales som semantikk. Pragmatikk handler om bruken av språket og dette er noen av delsystemene i grammatikken som benyttes som verktøy når vi skal beskrive og forstå språkets system.

2.3.1 Språkutvikling

Et viktig grunnlag for språkutvikling ligger i samspill mellom nyfødt og omsorgsperson (Høigård, 2013) og gjennom dette samspillet utvikles signaler og språket. Her beskrives tilegnelse av språkssystemet gjennom tre faser; systemlæringsfasen, systemstabiliseringsfasen og tekstutviklingsfasen. Systemlæringsfasen omhandler at barnet lærer det grunnleggende systemet og byggesteinene faller på plass. I systemstabiliseringsfasen forbereder og stabiliserer barnet seg og her får barnet på plass resten av språklydene. Tekstutviklingsfasen omhandler å mestere språkets tekstnivå. Dette gjelder barn fra seks til ni år og her er det store individuelle forskjeller grunnet ulike språkmiljø.

Høigård (2013) omtaler språkutviklingen som livslang læring der semantikken er i særstilling mot de fire andre delsystemene. Vi lærer nye begrep og ord hele livet og barna opparbeider lingvistisk kompetanse når de tilegner seg språklig kompetanse. Kommunikativ kompetansen vil bestå av både en språkbruksdel og en lingvistisk del. Når vi skal fungere i ulike miljø lærer vi å tilpasse språket til miljøet og slik opparbeider vi oss en pragmatisk kompetanse. Høigård (2013) peker på at utvikling i barns lese- og skriveferdigheter avhenger av et velutviklet språk, og språket videreutvikles gjennom skriving og lesing. For oss som

arbeider med barn er det viktig å følge med på barnets språkutvikling samt inneha nødvendig kompetanse og det er spesielt viktig når det omhandler barn som ikke har forventet utvikling. Barn i tidlig skolealder får innputt gjennom øyne, ører, stemmen og skriftlige redskaper som da bidrar til en vekslende utvikling av det muntlige- og skriftlige språket

2.3.2 Lesing- og skriving

Historisk sett var lesing et eget fag i skolene (Elvemo, 2006) og som en del av konfirmasjonsforberedelsene på 17-1800-tallet. Barn fra alle samfunnslag måtte lære å lese for å forstå bibelens innhold og det å lese religiøse tekster ble regnet som å kunne lese. I dag skal elevene knekke lesekoden i løpet av første til andre klasse og dette innebærer å forstå sammenhengen mellom grafem og fonem samt trekke lyder sammen til ord. Avkoding og forståelse er to viktige begreper i denne sammenhengen. Tidligere var det mindre fokus på lesekompetansen og de som hadde knekt lesekoden kunne nå lese. For at læreren skulle få innsikt i levans lesekompetanse benyttet man høytlesning med fokus på flyt, hurtighet og gjenfortelling. Mengdetrening ansås som et viktig tiltak og det ble oppfordret til å lese mye på fritiden, der skjønnlitteratur var ønsket sjanger. På denne tiden var det ingen fokus på å lese i andre fag. Lesing og skriving ble ansett som to ulike prosesser der skriving ble regnet som sekundært. Sannsynligvis omhandlet skrivingen i lang tid det å kunne forme bokstaver samt sette de sammen til ord. Etterhvert ble også skriving av tekster en del av norskfaget. I dag tenker vi at lesing og skriving er to sider av samme sak og hører sammen, noe som også vektlegges i begrepet literacy eller skrivekyndighet (Høigård, 2013)

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (K.D, 1997) Ferdighetene er del av faglige kompetanse og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

2.3.2.1. Å kunne lese

De fleste barna i Norge å lese rundt 6-7-årsalderen (Høigård, 2013) og et av de første stegene i barns leseprosess er avkoding av skrift. Det finnes ulike definisjoner, men en vanlig definisjon på hva lesing er presenteres med avkoding ganger forståelse, nå er utvidet med å inkludere motivasjon. Motivasjon og språkferdigheter trekkes fram som avgjørende punkt for at barn skal tilegne seg leseferdigheter og like viktig er barnets evne til å beherske fonem i språket de skal lære. Høigård (2013) trekker fram ulike faser i leseutviklingen og de ulike

stadiene sier noe om hvordan ordene i teksten avkodes. De ulike fasene er lesing av kontekst, helordskrivning, fonologisk lesing og ortografisk lesing. De to første stadiene kommer før skriftkoden er løst og de to siste etter. Forståelse av det alfabetiske prinsippet forekommer mellom helord- og fonologisk skriving. De øvrige overgangene skjer gradvis og viser seg tydeligst mellom fonologisk- og ortografisk skriving. Overgangen avhenger av leseren og for noen barn kan det ta mange år bevege seg fra fonologisk til ortografisk leser. Lyster (2013) peker på ordforståelse som sentralt for leseutvikling, der enkeltordlesing og leseforståelse vil påvirkes av barnets ordforråd. I førskolealder vil det være store variasjon på barns ordforråd både mht. mengden av ord og leseforståelsens kvalitet. Høigård (2013) viser til studier som trekker en klar sammenheng mellom barns ordforråd, leseutvikling og leseforståelse.

2.3.2.2 Å kunne uttrykke seg skriftlig

Tidligere var det vanlig å tenke at barn lærte skriftspråket som 7-åringer i skolen (Høigård, 2013), og at formell opplæring måtte til, men i dag ser vi at utviklingen starter allerede ved 2-årsalderen. De grunnleggende prinsippene i skriftspråket vårt styres i hovedsak av et alfabetisk og et morfematisk system (Lyster 2012, Høigård 2013) der det alfabetiske prinsipp er sentralt og grunnleggende. Innholdet handler om at hvert fonem representeres av et grafem, symbol eller bokstav og samlet danner dette et lydskriftsystem. Barn må finne lyden i ord for å lære skriftspråket og kunnskapen om hvordan lyd og grafem knyttes sammen er avgjørende for ordavkodingen. Denne forståelsen ansees å være en kritisk faktor i prosessen. Høigård (2013) har en god beskrivelse på veien fra talespråket til skriftspråket, der barna må finne brua over en kløft mellom de to. For å finne denne brua er det avgjørende at barnet har innsikt i hvordan den muntlige talen kan brytes ned helt til fonem. Fonemene oversettes til grafem i skriftspråket og kan så bygges til større deler, helt til man får en skriftlig tekst. Prosessen med nedbryting av større deler til mindre enheter omtales som analyse, mens prosessen med å sette sammen til en større helhet heter syntese. Når det gjelder å utforske skriftspråket, så er ikke barna avhengige av å forstå det alfabetiske prinsippet, men her presenteres muligheter for å bygge en midlertidig bro. Denne broen består hovedsakelig av helord, men grunnet ordenes begrensninger vil bruene kunne rase sammen etter en begrenset tid. Det vil likevel være nyttig for barn i sin søken etter grafem- og fonemforbindelsen. Når det gjelder det morfematiske prinsippet så er dette knyttet til morfemets faste form og morfemer de minste meningsbærende elementene i språket (Lyster, 2012). Selv om uttalen av et morfem kan endre seg, så vil det alltid ha samme skriftform. Det omhandler også ordbøyninger og orddannelser og mht. skriftspråket så vil det alltid overstyre det alfabetiske

prinsippet. I arbeidet med å tilegne seg skriftspråket vil skriveutviklingen bestå av ulike faser. Dette omhandler skriverabling, bokstavutforskning, helordskrivning, fonologisk skrivning og ortografisk skrivning.

2.3.3 utfordringer i lese- og skriveopplæringen

Historisk sett økte oppmerksomheten knyttet til barns språkutvikling rundt 1800-tallet (Høigård, 2013), og dette med bakgrunn i både medisinske framskritt, språklæren og fonetikk samt den industrielle revolusjonen. I følge Statped (2021) vil ca. 20 % av elever i dagens grunnskole oppleve vansker med lese- og skriveutviklingen i løpet av sin skolegang. Det vil være ulike årsaker til at elever vil streve og forhold som språklige ferdigheter, konsentrasjon og oppmerksomhet, syn og hørsel, generelt evnenivå, leseerfaring, motivasjon samt mangelfull opplæring nevnes i denne sammenheng. utfordringer knyttet til lesing og skrivning er ofte en del av utfordringene til elever med sammensatte og komplekse utfordringer. Ifølge Lyster (2012) omhandler lese- og skrivevansker elever som ikke kan lese og skrive på nivå med forventet mental alder samt elevens opplæring. Hovedfokus ligger på to vansker som læreren kan møter tidlig. Dette omhandler vansker med ordavkodning eller dysleksi samt vansker med å forstå det som leses, også omtalt som leseforståelsesvansker. I tillegg trekkes skriveforståelse og skrivevansker fram, der staving er hovedutfordring, der lese- og skrivevanskene kan sees i sammenheng med hverandre. Helland (2012) omtaler primær- og sekundærvansker med følgende kategorisering; *1. Afasi, 2. Artikulasjonsvansker, 3. Stemmevansker, 4. Taleflytvansker, 5. Spesifikke språkvansker (10-15 %) og 6. Dysleksi & lese- og skrivevansker*. Vansker knyttet til hørsel, syn, adferd- og konsentrasjonsvansker, mental helse og kognitiv utvikling ansees å være sekundærvansker. I lys av Hellands (2012) kategorisering av primærvansker så har jeg valgt å fokusere på dysleksi og spesifikke språkvansker i denne studien

2.3.3.1 Dysleksi

Grunnbetydningen av dysleksi er vansker med ord (Høigård, 2012) og ordet stammer fra greske Dys = dårlig og Leksi = tale/ord. Begrepet brukes synonymt med spesifikke lese- og skrivevansker og er en vedvarende vanske. Dysleksi omhandler utfordringer knyttet til avkodning samt mangler i det fonologiske systemet, som er evnen til å mestre formsiden i språket. Det finnes mange ulike definisjoner på dysleksi, men jeg har valgt Høien og Lundberg (2012)

Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet (Høien og Lundberg, 2012)

I dag ansees dysleksi som en vanske man ikke kan forklare med kun en faktor og derfor omtales det som en multifunksjonell vanske (Høien og Lundberg, 2012)). Hos barn med dysleksi trekkes seks hovedsymptom fram som karakteristiske. Det første er ordavkodning som ikke er automatisert som bidrar til dårlig leseflyt og deretter vansker med å lese non-ord, hvilket ofte testes ved mistanke om dysleksi. Videre trekkes rettskrivingsvansker fram og lesevansker som vedvarer over år. Symptomene omhandler stor forskjell mellom lytte- og leseforståelsen samt arvelighet og forskning viser at dysleksi har en arvelighet på ca. 50% og dette knyttes til både genetiske og miljøfaktorer (Statped, 2021)

2.3.3.2 Spesifikke Språkvansker

På 50-tallet benyttet man begrepet utviklingsmessig afasi (Helland, 2012) og senere ble ulike termer brukt som *forsinket språkutvikling, spesifikke språkavvik eller bare språkvanskem.fl.* På 70-tallet viste forskning at spesifikke språkvansker (SSV) er en språkvanske som virker inn på språkforståelse, språkproduksjon eller begge, som ikke kan forklares med nevrologiske skader eller psykisk utviklingshemming. På lik linje med dysleksi vil man kunne finne ulike definisjoner, der jeg har valgt Bishops (2014, s.381-415)

Diagnosen spesifikke språkvansker er når barnet ikke klarer å utvikle språket som forventet og man finner ikke ut hvorfor (Bishop, 2004).

Helland (2012) omtaler det som en spesifikk vanske avgrenset til et eller flere områder der eleven har utvikling på forventet nivå på andre områder. Symptomene avdekkes allerede i spedbarnsalder der man kan observere vansker med turtaking, at barnet er uoppmerksomt på lyder eller bablingen foregår i liten grad. Et typisk trekk hos barn med SSV er at de kan være vanskelige å forstå eller ha vansker med å gjøre seg forstått (Helland, 2012), da med resultat at de kan oppleve vansker i samhandling med andre. Hypoteser om årsaken til SSV peker i retning av begrenset kapasitet i bearbeidelsen av informasjon (Helland, 2012), og i tillegg har de ofte vansker knyttet til det fonologiske minnet og bearbeiding samt spesifikke vansker med auditiv diskriminasjon. Hos barn med SSV finner man vansker i både korttids- og arbeidsminnet, noe som ofte resulterer i lav skår på korttidsminnetest og særlig ved bruk av non-ord, og arbeidsminnet omhandler lagringskapasitet som skal bearbeide informasjon vi henter frem. Disse elevene vil også ha utfordringer knyttet til lange ytringer og jo lengre de blir, jo vanskeligere. I tillegg utvikler mange barn også dysleksi og med den kompleksiteten

vil det være av betydning å benytte god faglig kunnskap samt klinisk skjønn i diagnostisering. På lik linje med dysleksi viser forskning at spesifikke språkvansker skyldes arvelige eller genetiske forhold og man regner med en forekomst i befolkningen på ca. 5-7 %, da med en overvekt av gutter (Høien og Lundberg, 2012).

3 Metode og design

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale og Brinkmann, 2017) og metode omtales også som redskapen knyttet til utførelsen av undersøkelsen. (Dalland, 2017) I denne delen vil jeg gjøre rede for design- og metodevalg knyttet til arbeidet med innsamling av data, samt fordeler og ulemper ved bruken av de valgte metodene. Denne studien baserer seg på 4 strategisk utvalgte informanter, som gjennom semistrukturert intervju skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utvalget består av kontaktlærere på 1.-4. trinn ved 2 ulike skoler.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign omhandler en plan for forskningen eller hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Kvale og Brinkmann (2017) omtaler syv sentrale faser som vesentlig for gjennomføring av et kvalitativt forskningsintervju og disse fasene består i tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, vertifisering og rapportering. Bruken av disse har vært til hjelp med å utarbeide en god plan.

3.1.1 Fenomenologisk analyse

Oppgavens forskningsdesign består av en fenomenologisk analyse som tar for seg forskerens egen kunnskap og erfaringer (Johannessen, Tuftes og Christoffersen, 2016) og begrepet fenomenologi kan oversettes på norsk til «læren om fenomener». Fenomenologi omtales både som en filosofi grunnlagt av Edmund Husserl og som en kvalitativ metodisk retning. Som design består tilnærmingen i å utforske mennesker og deres erfaringer knyttet til et fenomen. Den fenomenologiske tilnærmingen er utbredt i kvalitativ forskning og metoden søker å få en økt forståelse og innsikt i menneskers livsverden (Dalland, 2017). Studien har en kvalitativ tilnærming på undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015), som gjennom et kvalitativt forskningsintervju søker en forståelse av informantens livsverden gjennom deres erfaringer og opplevelser. Problemstillingen er formulert med hensikt å forstå fenomenet som undersøkes og datainnsamling innhentes av individer med erfaringer knyttet til fenomenet. I analyse- og rapporteringsdelen utføres fortolkningen av samme forsker som har utført intervjuene.

3.2 Forskningsmetode

Dalland (2012) beskriver forskningsmetoden som den fremgangsmåten man benytter i vitenskapelig forskning og ulike metoder kan benyttes for innsamling av data samt analysene i etterkant. Eksempler på slike innsamlingsmetoder kan være intervju, survey og deltakende observasjon. I denne studien stod valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode, hvorav valget falt på kvalitativt forskningsintervju. Et av de viktigste skillene mellom metodene kan i forenklet form beskrives med at den kvantitative metoden opererer med harde fakta i form av tall, mens den kvalitative metoden sikter mot myke data i form av nyanserte beskrivelser fra informantens livsverden. I tillegg er det et prinsipielt skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode knyttet til dataregistrering og analysedelen (Dalland, 2012). Intensjonen er å få bedre innsikt i kontaktlærerens erfaringer og opplevelser knyttet til kartlegging av lese- og skrivevansker. Dalland (2012) trekker fram at i intervjusamtalen produserer forskeren og informanten kunnskapen sammen og dette kan bidra til en større innsikt og forståelse for fenomenet, noe som er vesentlig for mitt metodevalg for masteroppgaven.

3.2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming av metode

Naturvitenskap og samfunnsvitenskap presenteres som de to sentrale forskningstradisjonene og vitenskapssyn (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016), der naturvitenskapen omtales som den forklarende kunnskapen og omhandler den fysiske naturen med sentrale spørsmål om hvordan ting skjer. I naturvitenskapen preges forskningen i stor grad av et positivistisk syn på metodevalg, hvor iaktakelse og utregning gjennom logisk sans er to sentrale prinsipper. Samfunnsvitenskapen har derimot sitt opphav i humanvitenskapen, der forklarende kunnskap av mennesket og menneskelige fenomener står sentralt. Innen denne forståelsestolkningen omtales hermeneutikk som en fortolkningslære som prøver å finne en mening eller forklaring på noe. Et annet begrep inne den samfunnsvitenskapelige retningen er fenomenologi (Dalland, 2015) som betyr læren om fenomener og hvordan individet erfarer og oppfatter sin livsverden. Samfunnsvitenskapen har menneskers virkelighetsoppfatning som forskningsfelt, hvilket innebærer en kompleksitet som krever et mangfoldig metodevalg.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming

Den kvalitative og kvantitative forskningsmetoden trekkes fram som samfunnsvitenskapelige metoderetninger (Dalland, 2015) der kvalitativ metode innebærer harde data mens kvalitativ metode dreier seg om myke data. Dalland (2015) beskriver den kvalitative metoderetningen som følsomhet, dybde, det særegne, fleksibilitet, nærhet til feltet, helhet, forståelse, deltaker

og jeg-du-forhold. Dette stemmer mer med intensjonen for min undersøkelse enn beskrivelsen av en kvantitativ metoderetning, som beskrives gjennom kjennetegn som presisjon, bredde, det gjennomsnittlige, systematikk, fjernhet til feltet, deler, forklaring, tilskuer og jeg-det-forhold. Begge metodene bidrar til en bedre samfunnsforståelse og hvordan enkeltindivider grupper og institusjoner samhandler. Ifølge Kvale og Brinkmann (2008) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra informantens perspektiv, der målet er å avdekke deres opplevelse av livsverden samt fremme deres erfaringer. Den kvalitative metoden ansees å være hensiktsmessig når man ønsker større forståelse og bedre innsikt i et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). I kvalitativ undersøkelse søker man heller ikke en permanent løsning på et problem, men åpenhet knyttet til forskningsprosessen anses som viktigere. Siden man er mer opptatt hvordan mennesket forstår verden og betydningen av relasjoner, så benyttes intervju og observasjoner om menneskets livsverden i stor grad som metode. Et slikt intervju kan minne om samtalen vi finner i det daglige, men den inneholder en bestemt spørreteknikk. Når det gjelder den fenomenologiske framgangsmåten så består den som oftest av en del med forberedelser, datainnsamling samt analyse og rapportering. (Kvale og Brinkmann, 2017, Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017)

3.2.3 Operasjonalisering av intervjuguide

I forkant av intervjuene har det vært nødvendig å avklare hvilken type intervju som ville være mest hensiktsmessig til dette studiet. Valget falt på semistrukturert, eller delvis strukturert intervju, med en intervjuguide som utgangspunkt. Denne type intervju tillater intervjueren å bevege seg fram og tilbake mellom tema og spørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016) og selv om informantene får samme spørsmål vil rekkefølgen kunne variere. På denne måten sikres en viss standardisering selv om spørsmålene er forholdsvis åpne og svarene vil kunne variere. I motsetning til et spørreskjema, med standardiserte spørsmål er intervjuguiden mer en huskeliste over tema og spørsmål som skal belyse oppgavens problemstilling. For å oppnå en god prosess har det vært nødvendig å operasjonalisere intervjuguiden og utarbeide en form for manuskript til gjennomføringen av intervjuet. I utformingen av intervjuguiden fant jeg det nyttig å følge oppskriften på en form for manus. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) tar for seg oppbyggingen av en intervjuguide til et semistrukturert intervju ved gjennomføring av en-til-en-intervju, og oppskriften inneholder informasjon om viktige punkter fra før intervjuet til selve gjennomføringen av intervjuet. I forkant er det f.eks. av vesentlig betydning at informantene får en presentasjon av meg som forsker samt prosjektets innhold og gjennomføring. I denne forbindelse ble det utarbeidet et detaljert

informasjonsskriv med opplysninger om datainnsamling, anonymisering samt avtalt tid og sted for intervjuene (Vedlegg 2). Kvale og Brinkmann (2017) presenterer et forslag om å utarbeide to intervjuguiden der den ene tar for seg studiets tematiske forskningsspørsmål mens den andre tar for seg intervju spørsmål. I utformingen av intervjuguiden har jeg brukt dette som inspirasjon og utarbeidet tre forskningsspørsmål, og ut ifra disse lages fem intervju spørsmål (Vedlegg 4). Innledningen på intervjuguiden omhandler enkle faktaspørsmål, som hvilket trinn de underviser på, hvilken utdanning og hvilken erfaring de har. Tanken med enkle og uformelle spørsmål er å varme opp informanten samt etablere en relasjon. Det er ønskelig å komme ganske raskt til temaet, som kan gjøres gjennom introduksjonsspørsmål, som; *Hva forstår du med kontaktlærerens oppgaver knyttet til kartlegging av lese- og skrivevansker?* Spørsmålet er ment å gi informantene mulighet til egne betraktninger og erfaringer. For å lede oss til kjerne av intervjuguiden har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål, som videre ligger til grunn for de øvrige fem intervju spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2017) viser til man i møte med ulike informanter vil måtte kunne tilpasse og moderere spørsmålene mht. ordforråd, og oppfatningsevne. Det første og andre forskningsspørsmålet er forholdsvis lukket med tanke på at jeg spør hvilke formelle og uformelle kartleggingsverktøy læreren bruker. Svarene vil kunne variere, men fordi at noen verktøy er obligatoriske vil man finne likheter i funnene. Det siste forskningsspørsmålet legger i større grad opp til lærerens erfaringer og tanker knyttet til fenomenet. I operasjonaliseringen av intervjuguiden er det vel så viktig å ha en ryddig avslutning og dette bør legges inn som et eget punkt i manuset slik at intervjuet oppleves helhetlig. Ett forslag er å forberede informanten på hvor mange spørsmål som gjenstår kontra å formidle at intervjuet er over. Det kan også være fornuftig å avslutte med en avrundende kommentar som gir informanten mulighet til å komme med spørsmål eller avklare eventuelle uklarheter. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016)

3.2.3 Prøveintervju med endelig intervjuguide

Intensjonen med et prøveintervju er i hovedsak for å prøve ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerer. Dalland (2017) hevder at jo mer man benytter et verktøy jo bedre vil man kunne utføre dette, og i tidligere oppgaveskriving har jeg utført kvalitativt forskningsintervju med prøveintervju. Prøveintervjuet skal gi meg som forsker muligheten til å avdekke styrker og svakheter i både intervjuguiden og rollen som forsker. Med et prøveintervju vil vi kunne sjekke om intervjuguidens spørsmål dekker problemstillingen og om forskningsspørsmålene treffer godt nok.

I tillegg får jeg muligheten til å teste utstyr og tidsbruk, som igjen bidrar til at man er best mulig forberedt til de kommende intervjuene.

3.2.4 Utvalget

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) presenterer viktigheten av utvelgelsen i samfunnsforskning innen både i kvantitative og kvalitative studier. Den kvalitative studien ønsket å komme innpå personer i målgruppen en vil ha mer kunnskap om samt få en fyldig beskrivelse av fenomenet. Valget av intervjupersoner avhenger av hva man ønsker å vite mer om og her kan innsamling av nødvendig data innhentes fra en bestemt målgruppe. I neste omgang kan man velge ønskede informanter fra målgruppen og videre utvalgte personer med bestemt kompetanse eller erfaring. Ifølge Dalland (2015) vil det å velge fagfolk kunne gi fordel av å få nye perspektiver på problemstillingen eller andre referanser til fagpersoner eller faglitteratur på området. I denne studien har jeg valgt ut kontaktlærere som innehar kompetanse og erfaringer på et bestemt felt, hvilket innebærer at gruppen består av et strategisk, kriteriebasert utvalg av informanter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Innen forskning benyttes ulike prosedyrer til innsamling av nødvendig data og størrelsen på utvalget vil avhenge av hvilken type av forskning man velger (Furuseth og Everett, 2020). Valg av strategier er avhengig av problemstillingen og hva som praktisk og hensiktsmessig lar seg gjennomføre. Siden studien er en masteroppgave vil det medføre begrensninger knyttet til både størrelsen på utvalget og gjennomføringen. Målet med undersøkelsen er at utvalget innehar den nødvendige variasjonen som kreves for å belyse problemstillingen. Kvaliteten på intervjuene og i hvilken grad den besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene er av større betydning enn størrelsen på utvalget. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016) Det er vanlig med 10- 15 informanter til mindre studier, men Dalland (2015) anbefaler derimot å starte med få informanter for heller å øke dersom innsamlingsmaterialet blir for spinkelt. I samråd med veileder har jeg funnet at tre til fem informanter er gjennomførbart og da har jeg mulighet å starte med tre for så å utvide til fem dersom det er behov. Beskrivelse av utvalget:

Lærer 1: Har 28 års erfaring som lærer på 1.-4. trinn. Jobber nå på 1 trinn

Lærer 2: Har 13 erfaring som kontaktlærer på 1.-4. trinn. Jobber nå på 3 trinn

Lærer 3: Har 5 års erfaring som kontaktlærer på 1.-4 trinn. Jobber nå på 4 trinn

Lærer 3: Har 12 års erfaring som kontaktlærer på 1.-4 trinn. Jobber nå på 2 trinn

3.2.5 Plan for innsamling av data med etiske refleksjoner

Etikk omhandler prinsipper, regler og retningslinjer i vurderinger av rett og galt, men i første rekke dreier det seg om positive eller negative handlinger mellom mennesker. (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). På lik linje med etiske valg i det daglige så gjør vi også etiske overveielser og gjennomtenkte valg i oppgaveskriving. I forskning stifter vi kjennskap til forskningsetikk med retningslinjer som konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. (Kvale og Brinkmann, 2017). Som forsker har man et etisk og juridisk ansvar og man vil møte etiske problemstillingene gjennom hele forløpet av intervjuundersøkelsen. Derfor må man også planlegge og overveie konsekvensene knyttet til undersøkelsen, hvilket innebærer hele forløpet fra tematisering til rapportering (Kvale og Brinkmann, 2017). I planleggingsfasen omhandlet de etiske retningslinjene innhenting av informert samtykke for deltakelse samt innmelding til Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Innmeldingen sikrer informantens rettigheter knyttet til konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse i undersøkelsen og dette gjøres med en utarbeidet mal for samtykke (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017). Etter godkjenning fra NSD (Vedlegg 3) kontaktes rektor ved de aktuelle skolene med forespørsel om informanter til studiet. Forespørselen omhandler opplysninger om forskerrollen samt prosjektets omfang og innhold. Deretter innhentes personlig samtykke fra informantene og videre avtales tid og sted for intervju. I planleggingen av datainnsamlingen fant jeg god hjelp i Kvale og Brinkmanns (2017) syv retningslinjer og etiske problemstillinger, samt etiske spørsmål i begynnelsen av intervjuet. De trekker også fram fire områder som tradisjonelt diskuteres når det gjelder etiske retningslinjer for forskere; Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Det etiske aspektet er viktig i utførelsen av selve intervjuet og i utarbeidelsen forskningsspørsmål og intervju spørsmål måtte jeg endre noen av de første spørsmålene som ble utarbeidet. Spørsmål som kan oppleves som kritikk ble i samråd med veileder omformulert. Dalland (2017) trekker fram de etiske overveielsene når man anvender mennesker som kilde i datainnsamling, hvilket innebærer kontaktlærere i studien. Det kunne vært interessant å intervju elever og foreldre med tanke på opplevelse av kartlegging, men dette ville komplisert oppgaven. De etiske retningslinjene er strenge på forskning av barn (Dalland, 2017), som i stor grad dreier det seg om konsekvensene knyttet til undersøkelsen eller i hvor stor grad de forstår det å gi et samtykke til forskningen. I denne undersøkelsen dreier det seg om barn på 1.-4. trinn, som i liten grad ville hatt forståelse for konsekvensene. Intensjonen er å forske på et tema som har betydning for mitt virke og det er naturlig å velge informanter som kan forstå og besvare de faglige

intervjuspørsmålene. I intervjusituasjonen må forsker være bevisst sin rolle som og dette gjelder maktfordeling, omgivelser, utstyr og framtoning (Dalland, 2017). Innsamlingen av dataene vil foregå med en egnet innspiller og denne enheten vil låses inn i egnet skap som kun jeg har tilgang til. Tidligere har jeg benyttet mobil, men ved bruk av en personlig enhet oppstår et etisk dilemma i form av at enheten er lett tilgjengelig. Dalland (2017) viser videre til analysearbeidet, og her skal forskeren dele opp og redusere store mengder ustrukturert data samtidig som det skal formidles et fornuftig innhold. I kvalitative studier er det anbefalt at forskeren som har samlet inn dataene også bør analysere og tolke resultatene. Dette med bakgrunn i forskerens forforståelse som et viktig element i analysen (Dalland, 2017). Innsamlingen av informasjon til studien vil foregå ved hjelp av lydopptak som videre bearbeidet til tekst gjennom transkribering. Teksten blir fortolket og formidles vider gjennom en rapport med resultater og drøfting. I hele denne bearbeidingsprosessen av datamaterialet vil jeg som forsker gjøre valg som må vurderes med et etisk perspektiv. I intervjurapporten benyttes fiktive navn og kjennetegn anonymiseres for å ivareta informantens konfidensialitet. I kamuflering av informasjon kan meningsinnhold endres (Kvale og Brinkmann, 2017) og dette kan by på utfordringer knyttet til formidling av riktig historie. Forskeren bør også gjøre vurderinger knyttet politiske, personlige eller samfunnsmessige konsekvenser. I studien vil rapporteringsdelen bestå av resultatene, drøftingen og oppsummering og rapporten ansees å ha en nøkkelposisjon i oppgaven.

3.2.5.1 Oppfølgende søknad om tillatelse

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, og ifølge NESH (2009, punkt 14) har alle som gjøres til gjenstand for forskning krav på at all informasjon de gir om personlige forhold behandles konfidensielt. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) trekker fram tre hensyn forskeren særlig bør tenke gjennom. Dette omhandler informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Det er søkt til Norsks Senter for Forskningsdata (NSD, vedlegg 3) da studier som innebærer behandling av personopplysninger også skal meldes til personvernombudet for forskning. På deres hjemmeside finner man en ferdig utarbeidet mal for informasjons- og samtykkeerklæring, noe som letter arbeidet med utarbeidelse av informasjonsskriv til informantene. Behandlingstiden er forholdsvis kort og all kommunikasjon mellom student og NSD vil også formidles veileder. Alle informantene har fått informasjon om innholdet og omfanget og de har gitt samtykke til å delta i undersøkelsen.

3.2.6 Innsamling av data ved hjelp av semistrukturert intervju

Innen kvalitative metoder finner vi flere ulike valg, men valget til denne studien falt på å gjennomføre et semistrukturerte intervju med forsøk på induktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2016). En induktiv tilnærming betyr at forskeren har et åpent sinn i og tilstreber seg å ikke la egne påvirkninger spille inn. Et semistrukturert, eller delvis strukturert intervju, er en datainnsamlingsteknikk der intervjuguiden lages på forhånd og intervjuer lar objektet styre samtalen mye mer enn i et strukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet har den overordnede intervjuguiden som utgangspunkt (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016) og i denne typen intervju kan forskeren bevege seg fram og tilbake mellom spørsmålene. Det vil også være mulig å bevege seg utenom rekkefølgen og spørsmålene er stort sett åpne. Informanten formulerer egne erfaringer og tanker med egne ord og forskeren har liten innvirkning på svarene.

3.2.7 Analyse av innkommende informasjon

I analysen deles innsamlet data i mindre biter og intervjuanalysen befinner seg et sted mellom informantens fortelling og forskerens historie. Forskningsarbeidet begrenses ikke til ren innsamling av opplysninger (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016), men funnene må systematiseres og analyseres. Analyseringen innebærer å hente ut de kodede opplysningene fra sin opprinnelige helhet, for så å gjenoppbygge en ny kunnskap om fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2017). I denne prosessen utvikles nye teorier og fortolkninger om fenomenet man undersøker, og undersøkelsens overførbarhet omhandler hvorvidt man lykkes i å etablere disse teorien og fortolkningene også på andre områder. Mye av grunnlaget i analysen er allerede utarbeidet i intervjuguiden og forskerens hovedmål er å formidle informantenes fortellinger og meninger. Til dette arbeidet finnes det ulike verktøy der intervjuanalyse nevnes som et av disse verktøyene og slik kan man jobbe systematisk med intervjuet gjennom transkribering, koding og fortolkning, som videre leder til en meningsfortolkning. I arbeidet med å bearbeide lydopptak til tekst, tematisere, bearbeide og vurdere informantenes svar fant jeg det hensiktsmessig å benytte en hermeneutisk tilnærming på tekstens mening. Kvale og Brinkmann (2017) omtaler den hermeneutiske sirkel der prinsippet er prosessen hvor man beveger seg mellom delene og helheten, hvilket jeg også gjør i intervju spørsmålene.

3.2.7.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere eller skifte i fra en form til en annen og Kvale og Brinkmann (2017) omtaler transkriberingen som en transformasjon av muntlig samtale til

skriftlig tekst. I transkriberingsprosessen oversettes intervjuet fra talespråk til skriftspråk og krever ulike vurderinger og beslutninger av forskeren. I et intervju møtes mennesker ansikt til ansikt, og i det sosiale samspillet foregår også en ikke-verbal kommunikasjon. Denne ikke-verbale kommunikasjonen omhandler kroppsspråk, mimikk og stemmeleie som kan være vanskelig å sikre gjennom transkribering (Kvale og Brinkmann, 2017). Det kan være hensiktsmessig å notere observasjoner av ikke-verbalt språk underveis, slik at denne delen av samtalen blir med i analysedelen. Transkriberingen av intervju tar ofte mer tid enn man tenker og det er viktig å legge dette inn i planen. Det er vanlig at en andrepart gjør transkriberingen i større studier, men til kvalitative intervju er det anbefalt at forskeren gjennomfører dette selv. I denne prosessen danner min forforståelse grunnlaget for hypotese og problemstilling. Her ønskes en større forståelse og innsikt av fenomenet og det er naturlig å transkriberer intervjuet selv. I tidligere oppgaver har jeg gjort ord for ord- transkribering og valget har derfor falt på denne formen i denne studien.

3.2.7.2 Koding og kategorisering

Koding eller kategorisering er den vanligste formen for dataanalyse som benyttes i dag og det er både fordeler og bakdeler med koding (?). En av de mest åpenbare fordelene i denne type studie er at forskeren må gjøre seg kjent med alle detaljer i innsamlingsmaterialet. I arbeidet med koding knyttes gjerne nøkkelord til utvalgte deler av teksten slik at man kan identifisere dette i analysearbeidet. Forskningsarbeidet begrenses ikke til ren innsamling av opplysninger, men funnene må systematiseres og analyseres (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011). Analyseringen innebærer å hente ut de kodede opplysningene fra sin opprinnelige helhet, for så å gjenoppbygge en ny kunnskap om fenomenet. I denne prosessen utvikles nye teorier og fortolkninger om fenomenet man undersøker, og undersøkelsens overførbarhet omhandler hvorvidt man lykkes i å etablere disse teorien og fortolkningene også på andre områder. Analysen er ment å hjelpe oss med å finne ut hva funnene forteller (Dalland, 2015) og i tolkning av funnene søker forskeren å finne meningen med innholdet. Her pekes det på betydningen av intervjuguiden som grunnlag for analysen, og han viser også til at forskeren har et ønske om hva man vil vite før intervjuet og at svarene søker å belyse problemstillingen. I tolkningsarbeidet anbefales det å veksle mellom tolkning og analyse og i prosessen setter man funnene i lys av relevant teori. I arbeidet med analysen deler vi ofte opp intervjuet og funnene i mindre deler som vil være til hjelp. Det er hensiktsmessig å tenke gjennom hvordan man ønsker å gjennomføre analysen og dette vil også ha konsekvenser for både for og etterarbeidet av intervjuet.

3.2.7.3 Tolking av data

Å tolke betyr å sette noe inn i en større sammenheng (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017) og i denne sammenheng søker forskeren å se hvilke konsekvenser analysen og konklusjonen har for fenomenet som undersøkes. Fortolkning og analyse sees ofte i sammenheng, men i tolkningsarbeidet søker forskeren en forståelse av funnene fra analysen. Formålet med en undersøkelse ansees ofte å være oppnådd når man har tolket dataene. Dalland (2015) fremhever viktigheten av å stille seg spørsmål om tolkningen stemmer med helhetsinntrykket.

3.2.8 Validitet

Validitet kommer av det engelske ordet *validity*, som betyr gyldighet. Når vi snakker om validitet knyttet til data så omhandler det utvalg og innsamling (Postholm og Jacobsen, 2016). Formålet med undersøkelsen er å samle inn relevant data som søker å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Om noe har validitet går i stor grad ut på om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Furuseth og Everett (2020) hevder at man likevel ikke kan anta at den innsamlede dataen er gyldig, da forskeren kan ha vært selektiv og utelatt viktig data eller irrelevant data kan ha kommet med. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skiller mellom to typer gyldighet, som omhandler og den indre- og ytre gyldighet.

3.2.8.1 Intern validitet – troverdighet

En vanlig definisjon i kvalitative undersøkelser er om vi måler det vi tror vi måler, og man ser etter sammenheng mellom fenomenet og innkommende data (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017). I følge definisjonen vil ikke kvalitative studier være valide da dataene ikke kan måles, men validitet handler også om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke. Vi kan si at indre validitet går ut på om vi har dekning for å si om noe henger sammen med årsak og virkning (Postholm og Jacobsen, 2016). Vurderingen av intervjuets gyldighet er mer komplisert enn pålitelig med bakgrunn i hva som er gyldig transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2017). I prosessen med transkriberingen oppleves en høy grad av validitet da valget har falt på ord fra ord-transkribering, men utfordringen kommer i analysedelen der funnene av undersøkelsens data presenteres. Validiteten i kvalitative undersøkelser omhandler i hvilken grad forskerens framgangsmåte og funn reflekterer formålet og representerer virkeligheten. I studie gjøres en fortolkning av teksten og dette kan påvirke validiteten på undersøkelsen. En måte å styrke troverdigheten kan være å tilbakeføre

resultater til informanten slik at de kan bekreftes. Vi kan også la andre kompetente personer analysere samme datamateriell for så å se om de kommer til samme fortolkning

3.2.8.2. Ytre validitet – overførbarhet

Den ytre validiteten dreier seg om vi kan generalisere våre funn på en gruppe som ikke er forsket på (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017). I denne studien gjøres en liten undersøkelse med fire utvalgte kontaktlærere, så denne undersøkelsen beskriver ikke alle kontaktlæreres oppfatning. Resultatene fra forskningsprosjektet kan likevel overføres til liknende fenomener og i kvalitative undersøkelser snakker man om overføring av kunnskap.

3.2.9 Reliabilitet

Reliabilitet kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet, og dette knyttes til nøyaktigheten av den innsamlede data i undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017). Noen viktige punkter som trekkes fram til dette er innsamlingsmåten, hvordan dataen er samlet inn og blir behandlet. Reliabilitet ansees som et kritisk punkt i kvantitative undersøkelsen, men i kvalitativ forskning er disse kravene mindre hensiktsmessige. Dette med bakgrunn i at samtalen styrer innsamlingen av empiri og forskeren benytter seg selv som instrument i undersøkelsen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017) påpeker at forskeren vil kunne styrke studiens pålitelighet gjennom en åpen framstilling av fremgangsmåte og ved å vektlegge kriterier for evaluering. Påliteligheten vil dermed preges av mine valg i prosessen og dette vil omhandle studien fra valg av tema, til problemstilling og avslutningsvis arbeidet i rapporteringen. Oppgavens reliabilitet omhandler dermed undersøkelsens troverdighet og om dataene i undersøkelsen er til å stole på, og dette vil (Kvale og Brinkmann, 2017)

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere en analyse av funnene fra de 4 intervjuene. Resultatene har til hensikt å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og analysen presenterer informantenes opplevelser og erfaringer. Denne delen inneholder ingen drøftinger i lys av teorien, men gir et bilde av informantenes meninger om temaet. I den første delen presenteres informantenes forståelse av begreper knyttet til kontaktlærerens kartleggingsoppgave, tidlig innsats og særskilte utfordringer i begynneropplæring. Deretter presenteres informantenes egne opplevelser knyttet til forskningsspørsmål og intervju spørsmålene. Dette omhandler deres mening om ansvar for kartlegging, erfaringer knyttet til formelle/uformelle og obligatoriske kartleggingsverktøy samt veiledning av bruken og det systematiske arbeidet

tilknyttet kartlegging og videre tiltak. Informantene er samstemte i noen emner og her refererer jeg til informantene som lærerne, mens resultatene kan variere i andre emner og informantene omtales da spesifikt som lærer 1, lærer 2 osv. Informantene er gjennom disse fiktive benevnelsene anonymisert.

4.1 Om kontaktlærerens kartleggingsoppgave

Samlet sett er alle lærerne tydelige på at det er kontaktlærers ansvar å gjennomføre kartlegging, tilrettelegge og sette inn tiltak for elever med utfordringer i lese- og skriveopplæringen. De har også en opplevelse av at de raskt avdekker hvem som vil slite og hvem som vil mester lesing og skriving godt gjennom daglige gjøremål. I tillegg påpeker de at kontaktlærer har alle fagene på småtrinnet og det er derfor naturlig at de utfører kartleggingen selv.

Lærer 1 trekker fram at de er to pedagoger på deres trinn tre dager i uka. De har fordelt det faglige ansvaret mellom seg, der en har ansvaret for norsk og den andre for matte. De tar dermed ansvar for både kartlegging, skåring og oppfølging i hvert sitt fag.

Lærer 2 har forståelsen av at kartleggingen er et redskap for kontaktlæreren slik at de kan se hvor eleven er og hva man eventuelt må jobbe videre med. Her framheves det at læreren har god kjennskap til elevene og at kartleggingen ikke byr på store overraskelser, men er en hjelp til å systematisere elevens utfordringer.

Lærer 3 trekker også fram opplevelsen av ansvaret for kartlegging som et stort ansvar og har en klar formening om at administrasjonen har et overordnet ansvar for dette arbeidet. Her framheves det at selv om kontaktlærer har ansvaret for å kartlegge samt løfte det videre til ulike hjelpeinstanser, så er man avhengig av et system som står der og kan være til hjelp. I tillegg omtales samarbeidet med hjemmet og at hjemmet må følge viktigheten av å lære lese- og skriveferdighetene.

Lærer 4 omtaler en av kontaktlærerens hovedoppgave som ansvaret med å lære elevene å lese og skrive. I dette arbeidet benyttes metoden rask bokstavprogresjon, hvor de lærer to til tre bokstaver i uka. Her følges elevenes progresjon og dersom noen ikke klarer å henge med så er det kontaktlæreren som må fange dette opp og sette inn tidlige tiltak. Her framheves også kjennskapen til eleven og hvordan kontaktlærer med et trent øye fanger opp hvem som kan kommet til å streve med lesing og skriving.

4.2 Om tidlig innsats og lese- og skrivevansker

Alle lærerne har en forståelse av at tidlig innsats omhandler å sette inn tiltak raskt for å hindre at problemene utvikler seg og at de får problemer eller faller utenfor. Lærer 2 og 4 trekker også fram at elevene er veldig små når de starter og her kan det skille et år mellom de største og de minste, men det framheves også at elevene er svært lærevillige.

Lærer 1 viser til at deres løsning med to pedagoger i klasserommet kan regnes som tidlig innsats og at de på denne måten skal hindre problemene i å utvikle seg, men setter støtet inn i de tidlige årene på første til fjerde trinn.

Lærer 2 har en formening om at man først og fremst må avdekke hvorfor eleven sliter og nevner ulike faktorer som miljø, konsentrasjonsvansker, miljø eller modenhet. Modenheten kan variere hos de små, som kommer fra barnehagen med løsere rammer, og utfordringer knyttet til at de nå skal sitte i ro og kanskje har de hodet på helt andre steder. Her framheves det å se ungen først samt være obs og deretter innsats ettervert.

Lærer 3 opplever at det er viktig å fange opp elever med dysleksi da erfaringen er at de ofte oppdages seint i skoleløpet. I tillegg framheves viktigheten av å ha gode kartleggingsverktøy samt at man ikke venter for lenge, siden læreren opplever en avventende holdning fra mange rundt seg. Her opplever kontaktlærer at det er viktig at man blir sett og hørt for å bli tatt på alvor.

Lærer 4 framhever også at ungene er svært unge når de begynner og at modenheten varierer, der man før lærte å lese når man var 9 er man nå bare 6 ½ når det forventes at man kan lese. I tillegg trekkes det fram at noen elever har hjelp i heimen mens andre ikke har det og da er kontaktlærerens rolle å balansere dette ved å være en utjevne faktor.

4.3 Om særskilte utfordringer i begynneropplæring

Her presenterer lærerne ulike mulige årsaker til utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæringen og modenhet trekkes fram som en viktig faktor hos de fleste lærerne.

Lærer 1 presenterer modenhet som en mulig årsak, der elevene kan skille mellom 3 til 9 år i atferd i klasserommet. Noen elever kan ligge på gulvet og rope mens andre elever er mer

modne og ønsker f.eks. bare å lese en bok. En annen utfordring kan være elever som kommer fra et annet land, der språk blir en utfordring. Det kan også være hjemmeforhold som bidrar til utfordringer og det krever endel av hjemmet for å lære å lese. Dette omtales som ytre faktorer, mens indre faktorer kan være generelle lærevansker som dysleksi eller ADHD.

Lærer 2 framhever også modenhet som en utfordring, men framhever at utfordringene ikke trenger å være knyttet til lese- og skrivevansker.

Lærer 3 presenterer et eksempel med en 5 åring som ikke klarer å sitte i ro samt ulike tiltak som kan hjelpe på uroen, der undervisning i uterommet nevnes som et forslag. Her trekkes også modenhet som en utfordring der noen er klare for skolen og noen er ikke klare.

Lærer 4 tenker at det i de første årene er mer snakk om utfordringer enn vansker. Her presenteres et eksempel på elever som ikke får til å lære bokstavene, der utfordringen eller vansken ettervert kan utvikle seg til et problem i framtiden. Når de er små er det kanskje snakk om en vanske og her må kontaktlæreren hjelpe slik at det ikke mer enn en utfordring ettervert. En rask avkodning og tidlig lesing bidrar til at man tilegner seg kunnskap og det vil være et klart problem for en elev om en ikke lærer å lese eller skrive i dagens samfunn.

4.4 Kontaktlærerens administrative ansvar for kartleggingen

Lærer 1 uttrykker at det er en del av jobben, men samtidig viser læreren til at læreryrket har forandret seg mye og det er blitt mer testing, undersøkelser og planskriving. Her framheves viktigheten av at det ikke blir for mye testing og at det må være en grunn til testingen. Det må være et godt verktøy for å avdekke utfordringer elevene har. Diskusjoner rundt nasjonale prøver trekkes også fram og hvordan lærere som ikke gjør det så bra påvirkes. Ligger man under landsgjennomsnittet så kan læreren føle et personlig ansvar og dette er mye ansvar å legge på en lærer. Samtidig er dokumenteringen bedre enn før og man har flere plattformer der man kan legge inn, for på denne måten å kunne følge elevene fra første til tiende trinn. Administrativt er det mye mer ryddig for deg som lærer enn før.

Lærer 2 og 3 har en opplevelse av å være ferske i faget og opplever ikke helt at de har oversikten over hva som finnes og når det skal tas. Lærer 2 trekker fram prøvene fra Udir som oversiktlige og ryddige og disse har man oversikt over når de kommer. I tillegg opplever lærer 2 at det kartleggingen er en god dokumentasjon å vise til foreldrene. Lærer 1 opplever endel stress rundt ansvaret og kjenner på forskjellen med å jobbe på en større skole kontra en liten.

Der var det tettere samarbeid mellom lærere i arbeidet med å sette opp planer og oversikter og dette samarbeidet savner læreren på en større skole.

Lærer 4 er litt usikker på om spørsmålet er forstått rett, men opplever at gjennomføring av kartlegging får veldig greit. Læreren opplever å få målt både eleven og seg selv, der måling av seg selv trekkes fram som en annen viktig del av dette arbeidet. Her kan læreren få en pekepinn på egen innsats og hvordan man har jobbet, for som regel er man alene i klasserommet og får lite feedback på eget arbeid. I tillegg er det et kjempeviktig redskap i arbeidet med å dokumentere, spesielt hvis man skårer lavt på alle testpunkter. Da er det bra at det er transparent og alle skal vite det slik at alle har mulighet å gjøre en innsats, både skole, hjemmet og eleven.

4.5 Formelle og uformelle kartleggingsverktøy

På småtrinnet er det hovedsakelig Carlsten og kartleggingsprøven fra Udir samt nasjonale prøver som benyttes av alle lærerne som formelle verktøy. Skolen har også innført Imal i begynneropplæringen. Av uformelle verktøy er observasjon et fellestrekk.

Lærer 1 benytter blant annet ukas ord, diktat og høring i leksene som uformelt verktøy, og da noteres kommentarer til arbeidet i en bok. Det kan f.eks. være om eleven er forberedt eller om de har lest godt. Høytlesing av nye tekster nevnes også uten at læreren noterer i så stor grad, men heller observerer inntrykk av eleven utfra måten eleven oppfører seg. Læreren uttrykker at dette er en bevisstgjøring og at det også er en vurdering. På oppfølgingsspørsmål om hvilke verktøy man starter med først, så svarer læreren at de ikke starter med testing før på våren. De har foreldresamtaler på høsten og de uformelle verktøyene vil derfor benyttes først. På spørsmål om hvordan læreren orienterer seg mht. mange ulike verktøy, så opplever ikke læreren dette som et ansvar, men at administrasjonen har ansvaret for å presentere ulike tester som skal benyttes.

Lærere 2 trekker også fram ukas ord, der man kan avdekke mye konsonantfeil og skriftlige vansker samt lydering. Her kan læreren tilpasse og støtte de som ikke mestrer med øving av enkeltord og hjelpelapper som eksempler. I forbindelse med at skolen hadde studenter, så fikk denne læreren mulighet til å observere sine elever og dette opplevdes svært positivt. Læreren uttrykker at man ser seg blind når man underviser og når noe skjer i undervisningen er det snart å se forbi det. Dette var et verktøy læreren likte og har benyttet det både på enkelt elever

samt i gruppeinndeling. Da ser de på hvem som fungerer og ikke fungerer, hvem som tar styring og hvem som er gode lesere og skrivere. Da er kontaktlærerens rolle å sette sammen grupper som er blandet og ikke består av bare sterke eller svake elever. Observasjon av enkelt elever har vært knyttet til uro, da det forekommer en del av det i klassen. I tillegg opplevdes det som nyttig dokumentasjon, men læreren er usikker på hva man skal gjøre med det videre. Læreren opplever at det er viktig å få et helhetsbilde og at man kjenner de fra bunnen, siden noen kan ha vansker med å lese og skrive mens andre har mer sammensatte utfordringer. Av de formelle verktøyene er det Carlsten og Udir sine kartleggingsprøver som benyttes.

Lærer 3 ser utfordringer i tidsbruken når det gjelder de formelle verktøyene og framhever gjøremålene i det daglige som det viktigste kartleggingsverktøyet. Imal er nytt på småtrinnet og læreren har en opplevelse at dette er et godt verktøy for de som sliter med å lese og skrive. Grunnet personalmangel har lærer 3 ikke fått gjennomført kurset og dermed ikke fått startet med dette verktøyet. Bokstavsenteret nevnes også som et nyttig verktøy der man kan følge progresjonen til hver enkelt elev. I dialogen med eleven gjennom samtaler og lekselesing så opplever læreren at det er lettere å se elevene. Som kontaktlærer har man alle fagene og derfor kan man legge opp dagen som man selv ønsker, der stasjonsundervisning kunne blitt valgt i alle fag. Samtidig ser man mer av sammensetningen når man jobber med hele klassen mens basisfagene er greie å dele i mindre grupper. I observasjonsarbeidet hentes ofte en tredjepart inn og da opplever læreren at atferden hos elever med mye uro opphører. Dette finner læreren fasinende og Lærer 2 trekker også dette fenomenet fram i det siste spørsmålet i analysen. På oppfølgingsspørsmål om man ikke benytter andre på huset til å observere, så svarer lærer 3 at de i hovedsak har benyttet PPT samt kommune-psykologen. Disse instansene kunne ikke se problematikken læreren opplevde knyttet til uro og de er ofte kun kortere økter av dagen, så opplevelsen er at de ikke får med seg det de helst skulle sett. Dersom noen på huset skulle observert så burde de vært over tid avhenger dette av hvilke ressurser skolen har tilgjengelig. Læreren har en opplevelse av at det er mange som opplever det slik, men at de får lite forståelse når eleven viser lite tegn til uro og uønsket atferd.

Lærer 4 trekker som de andre fram Carlsten og kartleggingsprøven fra Udir som formelt verktøy og opplever at disse to avdekker godt og at også resultatene stemmer godt. Det uformelle verktøyet omhandler også her det daglige i klasserommet, som f.eks. hva elevene produserer i lesing og skriving samt det læreren erfarer i klasserommet. Her trekkes det også fram at det skal være greit for elevene dersom noen kvier seg for å lese. Da er det å finne rom

for at eleven skal kunne presentere sine ferdigheter for deg. På spørsmål om det kan være vanskelig for kontaktlærer å observere så synes lærer 4 at det er lett synlig og dermed også lett å tilpasse lese og skriveoppgaver. Dette med bakgrunn i mange, gode digitale hjelpemidler der elevene jobber selvstendig og dermed ikke får med seg hva de andre gjør. Imal er ikke blitt brukt så mye, men lærer 4 benytter andre verktøy som Salaby og Iskole.

Vider påpekes det at det er mange tiltak som skal utprøves før man melder bekymring til PPT, og det framkommer at de ikke melder bekymring før fjerde til femte trinn. Dersom man avdekker at eleven sliter med lesing og avkodning så kan det ofte framkomme at foreldrene også har hatt samme utfordringer. Da tydeliggjør læreren at den er på tilbudssiden slik at de skjønner at man kan lage opplegg som er tilpasset, men at også heimen må ta ansvar. Det er ingen kvikk-fix og ingen medisin mot lesevansker, så man må bruke tid og hjelpemidler. Man blir heller ikke kvitt vansken, men eleven får hjelp til å utføre de vanlige oppgavene på en god måte. Har man f.eks. fått dysleksi diagnose, så innebærer det ofte dobbelt så mye arbeid og det er ange innfallsvinkler, men det må ikke bli en hvilepute. Et verktøy som læreren har stor tillit til er rask bokstavprogresjon, da ikke bare for å avdekke, men også for å tilegne seg kunnskap raskt.

4.6 Kartlegging og veiledning

De fleste lærerne opplever at kartleggingsverktøyet har gode veiledninger og er lette å gjennomføre. På småtrinnet er det mer sjelden at de har behov for veiledning fra hjelpeinstanser som PPT til gjennomføring, men noen har behov for hjelp til skåring av tester.

Lærer 1 viser til kartleggingsverktøyenes brukerveiledning og trekker fram at dette må kontaktlærere lære seg selv, så det er ingen opplæring fra administrasjonens side knyttet til kartleggingsprøver. I tilfeller der veiledningen er lang opplever læreren at det er mindre sjans for at den blir benyttet.

Lærer 2 opplever å ha fått tilstrekkelig veiledning og denne forteller hvordan man skal gripe an oppgaven, så gjennomføringen av kartleggingsprøvene oppleves greie å gjennomføre. På spørsmål om administrasjonen er involvert er svaret at læreren faktisk ikke helt vet, men at de muligens er med i forarbeidet som f.eks. bestilling av kartleggingsprøver. Det har heller ikke vært behov for hjelp fra andre instanser som PPT eller Bup, som ofte kommer inn på et senere tidspunkt. Da er det oftest andre prøver som skal tas og dette utføres ikke av skolen, men sertifisert personell. Lærer 2 har gjennomført ulike tester på høyere trinn, da f.eks. 6-16

språkscreening, ADDES eller 5-15 og Browns. Gjennomføringen av disse gikk greit, men her var det behov for hjelp fra PPT til skåring av prøvene.

Lærer 3 opplever ingen veiledning i det hele tatt og har en opplevelse av at prøvene er tredd litt over hodet. I tillegg må man sette seg inn i det selv. På spørsmål om hvem man er i dialog med hvis det blir vanskelig så er det ofte læreren tar kontakt med inspektøren for hjelp. Dette omfatter ofte skåringen av prøvene. På spørsmål om det er lett å orientere seg om hvilke verktøy man bør bruke når, så er svaret at læreren opplever det veldig uoversiktlig. Her trekkes facebook fram som et godt hjelpemiddel der lærer kan rådføre seg, men man må også være kritisk til det som presenteres.

Lærer 4 trekker fram årshjulet som en god veileder for hvilke prøver som skal når. Læreren er usikker på om dette er bestemt i fellesskap eller om det er avgjort i administrasjonen eller høyere opp. Lærer 4 har heller ikke helt oversikt over hva som finnes av kartleggingsverktøy, men trekker fram at de ulike læreverkene også har kartlegging. Imal framheves som et godt verktøy for de som strever og at det er til god hjelp for dem, men for læreren personlig gir de to som de benytter god oversikt. På spørsmål om 6-16 er et kjent verktøy så har informanten blitt skolert i denne i studiet og opplevdes skåringen litt omfattende. På spørsmål til PPT angående elever med vedvarende utfordringer så uttrykkes det at de ikke melder bekymring før fjerde trinn. Lærer 4 framhever at det ikke skal utgjøre så stor forskjell da man uansett må tilpasse og hjelpe med de hjelpemidlene man har tilgjengelig. Den eneste forskjellen knyttes til rettigheter på hjelpemidler, men ofte har ikke elevene behovet på småtrinnet. Dette kan være f.eks. lengre tid på eksamen.

4.7 Kartlegging og systemarbeid

Lærerne uttrykker en felles forståelse for både eget ansvar knyttet til utarbeidelse av planer og systemer, men at det overordnede ansvaret ligger hos administrasjonen. I tillegg ytres det at systemarbeidet avhenger av lederens holdninger til dette arbeidet.

Lærer 1 synes spørsmålet er vanskelig å svare på, men uttrykker at man alltid kan bli bedre og administrasjonen er de som skal ha oversikt over alle elevene. Samtidig gir de ansvaret til kontaktlærerne og stoler på at arbeidet blir utført. Læreren opplever at de minner på om frister for når man skal gjennomføre de ulike prøvene. På oppfølgingsspørsmål knyttet til opplevelsen av gode system, så opplever lærer 1 at skolen har et bra system og at

administrasjonen har døren åpen for diskusjoner, men trekker også fram at det kommer an på hvem som er i administrasjonen.

Lærer 2 er litt mer usikker på om det er en plan eller om noe er nedskrevet og kan ikke huske å ha sett noen plan. Informanten tenker at det er opp til hver enkelt kontaktlærer å melde fra om bekymring og så tas det derfra, men er litt usikker på om den er enig i om skolen har en god plan eller gode rutiner. På spørsmål om lærerens opplevelse av et godt systematisk arbeid knyttet til kartlegging og tidlig innsats, så svarer læreren at det kunne vært bedre og at det kunne vært bedre samarbeid med de andre kontaktlærerne. Her nevnes tid og rom som et punkt som er utfordrende i skolehverdagen. På spørsmål om hvem læreren støtter seg på så er svaret de andre på småtrinnet, men selv om de deler er ingenting fast og det savnes. På spørsmål om administrasjonen burde vært mer på banen så tenker lærer 2 at de ikke vet alt om hva som fungerer og ikke, og at man kanskje kunne ordnet det selv. Et punkt som trekkes fram her er at tettere samarbeid mellom trinnene kunne vært bra, slik at man ikke måtte finne opp kruttet på nytt og hatt en rød tråd. Et annet spørsmål knyttet til spesialundervisning og det framkommer at det i liten grad er spesialpedagog på småtrinnet. Det er kontaktlærer selv som tilpasser og enten gjør assistent en oppgave eller så samles en gruppe med de svakeste der de får egne oppgaver. Det uttrykkes at det var mer spesialundervisning før, der eleven ble tatt ut av klassen mens nå skal eleven være i klasserommet og får hjelpen der. Læreren opplever at de har mye tilpasset opplæring og det kan være lese- og skrivevansker eller sammensatte utfordringer som gjør at det tar lengre tid for noen.

Lærer 3 opplever at den ikke er helt rett å spørre i og med at læreren har vært på skolen så kort tid, men det er ingen opplevelse av et godt system. Det uttrykkes at det er vanskelig å finne ting og prøvene har læreren funnet tilfeldig selv. Her ytres et ønske om at administrasjonen kunne utarbeidet en perm med nyttig info som alle nyansatte fikk til gjennomlesing. På spørsmål om rutiner etter kartlegging og om det finnes Tilpasset opplærings-team (TPO) så forteller læreren at kartleggingene er satt i en perm til foreldremøter og hva de brukes til etterpå er usikkert. Da vil det være behov for å spørre inspektøren eller andre på kontoret om det skal i mappa eller om det skal makuleres. Lærer 1 tror at inspektøren sitter i et team. Det hadde vært ønskelig med en slags oppskrift og læreren opplever at det er mange løse tråder. Det framstår som om de samme verktøyene benyttes på flere av skolene og kommunene har en logoped som er behjelpelig med tips og opplegg. Det finnes mange ressurser utenfor som kan benyttes, men at det savnes en spesialpedagog som

har kompetansen. I denne sammenhengen uttrykker læreren at kravene er blitt større og man ser at mange elever faller utenfor og at det tar lengre tid før ting vansker knyttet til lese- og skrivevansker avdekkes. Her er det ofte assistentene som utfører arbeidet med elevene som har fått vedtak og selv om de gjør en fantastisk jobb, så er de ikke pedagoger.

Hvilken finger skal man skjære seg i? Jeg kan ikke være på rommet sammen med assistenten og eleven som trenger ekstra, og kvalitetssikre at de lærer. Hvis assistenten har klassen, så kan jeg ikke kvalitetssikre at der får det de skal ha og det jeg ønsker å gi dem. (Lærer 3)

Lærer 4 opplever at arbeidet knyttet til kartleggingsprøvene er godt innarbeide og kontaktlærerne vet når de skal utføres og når de skal være ferdige. Lærer 4 mener å dekke opp selv gjennom tilpassing av tekster og får det til med ressursen i seg selv eller de i klassen. Det uttrykkes at det ikke er så mye ekstraordinært arbeid i første til andre klasse, men man prøve å dytte inn der det er mulig uten at det blir for synlig. Her trekkes det fram at man ikke bør gjøre et problem større og at det viktigste er at eleven beholder motivasjonen og god tro på egne lese- og skriveferdigheter. Mye er gjort med lese- og skriveglede, og er det en elev med dysleksi så kan tanken heller være at man ikke leser så veldig fort eller har noen skrivefeil og samtidig være tilfreds. På spørsmål om det er tett samarbeid mellom trinnene er svaret at det er betraktelig bedre enn tidligere. Da var det vanntette skott mens nå skal det være en transparent overgang både med overlapping og informasjon. Lærere på mellomtrinnet kommer enten til småtrinn og har flere timer der eller så henter de elever med, så blir overgangen mykere- Det er jo et faglig sprang også, så det er bra å forberede dem. I tillegg fremheves ulikheten mellom måten å undervise på, både med hensyn til hvordan man tenker fag og tilnærmingen. På spørsmål om det finnes et spesialpedagogisk tema så tenker lærer 4 at PPT, barnevern, familieteam og helsesøster er så lett tilgjengelig og de er så lette å snakke med samt at de har faste tider man kan nå dem på.

4.8 Kartlegging og øvrige erfaringer

Lærer 1 oppleve at det har vært mange endringer i årenes løp, men Carlsten har vært med hele tiden og nå i revidert utgave tilpasset dagens språk. Læreren ha ofte opplevd at kartleggingsprøver var enkle det ene året og gav gode resultater, men neste års prøver var vanskelige og gav dårlige resultater. Da vil eleven komme ut med god skår det ene året mens det andre året er eleven en bekymringselev. Lærer 1 uttrykker viktigheten av at prøvene er treffsikre og at de virkelig viser om det er et problem, der eleven som er bekymringselev i

tredje klasse skårer kjempegodt i første, andre og tredje kan gi et uriktig bilde. I årets kartlegging for første hadde en til to feil og da får man en liten mistanke, og man har jo et kompass for at noen vil ha behov for hjelp. Noen ganger får man bekreftelse på mistankene og andre ganger blir man overrasket og sånn sett er det bra å ta slike tester. På spørsmål om elever er gode på å manøvrere seg er svaret at i første klasse gjør de det ikke

De leser og når du spør om de ha gjort leksene så svare de; Nei, jeg var ute å lekte eller så svarer de; Ja, jeg har lest tre ganger. Ja, de er veldig ærlige. Så sier jeg til den som ikke har lest sist; Du må lese tre ganger og når jeg spør neste gang så sier eleven; Nei, jeg var ute å lekte. Det nytter ikke å si det til dem. (Lærer1)

På spørsmål om samarbeidet med heimen oppleves viktig er svaret et klart ja og at det er viktig å ha et godt forhold til foreldrene. Dette medfører en trygget som går utenom lesing, med at foreldrene er trygge på at barna har det bra og at man signaliserer trygghet, harmoni og trivsel. Lærer 2 uttrykker enighet om at det er viktigere enn det formelle også, for hva er det eleven skal lære å lese for egentlig? De skal bli gangs mennesker og noen blir professorer mens andre ikke, hvilket ikke betyr et mindre lykkelig liv. I denne sammenhengen påpekes det hvor teoripreget norsk skole er blitt. Lærer 1 trekker fram samarbeidspartnere som PPT og logoped som er behjelpelige samt at ved tidligere skoler hadde de spesialpedagoger mens dette ikke er tilgjengelig ved skolen i dag. På spørsmål om læreren savner noe i arbeidet med kartleggingen, så uttrykkes det heller at det kan bli for mye testing og at testene må være nyttige slik at resultatene kan brukes for å tilpasse undervisningen for den enkelte elev.

Lærer 2 trekker fram at selv om eleven ikke har fått diagnose så kan det være greit å få hjelp fra andre instanser, om ikke annet for samarbeid med heimen. På denne måten kan man lukke noen dører. Et eksempel som nevnes er barn som mistenkes for ADHD og lett kan settes i bås på bakgrunn av antakelser, men det kan ligge mye annet bak.

På spørsmål om dette kan være mer utfordrende å kartlegge så uttrykker læreren at det er kjempevanskelig og at det vil være behov for hjelp. Skolen tar mest for seg det faglige og om eleven ikke kan matte, så forteller det egentlig ingenting mer. Her nevnes støttespillere som PPT, Barne og ungdoms Psykiatri (Bup) og helsesøster som sitter på mye informasjon. De innehar andre verktøy som kan benyttes i en videre utredning. Her trekkes observasjon fram som et punkt der læreren har hatt tredjepart inne for å observere enkeltelever. Lærerne sier at i disse tilfellene foregår det lite og eleven er som skolelys. Lærer 2 kunne ønske at dette verktøyet ble videreutviklet og opplever at det ikke fungerer slik det er i dag. De opplever at

det er flere andre lærere som uttrykker det sammen. På spørsmål om det ville utgjort forskjell om noen innad utførte det så tror læreren det til en viss grad og det er også viktig dersom man trenger videre hjelp samt at det er greit å ha en nøytral part. Utfordringen i dag er at en tredjepart ikke får se den reelle situasjonen samt tidsperspektivet. De gjennomfører observasjoner i korte et lite tidsvindu i løpet av dagen. Dersom det skulle være en innad foreslås å benytte en spesialpedagog som hadde sin klare rolle slik Bjørnsrud og Nilsen (2021) også nevner.

Lærer 3 kunne ønsket tydeligere kartleggingsverktøy og en bedre praksis for hvor man kunne finne de, når de skal brukes og at brukerveiledningene er enkle. Her oppleves at når de blir for kompliserte så unnlater noen lærere å benytte de og her foreslås en komite for å utarbeide nye kartleggingsprøver, da med bakgrunn i at elevene utvikler seg samt bøker og nye læreplaner endres. Spørsmålet er da hva de skal testes i? I dette arbeidet tenker lærer 3 at det er rektor som er ansvarlig som igjen må søke råd høyere opp ved behov og skoleeier har det overordna ansvaret. På spørsmål om læreren opplever at det fungerer slik er svaret nei, og det er også en opplevelse av praksis på de ulike skolene. Her trekkes lederens samarbeidsevner fram og at lederens holdninger har stor betydning. Et eksempel som trekkes fram er hvordan man møtes og om lederen er inkluderende og hjelpelig, at man ikke møtes med at lederen ikke har tid. Dette har også betydning for samholdet i kollegiet og med mange ulikheter er det viktig med et felles møtepunkt samt sosialt samvær.

Lærer 4 trekker fram motivasjonen for å kartlegge som viktig knyttet til kartleggingsarbeidet. Her trekkes dokumentasjon fram som et sentralt punkt der man dokumenterer elevens historikk i deres skoleliv, som også er en side av kartlegging. Man ønsker å ha sitt på det tørre for hva man har sett og hva man tilbyr, der alle skal være klar over om det er et problem eller ikke, Dette omhandler både hjemmet og skolen. Lærer 4 uttrykker motivasjonen for kartlegging som tosidig for egen del, men også for å dokumentere hva jeg har hjulpet med og gitt informasjon om til foreldre og andre instanser. Den digitale lagringen bidrar til at det er enklere og resultatene ligger samlet der, noe som oppleves som en trygghet. På spørsmål knyttet til sjeldne enkeltvedtak på småtrinnet ønsker ikke læreren å referere til hvor mange, men uttrykker at det er snakk om flere og at årsakene er ulike, men det er sjelden at de har lese- og skrivevansker. Vansker knyttet til dette dekkes i stor grad av tilpasset undervisning, noe man i utgangspunktet skal klare og strekker seg langt for å få til. På oppfølgingsspørsmål knyttet til kontaktlærers dokumentering er det ønskelig å høre om det er enklere med

erfaringen og utdannelsen læreren har. På dette spørsmålet bekreftes det at man har opparbeidet seg både en selvstendighet knyttet til å ta valg samt god arbeidskapasitet i arbeidet med å orientere seg i et faglig landskap, noe som oppleves som en fordel i rollen som kontaktlærer. Her trekkes atferdsproblematikk man tidligere fant på ungdomstrinnet fram, der utviklingen er flyttet ned til småtrinnet med utagerende atferd og skolevegring. For nyutdannede lærere kan dette komme som et sjokk, og det er en del heftig utagerende atferd på småtrinnet som vi i utgangspunktet ikke er skolert for. Et spørsmål knyttet til dette er om dette vil påvirke lese- og skriveopplæringen? Her er læreren tydelig på at det vil gå ut over den totale tidsbruken og administreringen knyttet til lese- og skrivevansker er liten i forhold til administrering av kontakt med heim og dokumentasjon av atferdsvansker. Her er det mindre grad av formelle verktøy og læreren uttrykker rådløshet på denne vridningen som har endret seg de siste 5-6 årene. Da er det snakk om elever opp til ni -ti år og det er ikke nødvendigvis elever med faglige vansker, tvert imot. Tiden som brukes på gangen vil nok kunne gå ut over de som da har lese- og skrivevansker, da undervisningen blir svært ustrukturert. Lærer 4 og kollegiet skal kurses i utfordringer knyttet til atferd og man ser også at dette er en utvikling som er gjengs over hele landet.

5 Drøftinger

I dette kapittelet drøftes funnene fra de fire intervjuene i lys av teori om kontaktlærerens rolle og oppgaver, formelle og uformelle kartleggingsverktøy, lesing og skriveferdigheter samt tidlig innsats og tilpasset opplæring. Hensikten med drøftingen er i størst mulig grad å belyse studiens forskningsspørsmål.

1. *Hvilke formelle eller obligatoriske kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*

Forskerspørsmålet har til hensikt å finne ut hvilke formelle kartleggingsverktøy læreren kjenner til og benytter, samt opplevelsen av veiledning og systemarbeid knyttet til kartleggingsarbeidet. Dette omhandler kartleggingsmateriell som ulike prøver og tester som måler elevers lese—og skriveferdigheter.

2. *Hvilke uformelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*

Forskerspørsmålets intensjon er å avklare lærerens forståelse av uformell kartlegging som verktøy, samt veiledning og systemarbeid knyttet til kartleggingsarbeidet. Det uformelle kartleggingsverktøyet omhandler observasjon av enkeltelever eller gruppevis.

3. *På hvilken måte benytter kontaktlærer andre ressurser til kartlegging av særskilte utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn og i så fall hvilke?*

Forskningsspørsmålet dreier seg i hovedsak om lærerens opplevelse av støtteapparat knyttet til kartleggingsarbeidet, og dette kan være i form av ulike instanser som kan bidra i med veiledning og støtte i systemarbeid. F.eks. skolens administrasjon, PPT, helsesøster m.fl.

Innledningsvis ser vi på lærerens forståelse av kontaktlærerens kartleggingsoppgaver samt begrepene tidlig innsats og særskilte utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæring. Videre drøftes lærerens opplevelse av det administrative ansvaret for kartlegging, formelle og uformelle kartleggingsverktøy, veiledning, systemarbeid samt erfaringer i kartleggingsarbeid.

5.1 Om kontaktlærerens kartleggingsoppgaver

Det er jeg som har ansvaret først og fremst for at de skal lære seg å lese og skrive. Ja, og selvfølgelig har jeg ansvaret for å kartlegge både den uformelle kartleggingen og den formelle kartleggingen ut fra et tidsskjema vi har her og et årshjul. (Lærer 4)

Lærernes oppfatning av ansvar for kartlegging kan knyttes til både skolens mandat og kontaktlærerens rolle. Olsen og Skogen (2014) trekker fram at skolens mandat beskrives gjennom to hovedkilder som består av opplæringsloven gjennom formålsparagrafen samt læreplanverket for kunnskapsløftet. Når vi snakker om skolens oppgaver (Imsen, 2014) så omhandler det i hovedsak de skolepolitiske dokumentene som lovverk, læreplaner og forskrifter, mens skolens funksjon dreier seg om skolens virkning gjennom praksis og de faktiske realitetene. Her trekkes det fram tre viktige funksjoner, der den identitetsskapende funksjonen innebærer å utstyre elevene med kunnskap og ferdigheter som skal bidra til glede og personlig vekst. Til å utføre dette samfunnsoppdraget trekker Salvesen (2014) fram læreren som en av de viktigste aktørene, og læreren fremheves som den mest sentrale nøkkelpersonen i elevenes læring. Alle informantene i studien er uttrykker med tydelighet at det er deres ansvar å utføre kartleggingen samt følge opp og gjennomføre videre tiltak.

Gjennom Stortingsmelding 31, *kvalitet i skolen* (Meld.st.nr.31, 2007-2008) etableres målet for opplæringen som omhandler de grunnleggende ferdighetene lese og skrive som et av tre

kvalitetsmål. Disse ferdighetene skal danne et videre grunnlag for kompetansemål i fag, men også i mestring og inkludering samt forebygging av frafall. Informantene har klar forståelse av deres samfunnsoppdrag knyttet til elevenes lese- og skriveferdigheter og lærer 3 og 4 trekker fram ansvaret med å lære eleven å lese og skrive som kontaktlærerens hovedoppgave.

Olsen og Skogen (2014) omtaler kontaktlærerens oppgaver som komplekse, der lover og bestemmelser legger føringer for utførelsen av denne samfunnsoppgaven. Lærer 3 er forholdsvis ny i faget og opplever ansvaret for kartleggingen større enn de øvrige informantene, men oppfatter at administrasjonene har det overordnede ansvaret i dette arbeidet. I den sosialpedagogiske oppgaven ligger ansvaret for det psykososiale miljøet (Olsen og Skogen, 2014) og det å skape en helhetlig pedagogisk hverdag for eleven trekkes fram som hovedoppgaven. I dette arbeidet fremheves relasjon som et sentralt element for elevens læring og kartlegging nevnes et av virkemidlene kontaktlæreren kan benytte i dette arbeidet. Lærer 2 oppfatter kartlegging som et redskap for å se hvor eleven er og hva man må jobbe videre med, og fremhever også at læreren har god kjennskap til elevene. I tillegg oppleves kartleggingen som hjelp i å kunne systematisere elevens utfordringer. Dette stemmer godt med Olsen og Skogen (2014), som fremhever det psykososiale miljøet og kontaktlærerens sentrale rolle. Gjennom ulike former for kartlegging skal det etableres kunnskap om elevene og avdekke utbytte av undervisningen eller behov for en mer individuell opplæring. Kartleggingsarbeidet av elever omhandler i hovedsak sansene, motorikken, språklige- og faglige ferdigheter samt kognitiv intelligens, men helhetsbildet trekkes fram som den viktigste delen. Lærerne fremhever også viktigheten av å se helhetsbildet og her nevnes også indre og ytre faktorer som miljø, modenhet og fysiske hindringer som kan spille inn på kartleggingsresultatene.

Lærer 1 omtaler betydningen av kartleggingsprøvens kvalitet og treffsikkerhet. Det er viktig at du kan stole på at den gir et riktig bilde når kartleggingsverktøy kan ligge til grunn for elevens rett til spesialundervisning. Murine Paap og kolleger (2018) har skrevet en artikkel om kvalitetssikring av tester som benyttes i Norge, og i lys av dette passer Lerrvågs (2017) utarbeidelse av fem tommelfingerregler for å vurdere kartleggingsprøvenes kvalitet. Det første punktet omhandler direkte informasjon som anbefaler å gjøre direkte undersøkelse hos eleven. Mange kartlegginger bygges opp av innrapporteringa av andre, som er hensiktsmessig i noen tilfeller, men eleven er kjerne i kartleggingen og derfor den direkte informasjonen. Det neste punktet tar for seg behovet for klare beskrivelse av verktøyet med hensyn til instruksjon for

gjennomføring, skåring og tolking av resultater. Lærerne har en felles opplevelse av at verktøyene har gode instruksjoner og er lette å gjennomføre, men i noen tilfeller trenger de hjelp til skåring og tolking av resultatene og da nevnes administrasjon og PPT som støttespillere. Et tredje punkt er normering som gir mulighet for å sammenligne med et forventet gjennomsnitt der normen tydelig skal vise normalområdet og gi pekepinn på vansker som må følges opp. Det fjerde punktet omhandler reliabilitet som sier om man kan stole på resultatet, og det femte punktet viser til validiteten der det avgjørende momentet er om man undersøker det man undersøker, noe som også lærer 1 poengterer ved flere anledninger. Er man usikker anbefales det å tolke resultatene med forsiktighet, velge andre verktøy eller velge flere for sammenligning, noe lærer 4 også trekker fram i spørsmålene knyttet til kartlegging.

5.2 Om tidlig innsats og lese- og skrivevansker

Ja, det er altså først og fremst å avdekke hvorfor denne ungen sliter hvis det er lesing og skrivning. Altså er det fordi det er skrivevansker eller er det andre ting som gjør det? Miljø? Modenhet? (Lærer 2)

Bjørnsrud og Nilsen (2012) omtaler begrepet tidlig innsats som forebygging, avdekking og inn gripen. Her savner mange en klar definisjon av begrepet, men departementet uttaler at dette er vanskelig å unngå uten at det blir for snevert eller for vidt.

Tidlig innsats ble introdusert i Stortingsmelding 16 (Meld. St. Nr.16, 2006-2007) som strategi for å øke kvaliteten på opplæringstilbudet og begrunnelsen var en vente-å-se holdning i skolen. Lærer 2 har en opplevelse av det fortsatt er en slik holdning fra både foreldre og kollegaer, der det uttrykkes at man skal avvente når eleven er så liten. Ut over dette uttrykker alle lærerne et ønske om å komme raskt i gang med tiltak dersom eleven sliter. Selv om informantene uttrykker forståelsen av tidlig innsats som å sette tiltakene raskt i gang, så uttrykker de også at elevene er små når de starter og at et også er store individuelle forskjeller.

5.2.1 Tidlig innsats og kartlegging som forebygging

Holmberg (2012) presenterer ulike forebyggende tiltak der det primære tiltaket har til hensikt å forebygge negativ utvikling i større grupper og hindre at barn utvikler problemer. I denne studien vil det være aktuelt siden temaet omhandler lese- og skrivevansker på småtrinnet. Det neste tiltaket er rettet mot særlige risikogrupper der innsatsen spisses mot barn som står i fare for å få eller utvikle problemer. Lærer 3 trekker spesielt frem elever med dysleksi, mens informantene ellers nevner elever i utsatte hjemmesituasjoner, atferdsproblematikk og konsentrasjonsvansker, generelle språkvansker samt lese- og skrivevansker. Holmberg (2012)

trekker her fram kartlegging som en viktig forutsetning for å lykkes i dette arbeidet. Det siste tiltaket rettes mot risikogrupper som har utviklet store vansker der hensikten er å hindre en forverring av vanskene. Ingen av lærerne opplever denne utfordringen knyttet til lese- og skrivevansker på småtrinnet, men de har en formening om hvilke elever som kan utvikle disse vanskene og tilpasser opplæring for å hindre en slik utvikling. Denne utfordringen knyttes av både lærer 2, 3 og 4 i større grad opp mot alvorlig atferdsproblematikk og ikke nødvendigvis elever med vansker knyttet til lese- og skriveferdighetene.

Holmberg (2014) trekker fram at kartlegging også kan sees som et ledd i den tidlige innsatsen der målet er innhenting av informasjon om eleven forutsetninger og behov. Informasjonen skal danne grunnlag for utforming av tiltak og her vektlegges en systematisk kartlegging. Læringsforutsetninger, læringsmiljø, motivasjon og hjelpebehov trekkes her fram som informasjon kartleggingen kan gi svar på. Lærer 4 omtaler motivasjon som en viktig del av hvorfor læreren ønsker å kartlegge og knytter dette opp mot både dokumentasjon og selvutvikling i eget arbeid med tidlig innsats. Lærer 2 opplever at kartleggingen gir mange svar, men savner hjelp til å utarbeide gode tiltak. Imsen (2014) tar for seg sosiokulturell læringsteori og Vygotsky med den proksimale utviklingssonen, der han vektlegger elevens utvikling gjennom samhandling. Han mener barn kan mestre selv etter hjelp fra voksne først, der den voksne fungerer som et støttende stillas. Vygotsky understreker betydningen av en dynamisk kartlegging som skal avdekke tankeprosesser når elever løser en utfordring. Videre finner man så ut hvordan læreren kan stimulere barnets opplæring. Informantene trekker fram daglige gjøremålene som elementer der læreren støtter elevene og støtten i lese- og skriveopplæringen utføres med bakgrunn i barnets hjelpebehov. Eksempler som trekkes fram er at lærer kan peke på tekst som eleven skal lese eller at elevene får hjelpelapper i innlæring av bokstaver m.m.

5.2.3 Tidlig innsats og lese- og skrivevansker

Skjelbred (2014) trekker tidlig innsats i et kommunikativt perspektiv, men uttaler at man som oftest møter begrepet i et lærerperspektiv. Det hevdes videre at man ofte glemmer elevens ønske om å delta sosialt og kommunikativt og at det derfor er hensiktsmessig å se på kjennetegnene for hva en god leser er. Her vises det til leseforsker Astrid Roes (2008) oppsummerte og systematiske kjennetegn, der en god leser avkoder raskt, kjenner ulike sjangere og har forventninger til tekstens utforming. Leseren har forkunnskaper om hva tekstens innhold og aktiviserer dette. Leseren er motivert og den metakognitive- og språklige

bevisstheten trekkes også fram. Den språklige ferdigheten omhandler flere delferdigheter som består av fonologisk bevissthet og morfologisk kunnskap samt evnen til å skille mellom språkets innhold og form. Den metakognitive bevisstheten dreier seg om evnen til å se lesing og språket utenfra. Hva skriveferdigheter angår så anbefales det å oppmuntre eleven til å skrive tidlig (Skjelbred, 2014) da dette skal å ha betydning for både skrive- og leseutvikling. Tilpassing på småtrinnet kan være krevende å tilrettelegge for systematisk opplæring og dette baserer seg på at elevene har ulike erfaringer og språkstimuli før skolestarten.

Informantene uttrykker ulike elementer knyttet til denne problemstillingen, men flere av strategiene som foreslås av Skjelbred (2014) nevnes også av de ulike lærerne. Det kan være at elevene forteller muntlig og skriver med hjelp av en voksne, men slike tiltak er tidkrevende og noen tiltak vil kreve økt lærertetthet. Lærer 1 har løst dette ved at de er to pedagoger tre dager i uka, der de har fordelt fagene norsk og matte seg imellom. De øvrige lærerne har assistent som bidrar i tilpassing av undervisningen. Rask avkoding og ulike erfaringer og språkstimuli trekkes også fram når det er snakk om begynnende lese- og skriveopplæringen.

5.2.4 Tilpasset opplæring

Dette overordnede og grunnleggende prinsippet som omhandler retten til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole (NOU 2009;8 s. 15) er hjemlet i opplæringsloven § 1-3. Tilpasset opplæring omhandler ikke bare retten til tilhørighet i fellesskapet og inkludering (Damsgaard og Eftedal, 2014), men også retten til å lære. Lærer 1 belyser teoretiseringen av skolen som kanskje vanskeliggjør denne rettigheten, siden mye måles og kartlegges ut ifra de grunnleggende ferdighetene som lesing og skriving. Det påpekes også at det tidligere var tradisjon å ta elevene som strevde ut av klasserommet, men at det nå er mer tradisjon for å inkludere og tilpasse undervisningen i klasserommet. Elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen har rett til spesialundervisning basert på sakkyndig vurdering. Damgaard og Eftedal (2014) trekker fram at begrepet ofte knyttes til en individuell rett til tilrettelegging, der individfokus tar over fokuset fra system og undervisningskulturen. Informantene virker å ha god forståelse for forskjellen på tilpasset opplæring og spesialundervisning, og det fremheves at mye skal utprøves før man melder bekymring videre til foreldre og PPT, Dette stemmer ikke med Bjørnsrud og Nilsens (2014) uttalelse om at skolene ofte har uklar forståelse av forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. De trekker også fram at felles forståelse er forutsetningen for at tidlig innsats skal ha effekt, og i intervjuene viser informantene en felles forståelse for begrepene.

5.3 Om særskilte utfordringer i skrive- og leseopplæringen

Hvis du ikke lærer bokstavene eller å lese og skrive, om det er en vanske eller en utfordring? Det vil jo uansett bli et problem for deg i framtiden. Når de er så små så er det kanskje ei utfordring, men så må vi på en måte hjelpe slik at det ikke blir en vanske. Det vil bli mer enn en utfordring etterhvert og det vil jo bli et problem hvis du ikke lærer å lese og skrive i det samfunnet vi lever i, (Lærer 4)

I følge Statped (2012) vil ca. 20% av elevene i grunnskolen ha opplevd vansker med lese- og skriveutviklingen og her trekkes det fram mange ulike årsaker. De peker på språklige ferdigheter, konsentrasjon og oppmerksomhet, syn og hørsel, generelt evnenivå, leseerfaring, motivasjon samt mangelfull opplæring. Her trekkes det også fram at utfordringer knyttet til lesing og skriving også er en del av utfordringer til elever med sammensatte, komplekse utfordringer. Informantene peker på ulike faktorer knyttet til særskilte utfordringer og ulik språkstimulering i hjemme er et sentralt punkt. Her kommer det også fram at foreldre til elever som strever ofte gir uttrykk for å ha lignende vansker selv, noe man også kan se i lys av miljømessige faktorer (Høigård, 2013). Modenhet er også et punkt som omtales av lærerne, uten at det nødvendigvis knyttet til vansker med lesing og skriving, men ifølge Lyster (2012) omhandler lese- og skrivevansker barn som ikke kan lese eller skrive på nivå med forventet alder samt opplæringen barnet er gitt. Her ligger hovedfokus på to vansker som lærere ofte møter tidlig, der det ene er vansker med ordavkodning eller dysleksi og det andre er vansker med å forstå det som leses. Rask ordavkodning og dysleksi omtales av alle informantene i ulik grad, men lærer 2 trekker dette fram som en faktor man bør avdekke tidlig. Erfaringen er at dette ofte avdekke seint i skoleløpet med eksempel fra niende trinn. Dette stemmer også med mine erfaringen på mellom- og ungdomstrinnet og fokus i studien er dysleksi og SSV, som begge er vedvarende vansker. Lærer 1 trekker også fram utfordringer knyttet til elever som er fra andre land der den språklige biten kan by på utfordring for både barnet og deres foresatte.

5.4 Kontaktlærerens administrative ansvar

Hva jeg syns om det? Om jeg syns det er tyngende ansvar? Nei, det er en del av min jobb, tenker jeg. Læreryrket har endret seg mye i den tiden jeg har vært lærer og det har vært mye mer undersøkelser, tester som skal skrives inn og planer. (Lærer 1)

Opplæringsloven (Lovdata) legger premisser for kontaktlærerens rolle og vier kontaktlærere særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene. Det praktiske arbeidet knyttes til selve organiseringen av skoledagen samt å bistå eleven med organisering av seg selv og materiell. Lærerne på småtrinnet viser til at de har all undervisning selv og kan

dermed organisere slik de ønsker. Her nevnes bl.a. stasjonsundervisning og bokstavlæring i uterommet som eksempler. Det administrative ansvaret består i å registrere fravær og orden samt gjennomføre foreldresamtaler, og heimen trekkes fram som en av de viktigste samarbeidspartene. Dette løftes fram i både formålsparagrafen og blant alle lærerne i studien. Westergård (2017) trekker fram foreldrenes betydning da spesielt for de minste barna og de sårbare barna, og videre viser det seg at samarbeidet oftest oppleves vanskeligst når det omhandler sårbare barn med ulike vansker. Lærer 1 trekker fram mengden av tester og prøver når det er snakk om det administrative ansvaret og uttrykker at det er viktig, men det må ikke bli for mye testing. I tillegg trekkes det fram eksempler fra nasjonale prøver, der lærere som skårer under landsgjennomsnittet kan føle et personlig ansvar som stort å bære for enkelte. Administrativt oppleves det enklere enn før i og med at det er kommet digitale plattformer. Lærer 2 og 3 opplever det administrative ansvaret relativt stort og stressende som relativt nyutdannede lærere, mens lærer 4 opplever en annen trygghet og baserer det i både erfaring og utdanning.

5.5 Formelle og uformelle kartleggingsverktøy

Det er nå Carlsten lesetesten som jeg bruker fast. Ja, og så har man jo Imal.(Lærer 1)

Olsen og Skogen (2014) trekker frem formelle og uformelle kartleggingsverktøy der de formelle omhandler ulike tester og prøver mens uformelle er observasjon. Til begge omtales tidsaspektet og spørsmål knyttet til ressurser, som kan by på utfordringer for kontaktlærerens kartleggingsarbeid.

5.5.1 Formelle

Det finnes en mengde ulike kartleggingsprøver som kan benyttes i lese- og skriveopplæringen, men opplevelsen er at informantene benytter et lite utvalg av tester og prøver på småtrinnet. Lærerne presenterer fortrinnsvis Carlstenprøvene (Cappelen.no) som har til hensikt å måle elevens lesehastighet samt leseforståelsen. Alle informantene er fornøyde med dette verktøyet da de opplever å få relevant informasjon om eleven på en enkel måte, og de uttrykker også at informasjonen stort sett stemmer og bekrefter det man har observert. Imal er et forholdsvis nytt kartleggingsverktøy i Norge og har sin opprinnelse fra USA. Det er nytt og ukjent for min del, men ifølge informantene benyttes verktøyet på småtrinnet og de fremhever positiv framgang hos elever som strever med lese- og skriveopplæringen. Videre omtales nasjonale prøver fra Udir som er en obligatorisk prøve. Den gjennomføres på ulike trinn i fagene norsk,

matte og engelsk. Lærerne uttrykker at prøven er enkle å gjennomføre og alt ligger tilgjengelig digitalt. Det kan være vanskelig å orientere seg inne alt som finnes av kartleggingsverktøy og her presiserer alle læreren at de ikke opplever dette som sitt ansvar. Her opplever jeg en smule passivitet med tanke på at læreren forpliktes gjennom formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet 1997); *Skolen skal fremme enkeltelevers evne, interesser og muligheter og forberede alle for muligheter på møtet med samfunnets behov og krav*. Informantene peker på administrasjonen som ansvarlig aktør for å orientere seg i hvilke kartleggingsverktøy man bør benytte. Dette kan muligens skyldes manglende kunnskap på det spesialpedagogiske feltet, som Olsen og Skogen (2014) omtaler som nødvendig kompetanse i kartleggingsarbeidet. Et annet aspekt er tidsaspektet og hvor mye tid læreren skal bruke på å orientere seg og tilegne seg kunnskap i de ulike kartleggingsverktøyene. Så lenge lærerne har verktøy som fungerer til det beste for eleven, så vil man også kunne imøtekomme lovene og forskriftene. Det vil være et spørsmål om å prioritere administrativt arbeid framfor det praktiske arbeidet og sånn sett vil læreren komme i konflikt med sine egne roller.

5.5.2 Uformell

Observasjon kan være et godt verktøy for å innhente informasjon om elevens utvikling og ferdigheter (Løkken og Søbstad, 2013) Enkelte observasjoner er strukturerte og inneholder en klar bestilling, mens andre kan bestå av tilfeldige observasjoner som loggføres eller fortolkes. Felles er at observasjonen vil kunne preges av observatørens forforståelse og erfaringer, og dette kan påvirke observasjonen i positiv eller negativ retning. Dette vil også gi grunnlag for feilkilde som man bør ta høyde for i det videre arbeidet. Informantene har formidlet at de observerer elevene i det daglige gjennom leselekser, gruppearbeid der man ser på hvem som styrer og hvem som kan jobbe sammen, men lærer 2 trekker også inn erfaringen fra et studentbesøk. Her fikk læreren mulighet til å observere både strukturerte observasjoner og ustrukturerte observasjoner av enkeltelever og klassen som helhet. Dette var en positiv opplevelse som læreren ytret ønske om å gjenta. De daglige gjøremålene omhandler kanskje oftest en ustrukturert observasjon basert på hvilke ressurser man har av tid og personell. Lærer 2 og 3 trekker også inn utfordringen når det kommer observatører utenfra, og her opplever ofte lærer at instanser som PPT eller andre aktører ikke observerer det som inntreffer i det daglige. Observasjonen foregår med tidsbegrensing, som ifølge læreren veksler fra en time til en halv dag. Det er ønske om at observasjonene kunne foregått over tid, men dette vanskeliggjøres dersom man skal ha en nøytral person utenfra. Lærer 2 påpeker at det er

vanskelig å skaffe ressurser innad også, men at en spesialpedagog med konkrete oppgaver ville kunne fungere.

5.6 Kartlegging og veiledning

I kartleggingsarbeidet er det behov for flere typer kompetanse hos kontaktlæreren (Olsen og Skogen, 2012) og den tradisjonelle utviklingsteorien er viktig her. I tillegg vil det være behov for kompetanse om relasjoner samt noe spesialpedagogisk kunnskap. Dette gjelder både til gjennomføringen samt skåring og tolking av data etter kartleggingen. Kartleggingsverktøy har veiledning for bruken og kan enten brukes statisk, med instruksjoner som baseres på normalutvikling, eller dynamisk med tilpassing og støtte av eleven. Alle lærerne benytter Carlstenprøvene som har lange tradisjoner i den norske skolen (Cappelen damm undervisning) og prøven søker å gi lærerne enkel informasjon om elevenes leseferdigheter og leseforståelse. Alle lærerne i studien benytter dette verktøyet og viser til enkelheten i gjennomføringen samt tolking av resultat. De gir uttrykk for at den har vært lenge, men nå er den revidert mht. prøvens innhold samt veiledning for lærer og vurderingsark. På spørsmål om de opplever veiledning til ulike kartleggingsprøver som enkle å forstå, så er det stor enighet om at denne er enkel å gjennomføre i alle ledd. Lærer 1 trekker fram at dersom veiledningen blir for lang og vanskelig så unnlater mange å benytte verktøyet. I tillegg uttrykker lærer 2 at veiledningen i forkant er grei å følge, men opplever å måtte ha hjelp på noen skåringer og tolkning av data. Dette gjelder dog i liten grad kartleggingsprøvene som benyttes på småtrinnet. Kartleggingsverktøyet Imal var et nytt bekjentskap for min del og alle lærerne har kjennskap til det. Det er bare en av lærerne bruker det aktivt og dette begrunnes med manglende kursing og veiledning for å kunne benytte verktøyet. De nasjonale prøvene og kartleggingsprøven fra Udir omtales som enkle mht. veiledning og gjennomføring og de vil heller ikke ha behov for ekstern hjelp til disse. Lærer 4 omtaler årshjulet som en veileder for når kartleggingsprøvene skal gjennomføres og dette savnes av lærer 1, 2 og 3.

5.7 Kartlegging og systemarbeid

Det systematiske arbeidet som er knyttet til kartleggingsarbeidet vil i stor grad være styrt av opplæringslovens formålsparagraf og lærerplanene (KD, 2008 og LK06). Her vil kontaktlæreren forpliktes når det gjelder både administrative og praktiske oppgaver, som vil omhandle prosessen før, under og etter en kartlegging. Her er informantenes opplevelse litt forskjellig og dette kan nok sees i sammenheng med både erfaring, kunnskap og kompetanse. Olsen og Skogen, 2012 påpeker også behovet for ulike former for kompetanse knyttet til

kartleggingen. De obligatoriske nasjonale prøvene utføres systematisk og her uttrykker alle lærerne at de vet når frist for gjennomføring og innlevering er. Loggføring knyttet til observasjoner utføres, men i større grad som en dynamisk enn en strukturert form (Bjørnsrud og Nilsen, 2012). Lærer 4 har god oversikt over når og hvilke prøver som skal gjennomføres og har opplevelse av at skolen har et godt systemarbeid. Dette kan sees i sammenheng med at læreren innehar den spesialpedagogiske kompetansen som Olsen og Skogen (2012) nevner. Lærer 4 har også en opplevelse av at PPT og andre aktører har faste møter der elever med bekymringer kan diskuteres åpent eller lukket. Lærer 1 har en opplevelse av at det systematiske arbeidet er greit, men at man stadig må søke å forbedre seg, mens lærer 2 og 3 opplever en manglende plan på dette området. De uttrykker at administrasjonen og ledelsen har det overordnede ansvaret og uttrykker at de savner denne biten. Man kan se dette i sammenheng med stortingsmelding nr.31, *kvalitet i skolen* (KD, 2008), som omhandler innholdet i en god skole og et godt læringsmiljø. Dette er et av målene for opplæringa og må kunne sies å være et overordnet ansvar fra skoleeier og skoleledelsen. Samtidig plikter læreren å være oppdatert og har administrative oppgaver som skal gjennomføres (Olsen og Skogen, 2012).

5.8 Kartlegging og andre erfaringer

I denne delen av intervjuet legges det opp til at læreren kan dele erfaringer og tanker basert på deres livsverden (Dalland, 2017). Lærer 1 fokuserer på kvaliteten på kartleggingsverktøyene der Lervåg (2017) sine tommelfingerregler kunne vært til hjelp. Punkt fem trekker fram at undersøkelsen bør undersøke det den skal undersøke, og dette uttrykket læreren også under samtalen. Lærer 2, 3 og 4 har de samme erfaringene knyttet til observasjon som kartlegging i det daglige. Bjørnsrud og Nilsen (2012) peker på flere punkter som kan knyttes til lærernes opplevelse, der dynamiske kartleggingen er en prosess som viser det barnet kan og som hjelper barnet videre. Alle tre lærerne har en opplevelse av at det er få alvorlige lese- og skrivevansker på småtrinnet, men at den største utfordringen i dag er atferdsvansker. I sammenheng med lese- og skrivevansker forstås dette som en sekundærvanske (Helland, 2012) På den måten kan man si at det primære i undersøkelsen er blitt sekundært og den sekundære vanske er blitt et primært problem for kontaktlæreren. Lærer 2 og 3 har også erfaring med at når observasjoner utføres av en tredjepart så opplever lærerne at deres og aktøren utenfra ikke stemmer overens. Når det gjelder vansker knyttet til lesing og skriving, som dysleksi og SSV så ytrer alle informantene at PPT ikke melder bekymring før fjerde

klasse. Min tanke da er at selv om lærerne tenker tidlig innsats og tilpasser oppleggene, så vil det kunne forekomme en vente- og -se-holdning (Hannås, 2014).

6 Oppsummering og veien videre

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg oppsummere funnene fra undersøkelsen. Jeg vil reflektere over teori og analyse samt metode jeg har valgt. Videre ønsker jeg å reflektere over oppgavens validitet, reliabilitet og gjøre noen etiske refleksjoner. Avslutningsvis vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og si litt om veien videre.

6.1 Teori og analyse

I arbeidet med studien var det nødvendig å sette meg inn i et bredt utvalg av teori og oppgavens problemstilling la grunnlaget for teorivalget. Jeg innhentet forskning og teori om kontaktlærerens oppgaver, kartlegging og kartleggingsverktøy, tidlig innsats og tilpasset opplæring samt språk, lesing, skriving samt lese- og skrivevansker. I søken etter nødvendig materiell erfarte jeg at det var store mengder teori jeg måtte gjennom og det ville vært hensiktsmessig å spisse problemstillingen enda mer, da kanskje bare om lesing eller skriving.

Kontaktlærerens oppgaver og ansvar knyttet til kartlegging kan være omfattende og komplekst (Olsen og Skogen, 2012). Det samme gjelder omfanget av kartleggingsverktøy og hva man ønsker å få innsyn i hos elevene. Disse verktøyene legger i stor grad grunnlaget for videre tiltak og tilpassing av undervisningen. Læreren bør derfor inneha en bred kompetanse innen mange felt. Kontaktlærerens rolle og ansvar for det psykososiale miljøet har betydning for kartleggingsarbeidet og dette er satt i sammenheng med skolen og lærerens mandat. Informantene er tydelige på at de er ansvarlige for rollene de innehar knyttet til det være kontaktlærer, men på den andre siden kan oppgavene bli i overkant store med tanke på at oppgaver spesialpedagogen tidligere hadde nå er overført til kontaktlæreren. Dette kan være utfordrende når man ser behovet for ulike typer kompetanse og at dette ikke inngår som en obligatorisk del av lærerutdanningen.

Gjennomføring av kartlegging er blitt en stor del av det daglige arbeidet gjennom dynamisk og strukturerte observasjoner (Bjørnsrud og Nilsen, 2012) og informantene ser dette i sammenheng med tidlig innsats og tilpasset opplæringen. De formelle verktøyene omhandler kartleggingsprøver som er utprøvd over lang tid, der lærerne er fornøyd med både veiledning

og utformingen. Det er i tillegg utarbeidet en mengde nye verktøy som viser seg å være til stor støtte for elever med lese- og skrivevansker, der informantene uttrykker ulike foretrukne kartleggingsverktøy. Her spiller tidsaspektet inn for i hvor stor grad de ser muligheten til å orientere seg utover det de benytter i dag. Det administrative arbeidet vil kunne komme i konflikt med det praktiske arbeidet i denne sammenhengen (Olsen og Skogen, 2012) og lærerne benytter i større grad tiden med eleven. Det gjøres observasjonene i det daglige og tilpassing av undervisning skjer gjennom informasjonen de får i dette kartleggingsarbeidet. De formelle vektøyene benyttes i større grad som en bekreftelse på lærerens antakelser.

Tidlig innsats og tilpasset opplæring er et godt innarbeidet begrep hos informantene og det tilrettelegges for ulike undervisningsformer på småtrinnet. Elevenes ferdigheter vil være preget av store språklige variasjoner med bakgrunn (Høigård, 2013) og dette vil omhandle modenhet, språkstimuli, miljø m.m. Den begynnende lese- og skriveopplæringen vil være preget av mange faktorer som skal vurderes i arbeidet med å tilpasse for den enkelte elev. Den tidlige innsatsen ivaretas av kontaktlæreren der mange tiltak utprøves før det er snakk om bekymringsmelding til andre instanser når det gjelder elever med særskilte utfordringer.

6.2 Metode

For å belyse studiens problemstilling om hvordan kontaktlæreren kartlegger elevers særskilte utfordringer knyttet til lese- og skriveopplæringen, så har jeg gjennomført en kvalitativ studie på småtrinnet. Dette har jeg gjort gjennom semistrukturert intervju av fire kontaktlærere ved to skoler. En sentral del i prosessen har vært studiens pålitelighet, at undersøkelsen har undersøkt det den skal (Postholm og Jakobsen, 2016). For å imøtekomme validiteten måtte problemstillingen operasjonaliseres og spørsmålene måtte belyses fra flere vinkler.

Forskningsspørsmålene la det videre grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 4). Intervjuguiden ble et nyttig instrument i fasen med å gjennomføre intervjuene og de bidrog til at jeg i stor grad holdt meg til tema. Jeg opplevde at jeg ble styrt av det jeg ønsket å få vite under prøveintervjuet og dette bidrog til at jeg endret noen spørsmål. Etter denne justeringen opplevde jeg at gjennomføringen av intervjuene gikk lettere. I og med at man kan hoppe litt fram og tilbake i et semistrukturert intervju så jeg fikk stilt oppfølgingsspørsmål som sikret svar på mine spørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). De utvalgte informantene opplevdes troverdige og bidrog med mye og ny kunnskap for min del. En del uttrykte at de fikk opplevelsen av å kunne mer enn de trodde selv. I arbeidet med transkribering valgte jeg å oversette ordrett, noe som tok mer tid enn forventet. Validitet

knyttet til tolkning og oversettelsen fra det muntlige til det skriftlige er helt sentralt. Her kunne jeg beregnet bedre tid slik at jeg kunne oppsøkt informantene for å sjekke om funnene stemte, for på denne måten å sikre bedre validitet. I analysedelen har dataene blitt belyst av relevant teori. I dette arbeidet opplevde jeg at oppgaven vokste og selv om intervjuguiden la grunnlaget for kategoriene, så kom nye kategorier til etter hvert. Utfordringen her ligger i å begrense og spisse oppgaven, hvilket jeg ville gjort i ettertid. Ved å spisse fokuset enda mer har jeg en formening om at oppgavens validitet ville blitt styrket. I tillegg opplevde jeg det vanskelig å inneha en induktiv holdning i noen av intervjuene (Postholm og Jakobsen, 2016). En generalisering i analysen støttes og underbygges av utvalgt teori fra ulike kilder, men en variasjon har medført at jeg også har valgt ut noen. Innsamlede data fra de fire informantene er empirien som behandles i analysen og oppgavens reliabilitet avhenger av hvor pålitelige disse dataene er. For å sikre registreringen av data ble det benyttet en lydopptaker der lydfilene i ettertid ble oversatt ord- for ord (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). I forkant fikk informantene samtykkeskjema (vedlegg 2) med problemstilling og forskningsspørsmål slik at de var forberedt på hva vi skulle snakke om, men jeg valgte å ikke gi intervjuguiden (vedlegg 4) i forkant for å få lærerens spontane tanker og opplevelser. Inngangsspørsmålene i intervjuet omhandlet kontaktlærernes forståelse av begrep knyttet til kontaktlærerens oppgaver, tidlig innsats og særskilte utfordringer knyttet til lese- og skrivevansker. Dette for å sikre at vi har en forholdsvis lik forståelse eller for å avklare om kontaktlærerne har ulik forståelse, noe som også kan ha betydning for hvordan de løser kontaktlærerens oppgaver.

6.3 Etiske refleksjoner

De etiske refleksjonene har vært en viktig del i hele prosessen og de har omhandlet studien fra ide om tema til ferdig rapport (Kvale og Brinkmann, 2017). I startfasen gjelder det søknad til NSD om godkjenning av studien (Vedlegg 3) og videre informasjon til rektor med forespørsel om tilgang på informanter (Vedlegg 2). Etter rektors klarsignal avtales tid og sted for intervju, der informantene får informasjon om min forskerrolle, oppgavens innhold og omfang samt deres rettigheter (Kvale og Brinkmann, 2017). Dette innebærer alt fra frivillig deltakelse til anonymisering i analysen og den øvrige rapporten. I tillegg skal de sikres at materialet makuleres etter innlevering av oppgaven og dette gjelder både det skriftlige og lydfilene. Disse punktene presenteres gjennom et samtykkeskjema som er utarbeidet via NSDs nettider (Vedlegg 2). Videre følger de etiske refleksjonene i prosessen med utarbeidelsen av

spørsmålene og hvordan informanten blir ivaretatt i gjennomføringen av intervjuet samt i fortolkningsarbeidet av funnene (Dalland, 2017).

6.4 Svar på problemstilling

Oppgavens hensikt er å undersøke kontaktlærernes opplevelse og erfaringer knyttet til kartlegging og kartleggingsverktøyene. Det er ønskelig å finne ut hvordan de opplever sin rolle og sitt ansvar knyttet til dette arbeidet. Undersøkelsen viser at lærerne opplever veiledning og gjennomføringen greit, men systemarbeidet rundt kartleggingsarbeidet kunne vært bedre. Bjørnsrud og Nilsen (2012) understreker et systematisk arbeid i denne søken etter informasjon om elevens ferdigheter, da dette legger grunnlaget for de videre tiltakene og tilpassingen av undervisningen. Lærerne er tydelige på sitt ansvar knyttet til sine oppgaver, men de uttrykker også at skoleleder og skoleeier har et klart ansvar knyttet til kartlegging. Lærerne er avhengige av et godt samarbeid med flere aktører og dette omhandler både foresatte og øvrige instanser som PPT, helsesøster m.fl. Når jeg så skal forsøke å besvare problemstillingen, så har jeg fått økt innsikt i hvordan kontaktlæreren kartlegger sine elever med særskilte utfordringer i de begynnende lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn. De har og tar ansvaret for denne oppgaven og de benytter både formelle og uformelle kartleggingsverktøy, der den dynamiske observasjonen benyttes i stor grad i det daglige arbeidet. De formelle prøvene består av noen felles, obligatoriske nasjonale prøver og Carlsten leseprøve, som alle informantene bruker. I tillegg benytter de andre verktøy som støtte eller for å bekrefte og avkrefte mistanker om lese- og skrivevansker.

6.5 Veien videre

Dette har vært et spennende og krevende prosjekt, men studien har gitt meg økt innsikt på mange felt. Selv om den teoretiske delen ble for stor, og her skulle jeg gjerne benyttet modeller som kunne forenklet noen tema, så sitter jeg igjen med en bredde av kunnskap. Denne kunnskapen kan jeg benytte i mitt virke selv om jeg jobber på mellom- og ungdomstrinn. Hensikten med oppgaven var å få bedre innsikt og forståelse og dette opplever jeg i høyeste grad at jeg har oppnådd. I arbeidet med oppgaven har jeg opplevd at jo mer jeg finner ut jo mindre føler jeg at jeg vet, men jeg har erfart min rolle som intervjuer forbedret seg underveis. Jeg erfarte at de beste funnene kom fram når det siste spørsmålet i intervjuguiden (Vedlegg 4) la opp til at informanten kunne dele av egne erfaringer. Her kom det fram flere tråder som jeg kunne tenke meg å forske videre på. Det ene omhandler leders betydning for kvaliteten på kartleggingsarbeidet. I hvor stor grad leders holdninger til

systemarbeid og deres holdninger til arbeidstakeren har betydning for hvordan dette arbeidet utføres, vel så mye som kartleggingsverktøyenes kvalitet. Det andre er observasjon som metode og hvordan man kan få realistiske observasjoner av elever med atferdsvansker, som i disse kontekstuelle situasjonene klarer å regulere seg. Et tredje punkt er knyttet til tidlig innsats og tilpasset opplæring. Lærerne uttrykker at de i stor grad tilrettelegger og bruker mye ressurser både på skole hjem samarbeid, tilpasset undervisning samt utarbeiding av gode undervisningsopplegg. Et paradoks er uttalelsen om at PPT ikke melder videre før på fjerde trinn og at elevene ikke avdekkes før mellom- eller ungdomstrinn. Spørsmålet mitt er da om tidlig innsats egentlig fungerer? Sett i lys av Hannås (2012) artikkel der hun klassifiserer tidlig innsats og tilpasset opplæring som en styringsendring og at denn har bidratt til økt spesialundervisning. Her viser hun til en forskningsrapport av Mathisen og Vedøy (2012) der nettopp tidlig innsats og tilpasset opplæring blir fremhevet som to av driverne for økt vekt i spesialundervisningen. Dette finner jeg svært interessant i mitt arbeid som spesialpedagog og denne tråden kan jeg tenker meg å forske videre på.

Litteraturliste

Arnesen, A. (2018) *Alvorlige mangler ved kartleggingsinstrumenter i norsk skole*. Hentet 16.05.21 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/alvorlige-mangler-ved-kartleggingsinstrumenter-i-norsk-skole/>

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

Bishop, D. V. M. (2014) *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*. S. 381-415. Hentet 16.05.21 fra:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1460-6984.12101>

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (Red.), (2012).. *Tidlig innsats Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bloom, L and Lahay, M. (1978). *Development and language disorders*. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.

Cappelen Damm (2021). Carlsten leseprøve. Hente 16.05.21 fra:

<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Elvemo, J. (2006). *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.

European Federation of Psychologists Associations (2013). Hentet 16.05.21 fra:

<http://www.europsy-efpa.eu/sites/default/files/uploads/EuroPsy%20Regulations%20July%202013.pdf>

Everett, E.L., Furuseth, I. (2020). Masteroppgaven *Hvordan begynne – og hvordan fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hannås, B. M. (2012). *Sammenheng mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring og spesialundervisning*. S. 43-53. Hente 16.05.21 fra: <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>

Halaas Lyster, S. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik (red) *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Holmberg, B. J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Oslo: Fagbokforlaget.

Høien, T., Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2014). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen Eftedal, Larsen Damsgaard, H. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johannesen, A., Kristoffersen, L, Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til Samfunns-vitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal forlag.

KD (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*

Hentet 16.05.21 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2

Lervåg, M.M. (2017), *Hva er et godt kartleggingsverktøy? 5 tommelfingerregler*. Hentet

16.05.21 fra: <http://laeringsbloggen.com/hva-er-et-godt-kartleggingsverktoy-5-tommelfingerregler/#prettyPhoto>

Mathisen, H. I. og Vedøy, G (2012) *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Hentet

18.05.21 fra: <https://www.yumpu.com/no/document/read/23968607/iris-rapport-2012-017-spesialundervisning-drivere-og-dilemma>

NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 16.05.21 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/>

Paap, M. C. S. (2018) *Tester for barn og unge i Norge bør kvalitetssikres bedre*. Hentet

16.05.21 fra https://psykologisk.no/2018/06/tester-for-barn-og-unge-i-norge-bor-kvalitetssikres-bedre/#_ENREF_1

Postholm Hauge Munthe Krumsvik (2012) (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Roe, A. (2008) *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Oslo: Univeritetsforlaget.

Skjelbred, D. (2014) *Elevens tekst*. Oslo: Cappelen Damms Akademisk.

Statped (2021). *Dysleksi (spesifikke lese-og skrivevansker)* Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/hva-er-dysleksi/>

Statped (2021). *Lese og skrivevansker*. Hentet 16.05.21 fra: <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanning*. Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding nr. 16 (2008-2009). St.meld. nr. 16 (2008-2009). *...og ingen sto igjen...*
Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding nr. 18 (2008-2009). St.meld. nr. 18 (2008-2009). *Læring og fellesskap*.
Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og voksne med særlige behov.

Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.

Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). St.meld. nr. 18 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

Hentet 16.05.21 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Henter 16.05.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Westergård, E, og Fandrem, H. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. S. 1-44. Hentet 16.05.21 fra: <http://laeringsbloggen.com/hva-er-et-godt-kartleggingsverktøy-5-tommelfingerregler/>

Vedlegg 1

Til rektor v/ Korgen Sentralskole
8646 Korgen

Tove Solbakk
Myravegen 52
8640 Hemnesberget
Mob. 9116450
tovesolbakk@gmail.com

Hemnesberget 07.04.2021

Forespørsel om deltakelse i masterundersøkelse om kartlegging av lese- og skrivevansker

Mitt navn er Tove Solbakk og jeg er masterstudent ved Nord Universitet avd. Bodø. I arbeidet med å ferdigstille min avsluttende oppgave innen tidlig innsats og spesialpedagogiske verktøy, så er det beov for å smale inn data til studien. I denne forbindelse søker jeg etter aktuelle informanter til intervju.

Temaet for oppgaven er kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på barnetrinnet, og problemstillingen er som følger: *Hvordan kartlegger kontaktlærer i grunnskolens 1. - 4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?* Denne undersøkelsen har til hensikt å finne ut hvordan kontaktlæreren avdekke særskilte lese- og skrivevansker og hvilke formelle/uformelle verktøy de benytter. Videre er det ønskelig å få innsyn i hvilke erfaringer de har knyttet til dette arbeidet samt tanker om eventuelle endringer/forbedringer. For å kunne svare på problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke uformelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*
2. *Hvilke formelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærer for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*
3. *På hvilke måter benytter kontaktlærer andre ressurser til kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn, og i så fall hvilke?*

Dette prosjektet er godkjent og veiledet av dosent Gisle Johnsen ved Nord Universitet. Epost gisle.johnsen@nord.no

Prosjektet er også godkjent av NSD (Norsk senter for dataforskning) mht. innsamling av data til oppgaven.

Med vennlig hilsen Tove Solbakk

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kartlegger kontaktlærere i grunnskolens 1-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre innsyn i kontaktlærerens erfaringer og tanker knyttet til kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4.trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Tove Solbakk og jeg er mastergradsstudent ved Nord universitet avd. Bodø. I arbeidet med å ferdigstille min avsluttende oppgave innen tidlig innsats og spesialpedagogiske verktøy, så er det behov for å samle inn data til studien. I den forbindelse søker jeg aktuelle informanter til intervju.

Temaet for oppgaven er kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på barnetrinnet, og problemstillingen er som følger: *Hvordan kartlegger kontaktlærere i grunnskolens 1.-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?* Denne undersøkelsen har til hensikt å finne ut hvordan kontaktlæreren avdekker særskilte lese- og skrivevanskene og hvilke formelle/uformelle verktøy de benytter. Videre er det ønskelig å få innsyn i hvilke erfaringer de har knyttet til dette arbeidet samt tanker om eventuelle endringer/forbedringer. For å kunne svare på problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke uformelle kartleggingsverktøy benytter kontaktlærere for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4.trinn?*
2. *Hvilke formelle eller obligatoriske kartleggingsverktøy benytter kontaktlærere for å avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?*
3. *På hvilke måter benytter kontaktlærere andre ressurser til kartlegging av særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn? (, og i så fall hvilke?)*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette prosjektet er godkjent og veiledes av dosent Gisle Johnsen ved Nord Universitet. Epost gisle.johnsen@nord.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne besvare problemstilling er det ønskelig å intervju kontaktlærere på ulike trinn ved ulike skoler. Det er i alt 5 informanter som blir forespurt om å kunne bidra i denne studien og deriblant er du en av informantene kan bidra med din erfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt å benytte intervju som metode. Tidspunkt og sted for gjennomføring av intervju avtales når aktuelle informanter har sagt seg villig til å delta. Det er ønskelig at intervjuene gjennomføres i mars/april 2021. Informantene vil få spørsmål fra en intervjuguide som er utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og gjennomføringen vil ta ca. 60 min. Funnene fra informantene vil benyttes som resultat i analyse og drøftingsdelen av studien, samt besvarelse på problemstillingen.

Informanten vil bli anonymisert og alt av opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle lydbånd og transkriberinger vil slettes etter innlevering av oppgaven i mai 2021.

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.

Deltakelsen i intervjuet er frivillig og følgende samtykke om å delta vil hele veien være mulig å trekke uten å måtte oppgi grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare benyttes til formålene vi har informert om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og det

vil kun være undertegnede og veileder som har tilgang til disse opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, så vil disse erstattes med egne koder og informantene vil anonymiseres i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet. Funn fra intervjuene samt personopplysninger som skal benyttes i oppgaven vil anonymiseres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet, fakultet for lærerutdanning kunst og kultur v/Gisle H. Johnsen, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med undertegnede eller veileder og kontaktopplysningene finner du nede på siden.

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

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

Veileder

Gisle h. Johnsen
Dosent, Spesialpedagogikk
v/Nord Universitet,
fakultet for lærerutdanning kunst og kultur
tovesolbakk@gmail.com
Tlf: 75 51 77 44 /41 22 54 17
<http://www.nord.no>
E-post; gisle.johnsen@nord.no

Student/Prosjektleder

Tove Solbakk
Myravegen 52
8640 Hemnesberget
Mail-

Mob. - 91164501

Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

Signert av prosjektdeltaker, dato.

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Hvordan avdekker kontaktlærer i grunnskolenes 1-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

Referansenummer

885200

Registrert

19.03.2021 av Tove Solbakk - tove.solbakk@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gisle Henrik Johnsen, gisle.johnsen@nord.no, tlf: 75517744/41225417

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tove Solbakk, tovesolbakk@gmail.com, tlf: 91164501

Prosjektperiode

01.01.2021 - 18.05.2021

Status

06.04.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

06.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

Intervjuguide

«Hvordan kartlegger kontaktlærer i grunnskolens 1.-4. trinn elevers særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?»

Bakgrunn:

- Utdanning?
- Erfaring
- Trinn?

Oppvarmingsspørsmål:

Hva forstår du med kontaktlærerens oppgave knyttet til kartlegging?

Hva forstår du med tidlig innsats knyttet til lese- og skrivevansker?

Hva forstår du med særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen

1. Hvordan opplever du som kontaktlærer det **administrative** ansvaret for kartlegging av særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?
2. Hvilke formelle og uformelle kartleggingsverktøy benytter du som kontaktlærer for å kunne avdekke særskilte utfordringer i lese- og skriveopplæringen på 1.-4. trinn?
Hvilke obligatoriske kartleggingsverktøy har du planlagt å gjennomføre på trinnet du underviser gjennom dette skoleåret?
3. Hvordan opplever du som kontaktlærer veiledningen i bruken av ulike kartleggingsverktøy for å kunne avdekke særskilte utfordringer i elevers lese- og skriveopplæring på 1.- 4. trinn?
4. Hvordan opplever du at skolen har opparbeidet gode planer og systemer) for kartlegging og tidlig innsats for elever med særskilte utfordringer i begynnende lese- og skriveopplæring på 1.-4. trinn?
5. Har du andre erfaringer, knyttet til arbeidet med kartlegging, som du mener er viktig i arbeidet med særskilte utfordringer i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

Tove Solbakk
Myravegen 52
8640 Hemnesberget
Mob. 91164501
Mail: tovesolbakk@gmail.com