

Forord

Nå har jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i spesialpedagogikk, som markerer slutten på en flott studietid ved NTNU. Det har vært en inspirerende, frustrerende og lærerik prosess, hvor jeg har tilegnet meg kunnskaper om et tema som jeg ser på som aktuelt og betydningsfullt.

Det er flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst mine tre informanter. Takk for at dere ville dele deres refleksjoner og erfaringer. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Else Johansen Lyngseth for god veiledning og nyttige innspill. Takk til mamma og min samboer som har støttet, oppmuntret og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. En ekstra takk går til morfar, som har lest korrektur og mormor som bestandig har tro på mine prestasjoner.

Til slutt vil jeg takke mine fantastiske studievenninner som har gjort de fem studieårene i Trondheim til en fin og uforglemmelig tid. Dere har betydd mye.

Trondheim, mai 2016

Marie Wennberg

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens aktualitet og formål.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Lese- og skrivevansker og usikre lesere	3
1.4 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Teoretisk forankring	4
2.1 Hva vil det si å kunne lese?	4
2.1.1 Hva vil det si å avkode en tekst?	5
2.1.2 Hva vil det si å forstå en tekst?.....	5
2.2 Lese- og skrivevansker	7
2.2.1 Dysleksi	7
2.2.2 Leseforståelsesvansker	8
2.2.3 Håp for alle	8
2.3 Forebygging av lese- og skrivevansker	9
2.3.1 Tidlig innsats som verktøy for forebygging	10
2.3.2 utfordringer i forebyggende virksomhet	11
2.4 Forebyggende tiltak – Den gode grunnlaget	12
2.4.1 Begrepslæring – utvikling av ordforråd.....	12
2.4.2 Fonologisk bevissthet og fonembevissthet	14
2.5 Leseopplæringsmetoder.....	15
2.5.1 Lyderingsmetode - syntetisk metode.....	15
2.5.2 Helordsmetode - analytisk metode	16
2.5.3 Det beste fra begge retninger.....	16
2.6 Kartlegging	17
2.7 Relasjoner	18
2.7.1 Relasjon mellom lærer og elev	18
2.7.2 Skole – hjem samarbeid.....	19
2.8 Motivasjon og mestring.....	19

2.8.1 Leseglede.....	19
2.8.2 Læringsmiljø og tilpasset opplæring	20
3.0 Metode	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	21
3.2.1 Fenomenologisk forståelsesramme.....	22
3.2.2 Hermeneutisk fortolkningsramme	22
3.2.3 Forforståelse	23
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.3.1 Intervjuguide	25
3.4 Utvalg	26
3.4.1 Presentasjon av informanter	27
3.4.2 Prøveintervju	27
3.4.3 Gjennomføring av de tre individuelle intervjuene.....	27
3.5 Etske vurderinger	28
3.5.1 Informert og fritt samtykke	29
3.5.2 Konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse.....	29
3.5.3 Bruk av lydopptak	29
3.6 Organisering, bearbeiding og analyse av data.....	30
3.6.1 Transkribering	30
3.6.2 Analyseprosess: Horisonter/hovedtemaer	30
3.7 Kvalitet i kvalitative studier	32
3.7.1 Pålitelighet (reliabilitet).....	32
3.7.2 Gyldighet (validitet)	33
3.7.3 Naturalistisk generalisering	33
4.0 Resultater og drøfting	34
4.1 Et godt grunnlag for leseopplæring	34
4.1.1 Kartlegging	34
4.1.2 Begrepslæring og språkleker	36

4.1.3 Bokstavkunnskap.....	39
4.2 Mestring og motivasjon.....	41
4.2.1 Trygt læringsmiljø.....	42
4.2.2 Leseglede.....	44
4.3 Relasjoner.....	46
4.3.1 Å kjenne elevene sine.....	46
4.3.2 Skole- hjem samarbeid.....	48
4.4 Utfordringer i forebyggende virksomhet.....	50
4.4.1 Lærertetthet og tidspress.....	51
5.0 Oppsummering og avslutning	54
5.1 Avsluttende kommentarer	60
5.2 Fremtidig forskning.....	60
Litteraturliste	I
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	VIII
Vedlegg 2: Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)	X
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	XII
Vedlegg 4: Utdrag fra analyseprosess	XIV

1.0 Innledning

Å kunne lese og skrive er to av de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06). Disse ferdighetene er en forutsetning for utvikling av kompetanse som er nødvendig både i skole, samfunnsliv og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2016 a). Temaet i min masteroppgave er forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen. I følge Harðardóttir (2006, s. 215) har 10-15% av elevene vanskeligheter med å lære seg å lese i dagens norske skole. Å lære seg å lese er ikke en naturlig prosess som skjer av seg selv når barnet blir ”modent”. Lesing må læres og krever eksplisitt undervisning. De fleste norske elever lærer å lese i løpet av 1.-2. klasse. Utfordringen til dagens lærere er å hjelpe de 10-15 % av barna som har problemer med å lære seg å lese. I og med at svake leseferdigheter kan ha store konsekvenser for barns fremtid og læring i skolen, er det betydningsfullt å analysere variabler som fremmer læring av lesing (Harðardóttir, 2006, s. 216-217).

1.1 Oppgavens aktualitet og formål

De senere årene har det blitt presentert resultater fra ulike undersøkelser. PISA, en internasjonal undersøkelse som sammenligner 15-åringers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing, og PIRLS, en internasjonal undersøkelse av leseferdigheter hos elever i 4.klasse. I PISA- undersøkelsen fra 2006 presterte norske elever under gjennomsnittet i lesing, og i følge PIRLS- undersøkelsen fra samme år, hadde norske elever på 4. trinn dårligere leseforståelse enn de øvrige landene som deltok i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2011 a). Etter disse sjokkerende resultatene ble det stor medieinteresse rundt undersøkelsene som igjen intensiverte den utdanningspolitiske debatten om kvalitet i skolen og hvordan norske skoler kunne bedres. Daværende statsminister Jens Stoltenberg, tok utgangspunkt i PISA-resultatene i nyttårstalen sin og varslet en styrket innsats for kvalitet i skolen (Utdanningsforbundet, 2008, s. 9). Resultatene fra PISA 2009 viste at norske 15 åringer var på rett spor på grunn av framgang fra 2006, og i de nyeste resultatene fra 2012 ser det ut til at de norske elevene har holdt seg på dette sporet, ettersom de ligger litt over gjennomsnittet enn i øvrige landene i lesing (Roe, 2013, s. 188-189). I tillegg til bedring i PISA resultater viser også resultatene fra PIRLS- undersøkelsen at elever på 4. trinn har hatt en klar framgang både i leseforståelse og ordavkoding fra 2006- 2011. Det er grunn til å tro at fremgangen i leseferdigheter på 4. trinn i noen grad kan tilskrives innføringen av LK06. Implementeringen av LK06 innebar innføring av lesing som en grunnleggende ferdighet, noe som kan ha ført til endret undervisningspraksis knyttet til leseforståelsesstrategier (Gabrielsen & Lundetræ, 2013, s 124- 125). Er den dårlige

trenden i ferd med å snu for norske elever? Dette blir spennende å se i slutten av 2016 når resultatene fra PISA 2015 blir offentliggjort. Likevel er det vesentlig å poengtere at det har skjedd en forbedring av norske elevers leseferdigheter i løpet av seks år. Er dette på grunn av en forbedring av leseopplæringen på småskoletrinnet og større satsning på forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker, Innføringen av LK06, Eller på grunn av kompetanseheving hos lærere?

Forskning knyttet til lese- og skrivevansker har de siste 20-30 årene vært svært omfattende og kunnskapen på området er stadig økende. Vi vet nå mye om hvorfor lesevanskene oppstår, hvordan de utvikler seg og hvordan opplæringen må tilpasses elevenes behov. Tradisjonelt har lese- og skrivevansker vært spesialpedagogenes arbeidsfelt, men endringer i skolen har medført at den enkelte lærer har fått et større ansvar for både å oppdage lese- og skrivevansker og for å forebygge dem (Rake, 2012). Med tanke på dette fant jeg det interessant å undersøke hvilke erfaringer lærere har med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker. Istedenfor at vi kun leser om hva tidligere forskning og teorier sier om hva som er de beste faktorene for å forebygge lese- og skrivevansker, ønsker jeg gjennom min oppgave å tilføre læreres erfaringer til forskningsfeltet. Det er lærerne som utførere denne viktige jobben, og nettopp derfor mener jeg at det er betydningsfullt at deres stemmer skal komme frem. Slik kan vi få et innblikk i hvordan dette arbeidet gjennomføres i dagens norske skole, og hvilke faktorer som eventuelt fungerer godt eller er utfordrende ved en slik arbeidsprosess.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i oppgavens aktualitet har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?

For å besvare og presisere problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hvordan kan lærere tilrettelegge for forebygging for usikre lesere i ordinær undervisning?

Hvordan kan lærere tilrettelegge for individuell forebygging for usikre lesere?

Hva kan være utfordrende med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker?

Studien min har hovedvekt på forebygging av lesevansker, men jeg har likevel valgt å ha med skrivevansker i problemstillingen min. Lesing og skriving henger sammen, og kan på mange måter omtales som to sider av samme sak. Å arbeide med skriving samtidig som lesing viser

seg å være effektiv for å fremme leseferdigheter, kanskje særlig for elever med svak fonologisk bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 163).

1.3 Lese- og skrivevansker og usikre lesere

Lese- og skrivevansker er et omfattende begrep med mange ulike definisjoner. I min oppgave bruker jeg begrepet *lese- og skrivevansker* som en samlebetegnelse for både generelle og spesifikke lese- og skrivevansker og leseforståelsesvansker. Disse begrepene vil bli utdypet nærmere i teorikapittelet. I intervjuguiden min og i forskningsspørsmålene mine bruker jeg begrepet *usikre lesere*. Jeg velger å bruke dette begrepet for å favne alle de elevene som har risiko for å utvikle en form for lese- og skrivevansker. I barnehagen og når elever starter i 1. klasse er det for tidlig å sette diagnosen dysleksi eller påstå at barn har generelle lese- og skrivevansker eller leseforståelsesvansker. Dette er vansker som først kommer til uttrykk i løpet av de første årene på skolen. For usikre lesere i begynneropplæringen kan det være avgjørende å få en god, forebyggende, første leseopplæring, for å unngå at lese- og skrivevansker skal oppstå eller for å redusere vanskenes alvorsgrad.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1, innledningskapittelet, gjør jeg rede for masteroppgavens aktualitet og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 klargjøres det teoretiske rammeverket som er relevant og aktuelt for å kunne belyse problemstillingen. Den aktuelle teorien er også utgangspunkt for min analyse og drøfting i kapittel 4. I kapittel 3 vil jeg presentere valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av informanter, samt beskrive datainnsamling, etiske vurderinger og analyse av datamaterialet. Til slutt i kapittelet vil jeg greie ut om forskningens kvalitet gjennom begrepene pålitelighet, gyldighet og naturalistisk generalisering. Kapittel 4 er hovedkapittelet, hvor presentasjon av funn fra analyseprosessen vil bli beskrevet og drøftet opp mot den aktuelle teorien. Til slutt i kapittel 5, vil jeg oppsummere hovedfunnene fra drøftingsdelene, samle alle tråder og forsøke å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt. Teorien anser jeg som aktuell for å kunne belyse min problemstilling og som utgangspunkt for videre drøfting i kapittel 4. Det foreligger teori om hva lesing er, lese- og skrivevansker, forebygging, utfordringer i forebyggende virksomhet, forebyggende tiltak, leseopplæringsmetoder, kartlegging, relasjoner og motivasjon.

2.1 Hva vil det si å kunne lese?

Å kunne å lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag i skolen, og en av de fire språkferdighetene *lytte, lese, tale og skrive*. Å lese regnes som en skriftlig og reseptiv ferdighet, i motsetning til å tale og skrive, som er produktive ferdigheter (Molander & Skauge, 2009, s. 103). Lesekompetanse er, som presentert i St. meld. nr 23 (2007- 2008) «språk bygger broer...», et omfattende begrep som inneholder en rekke individuelle ferdigheter og forutsetninger, som blant annet evne til å forstå og ta i bruk skrevne språksymboler, evne til å trekke mening ut av ulike tekster, motivasjon og språklige ferdigheter. Molander og Skauge (2009, s. 103) fremhever at å lære å lese er en ca 4000 år gammel kulturell oppfunnet ferdighet, i motsetning til å lære å snakke, som er biologisk betinget. Å lære og lese krever derfor eksplisitt undervisning; det er ikke en naturlig prosess som skjer av seg selv når barn blir «moden» for det (Harðardóttir, 2006, s. 216).

Lesing blir ofte i faglitteraturen definert slik: Ordavkoding x Språkforståelse = Lesing

Denne modellen, som blir referert til som «The Simple View of Reading» (SVR) ble for første gang presentert i 1986 av Gough og Taumer. I følge modellen er leseforståelse produktet av to faktorer; ordavkoding og språkforståelse (ordforråd). I følge regnestykket vil leseforståelsen til barn være lik null, dersom avkodingsferdigheter eller språkforståelsen mangler (Hasle, 2013, s. 7). Hoover og Gough (1990, s. 128- 129) henviser til blant annet egen forskning og argumenterer for at de to komponentene er uavhengige av hverandre. Avkoding og språkforståelse er selvstendige deler som begge utgjør en like viktig rolle for leseforståelsen. De hevder at barn kan ha god språkforståelse, men dårlig avkodingsferdigheter, som er kjennetegn for barn med dysleksi. På den andre siden kan barn ha gode avkodingsferdigheter, men manglende språkforståelse. SVR falt i smak hos mange, men ble allerede på 80- tallet kritisert for å være for enkelt, og for å gi et unyansert og ufullstendig bilde av leseforståelse (Halse, 2013, s. 8). Synet på avkoding og språkforståelse som to adskilte komponenter ble utfordret av enkelte forskere. Dette skillet har ført til at flere

ser på avkodingen som lesingens tekniske side (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Lyster (2011, s. 38) er uenig i at avkodingen bør kalles den tekniske delen av lesing. Dette opplever hun som uheldig ettersom fonologisk bevissthet, som er en del av språkssystemet, har vist seg avgjørende for avkodningsferdigheter. Hun understreker at leseren vil lete etter mening i den lydstrukturen som oppstår etter at man legger sammen lyd for lyd til en «lydpakke». Dette fører til at barn ofte kan forgripe ord, uten å ha omkodet ordets fullstendige lydstruktur. Barnet kan lete i sitt indre leksikon etter ordets mening og uttrykk – etter en kun delvis omkodning av ordet. Dermed antyder hun at ordforrådet kan bidra, både med sin form- og innholdsside, til avkoding av ord.

Uansett hvor enige eller uenige forskere er om SVR er det stor enighet om at både ordavkoding og språkforståelse er vesentlige komponenter for lesing. Jeg vil nå kort skissere hva det vil si å avkode og forstå en tekst, og hvilke andre faktorer som kan ha stor betydning for det å bli en god leser.

2.1.1 Hva vil det si å avkode en tekst?

I følge Molander og Skauge (2009, s. 104-105) forbindes avkoding ofte med teknisk leseferdighet som bygger på flere delferdigheter. Disse ferdighetene er nødvendige for at leseren skal kunne kjenne igjen ord og sette dem sammen til et «lydbilde». Dette gjøres ved å omdanne bokstavtegn (grafem) til bokstavlyd (fonem) og trekke lydene sammen til et ord. Ved automatisert ordavkoding kan man i større grad rette oppmerksomheten mot tekstens innhold og det å forstå den.

Traavik og Alver (2008, s. 88) føyer til *motivasjon* i regnestykket/ lesemodellen som en faktor med betydning for «produktet lesing». De hevder at for å bli en god leser må en være motivert for å lese mye. Øving gjør mester, også når det gjelder lesing. Med andre ord, det er vesentlig å stimulere elevenes leseglede og leselyst.

Motivasjon x Ordavkoding x Språkforståelse = Lesing

2.1.2 Hva vil det si å forstå en tekst?

Høien og Lundberg (2012, s. 133) hevder at målsetningen for all lesing er å kunne forstå det som leses. For å få til dette må leseren være i stand til å avkode ordene med god leseflyt og ha tilegnet seg effektive forståelsesferdigheter.

I PIRLS- undersøkelsene er leseferdighet definert på følgende måte:

Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis, Martins & Stansbury, 2015, s. 12).

PIRLS framhever to hovedmål med lesing, eller reading literacy: Lesing for å finne og bruke informasjon (kunnskapstilegning) og lesing for fornøynsens skyld. Videre måler PIRLS fire ulike forståelsesprosesser: hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og tekstens virkemidler (Gabrielsen & Lundetræ, 2013, s 120).

Molander og Skauge (2009, s. 107- 108) poengterer at de aller fleste lærere møter forventningsfulle førsteklassinger ved skolestart. Elevene skal lære å lese! For noen av barna blir denne gleden kortvarig. Til tross for trening på rim og lytting til lyder, så forblir de trykte bokstavene et mysterium. Nederlagsfølelsen og frustrasjon kan overta og motivasjonen forsvinne. De føyer til *emosjoner* som et nytt produkt i regnestykket som de mener har betydning for elevers leseutvikling (ibid, s. 109). De begrunner dette med at dersom emosjoner tenkes på en skala fra null til høy frustrasjon, vil produktet lesing bli høyere jo lavere elevene frustrasjon er knyttet til lesing. Hvis frustrasjonen har høy verdi, blir produktet mindre, og muligheten for at motivasjon får en lavere verdi er også tilstede. Videre poengterer de betydningen av tidlig individuell støtte de første skoleårene når elevene strever med lesingen, for å motvirke lese- og skrivevansker og livslangt nederlag (ibid, s. 110).

Motivasjon x Ordavkoding x Språkforståelse = Lesing

Emosjoner (frustrasjon)

Som nevnt er lese- og skrivevansker et omfattende begrep med mange ulike definisjoner. Ettersom forebygging av lese- og skrivevansker er temaet i denne oppgaven, blir det betydningsfullt for leseren å bli presentert for problematikken, for å få et innblikk i hva dagens lærere arbeider mot å forebygge. Jeg vil derfor gi en beskrivelse av emnet lese- og skrivevansker.

2.2 Lese- og skrivevansker

I følge Lyster (2012, s. 15) har et barn lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som er forventet ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen barnet har fått. Lese- og skrivevansker kan ta mange former, og både årsakene og symptomene kan være mange. Vider påpeker hun at det imidlertid er to typer vansker en lærer primært kan møte. Den ene er knyttet til ordavkodingen, en vanske som står sentralt i lesevansken dysleksi, og den andre er knyttet til problemer med å forstå det som leses, en vanske som derfor betegnes som en leseforståelsesvanske (Hulme & Snowling, 2009, s. 90).

2.2.1 Dysleksi

Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske. Høien og Lundberg (2012, s. 29) definerer dysleksi som ”en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet”. Videre påpeker de at de primære symptomene ved dysleksi er problemer med ordavkodingen (ordlesingen) og rettskriving. De antar at årsaken til de primære symptomene er en svikt i det fonologiske systemet. Forstyrrelser i det fonologiske systemet kan innebære problemer med å holde fast språklig materiale i korttidsminnet, problemer med å segmentere ord i fonemer, vansker med å gjenta, lese og skrive nonord, og problemer med å klare ordleker der ombytting eller manipulering av språklyder inngår (for eksempel ombytting i begynnerlydene i to ord, «kald vinter» blir «vald kinter») (Høien & Lundberg, 2012, s. 113).

Lyster (2012, s. 17) poengterer at primærvansken, vansker med ordavkoding, kan igjen føre til sekundærvansken, leseforståelsesvansker. Svak leseforståelse kan føre til at elevene leser mindre, som igjen kan påvirke ordforrådet. Havner elevene inn i en slik ond sirkel, kan konsekvensene av dysleksi bli store og alvorlige. Hun påpeker at dysleksi er en vanske som er genetisk betinget. Barn blir født med en risiko for å utvikle dysleksi, men denne risikoen vil slå ut i forskjellig grad avhengig av ulike forhold. Både språklige, sosiale og kognitive forhold kan styrke eller svekke symptomene på dysleksi, og en god pedagogisk eller spesialpedagogisk ivaretagelse kan være avgjørende for hvor alvorlig dysleksien blir. Einseth (2008, s.4) påpeker at for å kunne få diagnosen dysleksi må alle andre årsaker som kan forklare vanskene være utelukket. Dette betyr at man ikke kan sette diagnosen hvis vanskene kan årsaksforklares ut i fra syns- eller hørselsvansker, emosjonelle eller sosiale problemer. Lese- og skrivevansker som ikke kan kategoriseres som dysleksi, kalles generelle lese- og skrivevansker. I motsetning til dysleksi som er en spesifikk vanske hvor selve lesingen og skrivingen er hovedproblemet, kan generelle lese- og skrivevansker ha sitt opphav i for

eksempel ustabile oppvekstvilkår eller dårlig konsentrasjon. Lyster (2012, s. 24) understreker at ettersom dysleksi er genetisk betinget, vil en god start på skolen være betydningsfull for elever som kan ha risiko for å utvikle dysleksi. En god begynneropplæring kan virke forebyggende for mange. Dysleksi kan ikke forsvinne, men ved å oppdage disse elevene tidlig og gjennom forebyggende tiltak kan vanskene bli vesentlig redusert.

2.2.2 Leseforståelsesvansker

Leseforståelsesvansker kan defineres som vansker med å forstå det man leser samtidig som ordavkodingen er på høyde og adekvat med hva som er forventet ut fra alderstrinnet. Som nevnt kan elever med dysleksi ha leseforståelsesvansker som en sekundærvanske, fordi deres dårlige ordavkoding og langsomme lesefart påvirker leseforståelsen. Noen barn kan ha leseforståelsesvansker som en primærvanske. Barn med et dårlig utviklet språk og lite ordforråd, vil kunne stå i fare for å utvikle leseforståelsesvansker (Lyster, 2012, s. 24-25).

2.2.3 Håp for alle

Frost (2003, s. 133) poengterer at de fleste barn lærer seg å lese lett og tidlig, mens andre har behov for systematisk, direkte undervisning, før de lykkes med lesingen. Han er ikke i tvil om at under optimale miljøbetingelser lærer de fleste barn å lese uten særlige vansker. Han er ikke i tvil om at hvis elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker får en forebyggende, kvalifisert undervisning, ville denne gruppen av elever vært vesentlig mindre. Bare ved å drive med mer individuell oppfølging og være mer bevisst på forebyggende arbeid i de første skoleårene, har Danmark vist at tallet på elever som er langsomme og usikre på leseprøver i slutten av 3. klasse er blitt redusert (Nielsen, 2007, s. 42-44). Et felleskommunalt samarbeid om lesing i fem kommuner i Nord- Østerdal viser at en bevisst satsing på forebygging av lese- og skrivevansker i første og andre klasse øker tallet på raske, sikre lesere og minker tallet på usikre, langsomme lesere. Tilretteleggingen og kvaliteten på leseundervisningen spiller derfor en stor rolle for hvor mange elever med lese- og skrivevansker vi har (Frost, 2003, s. 133).

I de senere år har utviklingen i barnehagealder og i de første skoleår blitt viet økt oppmerksomhet hos både politikere og forskere. De mener at det finnes solid grunnlag for at tiltak og forebygging i tidlig alder er utslagsgivende for å snu en negativ utvikling og for å avhjelpe vansker (St.meld. nr 16 (2006- 2007)...*Tidlig innsats for livslang læring*).

Forebygging og tidlig innsats er grunnleggende prinsipper i opplæringsløpet. Dette innebærer å sette inn tiltak med en gang et behov blir avdekket, eller på et tidlig tidspunkt i barns liv.

Tidlig innsats innebærer å legge til rette for gode lærings – og utviklingsmuligheter og samtidig forebygge unødvendige vansker (Statped, 2015 a).

2.3 Forebygging av lese- og skrivevansker

Hagtvet og Horn (2012, s. 564) understreker at hensikten med forebyggende virksomhet er å hindre utvikling av problemer på sentrale utviklingsområder. Forebyggende tiltak i både barnehage og skole krever årvåkenhet og kompetanse hos barnehagelærere og lærere. Det handler om å ha et høyt kvalitetsnivå på det ordinære pedagogiske tilbudet og å fange opp betydningsfulle risikotegn tidlig i et læringsforløp eller utviklingsforløp. Det dreier seg også om å ha en vilje til å gripe inn og handle når en oppdager at et barn og/eller miljøet rundt barnet strever på en måte som er risikobelastet. Forebyggende arbeid fordrer et jevnt og godt samarbeid mellom barnehage, skole og i noen tilfeller pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

I følge Beifring (2012, s. 132) kan forebyggende tiltak skje på tre nivåer i form av primær-, sekundær- eller tertiærforebyggende tiltak. Buli – Holmberg (2012, s. 76-77) understreker at *primær forebygging* dreier seg om tiltak som angår store grupper, og har som hensikt å forebygge negativ utvikling i en større gruppe. Dette kan for eksempel gjelde for alle barn på en skole eller for barn i alle skoler i Norge. Primære tiltak har som hensikt å motvirke at barn utvikler problemer. Videre påpeker hun at *sekundær forebygging* uttrykker tiltak som er rettet mot særskilte risikogrupper. Denne innsatsen gjelder for risikoutsatte grupper av barn som står i fare for å utvikle vansker eller som har utviklet vansker. Eksempler er spesifikke tiltak for barn som har forsinket språkutvikling eller med risiko for å utvikle språkvansker. Målet er å sette i gang tiltakene tidlig for å hindre utvikling av vanskene eller minske alvorlighetsgraden av dem. Sekundær forebygging krever systematisk kartlegging for å kunne identifisere vansker og vanskegrad for å kunne igangsette tilpassede tiltak. Til slutt poengterer hun at det tredje og siste nivået, *tertiær forebygging*, dreier seg om tiltak som er rettet mot barn med identifiserte vansker, som for eksempel lese- og skrivevansker. Tertiær forebygging vil først og fremst handle om å redusere eller hindre forverring av problemene gjennom å bygge på barnets utviklingspotensial.

I følge Frost (1999, s. 31) kommer begrepet ”forebygging av lese- og skrivevansker” fra phonics- tradisjonen. Det er oppstått som en del av stimuleringspedagogikk, og som et svar på leseopplæringens evige problem med å få lært alle elever å lese. Forebygging av lese- og skrivevansker er et bredt forskningsfelt, hvor det er gjort masse forskning både nasjonalt og

internasjonalt. Det er stor enighet i at fonologisk bevissthet spiller en sentral rolle i begynneropplæringen i lesing og skriving (Hagtvatn, 2002, s.125). Noen forskning viser til at bokstavekunnskap er den faktoren som best predikerer elevens lese- og skriveutvikling (Blaiklock, 2004, s.36), samtidig som det dokumenteres at barns språklige bevissthet gjør et stort sprang i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen, og det er derfor mye som kan tyde på at fonologisk bevissthet kan utvikle seg bedre kombinert med skriftspråklig trening (Hatcher, Hulme & Ellis, 1994, s. 55). I kapittel 2.4 vil jeg gå nærmere inn på tiltak som har vist seg å være effektive i arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker, men først skal jeg gjøre rede for betydningen av tidlig innsats som et verktøy for forebygging og utfordringer i forebyggende virksomhet.

2.3.1 Tidlig innsats som verktøy for forebygging

Groven (2013, s. 103) påpeker at tidlig innsats innebærer å gripe tak i et problem på et så tidlig nivå at det forsvinner eller reduseres med minimal innsats. Tidlig innsats kan både representere en strategi eller en spesifikk metode, som er relatert både til tidlig inngripen i et barns liv, og så tidlig som mulig når en problemutvikling starter. Videre påpeker hun at tradisjonen har vært preget av «vente og se», en holdning til at et barn kan vokse vanskene av seg, og at det da ikke gripes inn fordi et problem ikke vurderes som tilstrekkelig omfattende til at vedkommende får hjelp. «Vente og se» holdningen har i mange tilfeller representert en eskalering av en vanske. Bjørnsrud og Nilsen (2012, s.13) fremhever at begrepet tidlig innsats kan anvendes på to måter. For det første omfatter det innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, både gjennom barnehage og i de første skoleår. For det andre omfatter det tidlig inngripen når et problem oppstår eller avdekkes, uansett på hvilket tidspunkt i skoleløpet eller i livet det er. Tidlig innsats omfatter slik sett forebygging som avdekking og intervensjon. Dette samsvarer med St. meld. nr. 16 (2006- 2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», hvor begrepet tidlig innsats forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og som inngriper når problemet oppstår eller avdekkes i førskolealder, i grunnopplæringen eller i voksen alder.

2.3.2 utfordringer i forebyggende virksomhet

Hagtvet og Horn (2012, s. 574) understreker at skal en kunne tilby tidlig og god forebyggende hjelp, bør en komme i kontakt med de aktuelle barna og deres foreldre før problemtilstanden har fått utviklet seg. Jeg vil nå kommentere noen forhold som i praksis har vist seg særlig utfordrende i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker.

Å fange opp risikobarn tidlig

Betegnelsen «risiko» benyttes ulikt avhengig av hvilke forhold som risikovurderes. I spesialpedagogikk omfatter risikotilstander ofte økt sannsynlighet for å falle utenfor i utdanningsløp og/ eller sosialt felleskap. I hvilken grad en oppdager risikotilstander tidlig, varierer med grad og type. De mest åpenbare tilfellene oppdages gjerne ved fødsel eller tidlig i barnet liv. I andre tilfeller blir symptombildet mer synlig i løpet av utdanningsløpet, for eksempel i møte med spesielle læringsutfordringer som ved dysleksi (Hagtvet & Horn, 2012, s. 574). For å kunne sette inn tiltak for å forebygge unødvendige vansker, må lærere ha nødvendig kunnskap om lese- og skriveutvikling og typisk språk- og taleutvikling (Statped, 2015 a). Dette er kunnskap som kan være en styrke å ha for lærere som skal tilrettelegge for forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

Tidspress og lærertetthet

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 26 og 129) understreker at tidspress og manglende ressurser er typiske stressfaktorer og utfordringer i læreryrket. Tidspresset kan ses som et resultat av kravet om tilpasning av undervisningen i store klasser med vid spredning i elevenes forutsetninger. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 271) viser forskning at det er behov for tiltak for å redusere belastningene på lærerne. Utvikling av et godt læringsmiljø og god klasseledelse i skolen krever lærere som er engasjerte i jobben sin, som har forventinger om å mestre den og som har overskudd til å yte sitt beste. Utdanningsforbundet (2015 a) poengterer at økt lærertetthet er betydningsfullt på de laveste klassetrinnene, og at det er spesielt gunstig for elever som er faglig svake. Videre påpeker de at fra neste år vil det bli opprettet 700 nye lærerstillinger på 1.-4. trinn på norske skoler. Midlene vil bli fordelt mellom de kommunene med færrest lærere per elev. KrF- politiker, Anders Tyvand påpeker:

Flere lærere er viktig for at lærerne skal få nok tid til hver enkelt elev. I dag er det mange lærere som opplever at de ikke har tid nok til elevene sine, og da er det flere elever som ikke får den hjelpen de trenger. Konsekvensen er at mange får en dårlig start på skolegangen og etter hvert trenger spesialundervisning når de blir eldre (Bodahl, 2015).

2.4 Forebyggende tiltak – Den gode grunnlaget

Elevene som lærere møter i 1. klasse, er på ulikt nivå i sin leseutvikling. Mens noen elever ennå ikke har forstått sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk, eller at bokstavene representeres lyder, kan andre lese enkle tekster. Noen elever har blitt lest mye for og har mange favorittbøker, mens andre har ingen eller få bøker som de liker. Hva som er den best egnede tilnærmingen til begynneropplæringen, vil variere ut fra hvilke leserelaterte ferdigheter, kunnskaper og erfaringer den enkelte elev har med seg inn i skolen (Lundetræ og Walgermo, 2014, s. 148) Frost (2003, s. 133) understreker at for noen elever er innholdet i begynneropplæringen i lesing fullstendig avgjørende for hvorvidt de vil oppnå mestring. Disse elevene behøver gjerne en mer eksplisitt undervisning i fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. En slik undervisning er aldeles avgjørende for en del elever og positiv for andre, samtidig som den neppe har negative følger for noen. Målet for begynneropplæringen i lesing er at alle elevene skal oppnå de ferdighetene som skal til for å lykkes med lesing, og at de blir interesserte i, og motivert for, å lese. Flere områder er avgjørende for å lykkes med å lære og lese. Dette gjelder ordforråd, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap (Lundetræ og Walgermo, 2014, s. 149- 150).

2.4.1 Begrepslæring – utvikling av ordforråd

Tradisjonelt har de tekniske aspektene av leseprosessen, stavingen og ordavkodingen, fått dominere leseopplæringen, mens meningsaspektet har blitt mindre vektlagt. I dag betraktes et velutviklet ordforråd som et like kritisk aspekt av tidligere literacyferdigheter som staving og ordavkoding (National Reading Panel, 2000, s. 230). I følge Lyster (2009, s. 233) blir ordforråd definert som antall ord barnet har kjennskap til. Ordforråd gir barnet tilgang til ordet som avkodes, og er nødvendig for å utvikle funksjonelle ordlesingsferdigheter (Jean & Geva, 2009, s. 155). Utvikling av leseforståelse henger tett sammen med barns ordforråd. Selv om barnet har «knekt» lesekode og mestrer selve ordavkodingen, vil den videre leseprosessen lide om barnet ikke har et ordforråd som støtter forståelsesprosessen (Lyster, 2009, s. 237). Vårt vokabular påvirker hele vår virksomhet og vårt liv, og elever med et dårlig utviklet ordforråd kan stå i fare for å mislykkes på skolen og avbryte skolegangen (Cunningham & Stanovich, 1997, s. 993). Lyster (2009, s. 237) understreker med bakgrunn i empirien som foreligger om ordforrådets påvirkning på leseutviklingen, at tidlig innsats i barnehagen bør settes inn dersom lærere skal kunne forebygge at barn som kommer til skolen med et begrenset ordforråd, utvikler store leseforståelsesvansker. Selv om et lite utviklet ordforråd kan påvirke ordavkodingen, vil barn med et svakt vokabular først og fremst få vansker med å

utvikle en god leseforståelse. Lesing er en viktig kilde for styrking av ordforråd, men hvis ordforrådet i utgangspunktet er dårlig utviklet, kan skoletekstene fort bli vanskelige fordi mange ord er uforståelige. Dermed vil barna lese mindre enn andre, som igjen kan gi en ytterligere negativ utvikling med tanke på vokabularutviklingen. For å unngå at elever havner i denne onde sirkelen er det betydningsfullt at lærere jobber parallelt med elevenes ordforråd og lesing (ibid, s. 238).

Lyster (2009, s. 238- 239) påpeker at et systematisk arbeid med barns ordforråd bør begynne i barnehagen. Mye av vokabulararbeidet vil kunne foregå parallelt med ulike former for språklige bevissthetsaktiviteter både i barnehage og begynneropplæring. Mange av ordlæringsaktivitetene som er aktuelle på visse alderstrinn kan derfor knyttes opp mot forskjellige språkleker som for eksempel skissert av Frost og Lønnegaard (1996) i *Språkleker*.

Molander & Skauge (2009, s. 181) understreker i likhet med Lyster, at arbeid med ord og begreper bør gå parallelt med den første lyd- og bokstavinnlæringen. Det er uendelig mange ord elevene må lære for å forstå tekster. De påpeker at det gir best resultater når elevene får bruke så mange sanser som mulig når nye ord og begreper skal læres. Lærere bør derfor ta i bruk varierte arbeidsmåter og læringsarenaer, og gi lærestoffet representasjonsformer på nivå som er tilpasset elevenes forutsetninger. I tillegg poengterer de verdien av arbeid med grunnleggende begrep. For at elever skal kunne lære skolens fag, må grunnleggende begrepssystemer integreres med talespråklige ferdigheter. Det meste vi omgir oss med – mennesker, ting, planter, dyr – har det til felles at de har *form, størrelse, farge, vekt, plass, lukt, smak*. Disse begrepene er betydelige ikke bare i norskfaget, men i alle skolefag (ibid, s. 181). Lundetræ og Walgermo (2014, s. 151- 512) fremhever at ved siden av arbeid med språkleker og grunnleggende begreper bør arbeidet med å styrke elevenes ordforråd i begynneropplæringen ta steget opp fra høyfrekvente ord i hverdagspråket til ord som i større grad kjennetegner skrevne tekster, nemlig et mer akademisk språk. Selv om tekstene i begynneropplæringen er preget av lydrette, høyfrekvente ord fra hverdagspråket, øker tekstenes vanskegrad når det gjelder vokabular jo høyere klassetrinnene blir. Det blir derfor svært vesentlig å gi elevene et godt grunnlag i begynneropplæringen, og allerede da starte å styrke barnas akademiske språk. Gode språkstimuleringstiltak hvor ordforrådet står i fokus, i både barnehage og begynneropplæring, vil kunne virke forebyggende for de barna som har en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 49).

2.4.2 Fonologisk bevissthet og fonembevissthet

I følge Skjelbred (2012, s. 94) vil *fonologisk bevissthet* si å være i stand til å lytte ut lydene i det talte språket og dele opp ordene i fonemer. For eksempel har ordet «sol» tre fonemer: s-o-l. Å ha fonologisk bevissthet medfører også en forståelse for hvilke fonemer som kommer først, i midten eller til slutt i ordet. Lyster (2012, s. 39) understreker at det overordnede begrepet fonologisk bevissthet brukes om alle former for bevissthet om ords lydstruktur, som bevissthet om at ord har stavelser, bevissthet om at ord rimer og bevissthet om at ord starter med forskjellig eller lik lyd. Begrepet *fonembevissthet* brukes når det er enkeltlyder som skal manipuleres eller identifiseres: «Hvilken lyd hører du først i /so:l/?», «Hva blir igjen av ordet når du tar bort første lyd /s/?».

Skjelbred (2012, s. 95) påpeker at arbeid for å fremme barnets fonologiske bevissthet er et området som bør vektlegges i den forberedende og forebyggende leseopplæringen. Dette kan gjøres lekbetont og i naturlig samtale ved at barnet teller antall ord, rimer, forsøker å si hvilken bokstav et ord begynner eller slutter på, finne ord som begynner på en bestemt bokstav i omgivelsene og ikke minst oppmuntres til å lytte ut lyder og skrive bokstaver og ord. Dette leseforberedende arbeidet kan også foreldre oppmuntres til å delta i. Boken til Jørgen Frost og Anette Lønnegaards «Språkleker» er en inspirasjon for flere lærere i arbeid med språkleker i 1.-2. klasse. I følge Frost og Lønnegaard (1996, s. 7- 9) er formålet med språkleker å stimulere den fonologiske bevisstheten hos barn i begynneropplæringen, det vil si å øke deres kunnskaper om språket de snakker, og gjøre dem bevisst på at talespråket både har et *innhold* – som at vi snakker med hverandre, og en *form* – talespråket kan deles opp i mindre deler. Videre påpeker de at arbeid med språkleker handler om å stimulere barnas interesse og nysgjerrighet på et felt som på dette alderstrinnet allerede er utfordrende og motiverende. Ved å gjøre det tydelig til eksperimentering og lek, der det sosiale samspillet mellom barna er i fokus, trekker man med seg de svakere elevene. Eksempler på språkleker er: Lytteleker, leker med rim, leker med setninger og ord, klappe stavelser, leker med framlyder i ord og leker med lydene som ord består av (Frost & Lønnegaard, 1996).

I følge Lundetræ og Walgermo (2012, s. 155) er fonologisk bevissthet og fonemisk bevissthet helt nødvendig for å lære å lese i et alfabetisk skriftspråk. Derfor hevdes det gjerne at disse ferdighetene må komme før selve leseopplæringen. En konsekvens av dette er at flere skoler arbeider intenst med fonologisk bevissthet i forkant av bokstavinnlæringen for å «klargjøre» elevene. Forskning viser at barns språklige bevissthet gjør et stort sprang i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen, og det er derfor mye som kan tyde på at fonologisk

bevissthet kan utvikle seg bedre kombinert med skriftspråklig trening (Hatcher, Hulme & Ellis, 1994, s. 55). Med bakgrunn i dette påstår Lundetræ og Walgermo (2012, s. 155) at lærere ikke trenger å være redde for å starte med bokstavinnlæring også for elever som har svak fonologisk bevissthet. Ved å arbeide med bokstaver kan det være lettere for enkelte elever å bli fonemisk bevisst, fordi det skrevne ordet kan virke som en visualisering av det talte ordet og gjøre abstraheringen lettere. Stangeland og Færevaa (2012, s. 76) påpeker at mangelfull fonologisk bevissthet er en av de sterkeste predikatorene til lese- og skrivevansker, noe som betyr at lærere må legge merke til de elevene som er usikre på bearbeiding og manipulering av språklyder. Høien og Lundberg (2012, s. 121) understreker at elever med dysleksi har betrakteligere dårligere fonologisk bevissthet enn normallesere i slutten av førskoletiden og i begynnelsen av skoletiden. For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker vil derfor styrking av fonologisk/fonemisk bevissthet være en avgjørende forebyggende faktor for deres leseutvikling.

2.5 Leseopplæringsmetoder

God og sikker bokstavkunnskap, å kunne forme og gjenkjenne både stor og små bokstaver og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord, er absolutt avgjørende for å kunne mestre skriftspråket. Bokstavinnlæring kombinert med opplæring i ordlesing representerer dermed en betydningsfull del av begynneropplæringen (Lundetræ & Walgermo, 2012, s. 156). Traavik og Alver (2008, s. 82) påpeker at metodene som er blitt brukt i den første leseopplæringen har vekslet gjennom tidene, og de har stadig vært utsatt for heftig diskusjon om hvilken metode som er best egnet for å utvikle leseferdigheter. Denne diskusjonen finner også sted i vår tid, og handler om det er syntetiske eller analytiske metoder den grunnleggende leseopplæringen bør baseres på.

2.5.1 Lyderingsmetode - syntetisk metode

Ordet *syntese* er gresk og står for ”sammenstilling av deler til en enhet”. Syntetiske metoder blir også kalt bottom-up metoder ettersom de tar utgangspunkt i de minste stadiene i skriftspråket, altså bokstaver og stavelser (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Lyster (2011, s. 112) påpeker at internasjonalt omtales disse



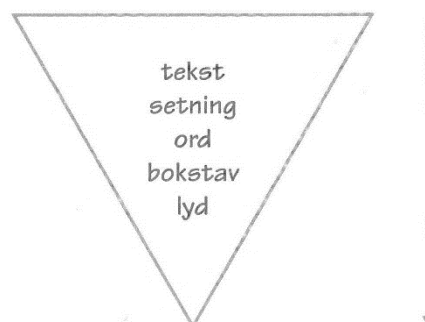
Traavik & Alver, 2008, s. 84

metodene som ”Phonics- tradisjonen”. De som støtter dette synet på leseopplæring mener at barn fra skolestart må mestre skriftspråket som system. Barna må lære skriftspråkets symboler (bokstaver) for etter hvert å beherske den kommunikative siden som er kjernen i skriftspråket

vårt. Innenfor den syntetiske leseopplæringstradisjonen er lydmetoden den mest kjente og brukte. Lærer går igjennom en og en bokstav med tilhørende lyd. Etter hvert som noen bokstaver er gjennomgått, møter elevene dem i ord som *sol* og *is*. Når mange nok bokstaver er gjennomgått, kan ordene bli til setninger og setningene til tekster. I denne metoden blir sammentrekning og lydering av lydene/bokstavene sterkt vektlagt (Traavik & Alver, 2008, s. 84-85).

2.5.2 Helordsmetode - analytisk metode

Ordet *analyse* er gresk og står for ”oppløsning av et hele i dets enkelte bestanddeler”. Analytiske metoder blir også kalt top-down metoder ettersom de tar utgangspunkt i hele tekster og arbeider videre med setninger og ord og til slutt helt ned til den enkelte lyd/bokstav (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Lyster (2011, s.112) understreker at internasjonalt omtales disse metodene som ”Whole language”- tradisjonen. De som støtter disse metodene, mener at den aller første lesingen skal ha et kommunikativt siktemål. Da vil barna kunne legge merke til sammenhengen mellom tale og skrift. Barna vil oppdage hvordan skriftspråket kan brukes som et kommunikasjonsmiddel, og hvordan barnet kan bruke sine egne følelser og tanker for å uttrykke seg skriftlig. Innenfor denne retningen får elevene møte meningsfulle tekster. Innholdsforståelsen vektlegges fra starten av, og lesing som meningssøkende aktivitet og leselyst står sentralt. Helordsmetoden er en analytisk metode. Elevene skal lære seg å kjenne igjen hele ord som ordbilder, og videre lære å analysere hvilke bokstaver og stavelser ordet består av, slik at de til slutt knekker lesekoden (Traavik & Alver, 2008, s. 89).



Traavik & Alver, 2008, s. 89

2.5.3 Det beste fra begge retninger

De syntetiske og analytiske metodene har levd side om side siden midten av 1980- tallet i den norske skolen. I LK06 tydeliggjøres det at lærere skal ha metodefrihet, noe som innebærer at de selv kan velge hvilken undervisningsmetode de skal bruke. Samtidig skal hver enkelt elevs behov ivaretas, med tanke på forutsetninger, læringsstiler og evner. Hvis skolen skal oppfylle det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring for alle elevene, må lærere bruke en kombinasjon av metoder (Traavik & Alver, 2008, s. 91). Som nevnt er primærvansken ved dysleksi problemer med ordavkodingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). I tillegg viser studier at elever med liten bevissthet om fonemer når de starter i 2. klasse, bruker lengre tid på å utvikle avkodingsferdigheter (Frost, 1999, s. 69). For disse elevene kan det å starte den

første leseopplæringen med lydmetoden være den beste forebyggende faktoren for deres leseutvikling. Den syntetiske lydmetoden vektlegger læring av bokstaver og tilhørende lyder, og sammentrekning og lydering av lydene/bokstavene (Traavik & Alver, 2008, s. 84-85). Dette er ferdigheter som kan gi grobunn for å utvikle gode avkodingsferdigheter. Det er enighet blant leseforskere at avkodingen spiller størst rolle i den første leseopplæringen, og at begynneropplæringen må ta hensyn til dette. Det er spesielt de svake leserne som profiterer på en leseopplæring som legger vekt på å oppnå automatiserte og sikre avkodingsferdigheter (Hekneby, 2004, s.7).

2.6 Kartlegging

Færevaag og Gabrielsen (2012, s. 200) understreker at kartleggingsbegrepet ikke brukes entydig i Norge. Ulike fagtradisjoner legger ulikt meningsinnhold i begrepet, noe som har preget mediedebatten i de siste årene. De velger å bruke *kartlegging* som et overordnet begrep om det arbeidet som gjøres for å få kjennskap til og dokumentere ett eller en gruppe barns utviklingsnivå på ulike områder. Lesing og skriving består av flere delferdigheter som virker i samspill med hverandre, og har betydning for god utvikling av lese- og skriveferdigheter. Det er betydningsfullt for barns videre lese- og skriveutvikling at fundamentale delferdigheter blir kartlagt så tidlig som mulig. Skolen må danne seg et bilde av hvilke elever som klarer seg bra, og hvem som trenger ekstra stimulering for å ikke stoppe opp i leseutviklingen. Like viktig er det å få et bilde over hva barna mestrer, som hva de ikke mestrer. Mestringsområdene kan brukes i pedagogisk arbeid med å styrke de delferdighetene som trenger ekstra støtte (ibid, s. 206). Kartlegging gir læreren mulighet til å tilrettelegge undervisningen tilpasset eleven, og det aller viktigste, kartlegging gir eleven mulighet til å få hjelp (ibid, s. 197).

I følge Traavik og Alver (2008, s. 140) er det stor faglig enighet om at systematisk observasjon gir et godt grunnlag for tilrettelegging og planlegging av tilpasset lese- og skriveundervisning. Videre påpeker de at nasjonale prøver og kartleggingsprøver i lesing først og fremst bør brukes som et supplement til slik langsiktig kartlegging som lærerens daglige observasjoner av elevene er – ikke omvendt. Lyster (2012, s. 72) fremhever at kartlegging gir en kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen. Det vesentlige er at kartleggingen tar sikte på *hvor* elever er i sin leseutvikling og eventuelt *hva* som synes å hindre en videre fremgang. Da er det mulig å planlegge videre opplæring, enten gjennom en bedre tilpasset opplæring eller spesialundervisning for en kortere eller lengre tid. Mange skoler har i dag faste og klare rutiner for hvordan de kvalitetssikrer oppfølgingen av elevenes lese- og skriveutvikling. Det innebærer at skolene har fått erfaringer med og tatt i bruk ulike kartleggingsverktøy.

Lundberg og Herrlins (2008) beskrivelse av «god leseutvikling» er verktøy for kartlegging av utvikling som kan brukes for å vurdere flere av lesingens dimensjoner. Kartleggingsprøver i lesing fra Utdanningsdirektoratet er obligatoriske etter 2. trinn. Dette er normerte prøver, noe som vil si at de skal gjøre det mulig å sammenligne enkeltelevers ferdighetsnivå med ferdighetene i en større gruppe (Traavik & Alver, 2008, s. 141). Carlstens lese- og skriveprøver og «kartlegging av leseferdigheter» fra Læringscenteret brukes også mye i dagens skole, og gir lærere en mulighet til vurdere elevenes avkodingsferdigheter (Lyster, 2012, s. 72). Gabrielsen og Oxborough (2012, s. 58) trekker frem kartlegging som et aspekt ved forebygging.

2.7 Relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for barn og unges trivsel og læring i skolehverdagen (Sabol & Pianta, 2012, s. 218). I følge Cornelius – White (2007, s. 134) fremmer gode lærer – elev relasjoner elevenes trivsel, positiv atferd, faglige resultater og redusert fravær/ drop-out og motivasjon for å jobbe med læringsprosesser både i skolen og hjemme. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte elev og et godt læringsmiljø i klassegruppen og på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

2.7.1 Relasjon mellom lærer og elev

Nordahl (2002, s. 112) påpeker at med relasjoner menes hva slags oppfatning av, eller innstilling du har til andre mennesker; i dette ligger også hva andre mennesker betyr for deg. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne samhandle og kommunisere med andre. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Elever kan bli inspirert og motiverte av lærere som respekterer dem, og legger vekt på å ha et forhold til dem. Videre påpeker han at et positivt samspill mellom lærer og elev kjennetegnes ved at det er en god relasjon mellom dem. Det innebærer at læreren forstår elevene, kjenner til deres erfaringer og interesser og bruker det i undervisningen (ibid, s. 113). Å se den enkelte elev, verdsetting av barns sosiale verden og utvikle et godt tillitsforhold er viktige trekk ved å etablere positive sosiale relasjoner til elevene sine. Å anerkjenne elevene er vesentlig for lærere som ønsker å etablere gode relasjoner. Anerkjennelse kan sees på som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Støtte, ros og positive tilbakemeldinger er betydningsfullt for både elever og lærere (ibid, s. 117-123).

2.7.2 Skole – hjem samarbeid

Skole- hjem samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom skole og hjem og representerer en gjensidighet i relasjonen mellom partene (Utdanningsdirektoratet, 2016 b). I følge Molander og Skauge (2009, s. 92) er foresatte en ressurs og kan være gode samarbeidspartnere i leseopplæringen dersom skolen legger til rette for samarbeid og dialog. De understreker at lærere ikke kan vente at foreldrene skal kunne være støttespillere uten at de får vite hvordan leseopplæringen foregår, målet for opplæringen, hvordan de aktivt kan støtte barna sine i skolearbeidet og hvilke forventinger skolen har til dem. Foreldremøter kan være en anledning til å ta opp hvor avgjørende det er at foreldre deltar i barnas språk- leseutvikling. Chall, Jacobs og Baldwin (1990, s. 129) påpeker at det er litterære aktiviteter i hjemmet mer enn økonomiske vilkår som påvirker barns leseutvikling. Med litterære aktiviteter mener de at foreldre leser høyt til barna sine, kjøper bøker til dem og hjelper dem med å lære å lese. Videre påpeker de at det først og fremst er den første lese- og skriveutviklingen som er sterkt knyttet til den litterære aktiviteten som foregår i barns hjem.

2.8 Motivasjon og mestring

I følge Imsen (2005, s.375) handler motivasjon om hvordan tanker, fornuft og følelser tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører. Hun sier at motivasjon gjerne defineres som det som fremkaller aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like, og det som gir dem mål og mening. Motivasjon for å gjøre en innsats og for å lære noe, er knyttet til erfaringer med å lykkes. Bandura (1986, s. 393) ser på motivasjon eller mangel på motivasjon som en virkning av den forventingen et individ har om mestring. Et barn som forventer å mestre en oppgave, vil være langt mer motivert enn et barn som ikke forventer å mestre oppgaven. Bandura (1986) ser på positive erfaringer som en betydningsfull kilde for motivasjon. Lyster (2012, s. 32) poengterer at *den gode motivasjon* for å lære «kommer innenfra», når eleven erfarer å kunne noe han/hun ikke kunne fra før. Hun understøtter videre at det er denne motivasjonen skolen skal hjelpe elevene å utvikle. At elever har leseglede, er en del av et trygt læringsmiljø og får en tilpasset opplæring er faktorer som kan styrke barnas mestringserfaringer og motivasjon i deres leseutvikling.

2.8.1 Leseglede

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 12) påpeker at å føle glede ved å lese er betydningsfullt for et individs utdanning og dannelse. Å lese er en verdi i seg selv. Sammenhengen mellom ferdighetsnivå i lesing og holdninger til lesing er godt dokumentert.

De understreker at en vesentlig oppgave for foreldre og lærere, er å stimulere elevenes leseglede og holde den ved like gjennom hele deres skolegang. Traavik og Alver (2008, s. 35) poengterer at den beste måten voksne kan stimulere barns leseglede, er å lese høyt for dem. De påpeker at lærere bør benytte enhver anledning til å lese høyt for elevene sine, og det kan de gjøre i trygg forvisning om at høytlesing er «beste sort norskundervisning» - det gir gevinst på alle hyller, så lenge lærerne passer på at bøkene har god litterær kvalitet, at de passer for elevenes språklige og utviklingsmessige nivå og at de gir barna nødvendig forforståelse ved å forklare vanskelige begreper og ord i forkant og underveis i lesingen. Lyster (2012, s. 33) sier at motivasjon for lesing kan fremmes gjennom at elevene får lese om noe de er interessert i.

2.8.2 Læringsmiljø og tilpasset opplæring

Opplæringsloven (1998) § 9a–1 sier at «alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Med ”læringsmiljø” mener Utdanningsdirektoratet (2011 b) de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. De fremhever positive relasjoner mellom lærer og elev og godt samarbeid mellom skole og hjem, som grunnleggende forhold for at elevene skal oppleve et godt læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 186) påpeker grad av tilpasning av undervisningen til elevenes læreforutsetninger, som et sentralt aspekt ved læringsmiljøet. En slik faglig tilpasning er en forutsetning for at barna skal kunne oppleve mestring i skolen. Lyster (2011, s. 21) understreker at et godt læringsmiljø ikke bare vil kunne skape reelle forventninger og motivasjon, men vil også kunne opprettholde elevenes motivasjonen når faglig utvikling ikke forløper som ønsket. Utdanningsdirektoratet (2016 c) understreker at tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. Tilpasset opplæring handler om skolens arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen og kan for eksempel gjelde: Valg av arbeidsmåter og metoder, organiseringen av opplæringen, bruk av lærestoff, variasjon i arbeidsoppgaver, vanskegrad i oppgaver, ulikt tempo og progresjon i opplæringen, og variasjon i bruk av læringsstrategier. Tilpasset opplæring handler også om at lærerne skaper et læringsmiljø som ivaretar den enkelte elevs forutsetninger og evner, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisning.

3.0 Metode

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 18) er utgangspunktet for all forskning nysgjerrighet, hvor forskeren ønsker svar på ett eller flere spørsmål. Forskningsmetode er en fremgangsmåte for å besvare eller belyse de spørsmålene som er stilt (Kleven, 2011, s. 16).

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, vitenskapsteoretisk tilnærming, utdype valg av informanter og beskrive datainnsamlingsprosessen. Etske vurderinger og analyse av datamaterialet vil også bli presentert. Til slutt vil jeg greie ut om forskningens kvalitet gjennom begrepene pålitelighet, gyldighet og naturalistisk generalisering.

3.1 Kvalitativ metode

Moen og Karlsdóttir (2011, s. 9) påpeker at det alltid er problemstillingen som er avgjørende for hvordan man metodisk skal gå frem for å finne svar i forskning. Med utgangspunkt i min problemstilling valgte jeg å benytte kvalitativ forskningsmetode for å belyse den.

Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?

I følge Dalland (2012, s.112) ønsker de kvalitative metodene å fange opp opplevelse og mening som ikke lar seg måle eller tallfeste. En kvalitativ forsker tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk avgrenset felt og går i dybden på det (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). Datainnsamlingen foregår i direkte kontakt med feltet, noe som er en sterk kontrast til en kvantitativ metode (Dalland, 2012, s. 113). Dalen (2011, s. 15) understreker at et overordnet mål for kvalitativ forskning er at forsker ønsker å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale virkelighet.

Formålet med min studie var å tilføre læreres erfaringer til forskingsfeltet. Gjennom min undersøkelse ønsket jeg å få frem tre læreres personlige erfaringer, kunnskaper og opplevelser rundt hvordan forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker foregikk og fungerte i dagens skolepraksis. Gjennom en kvalitativ tilnærming kunne jeg gå i dybden og komme nær forskningsfeltet ved å samtale med mennesker. Jeg har derfor brukt det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsmetode. Dette vil jeg kommentere nærmere senere i kapittelet.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Med et ønske om å få tak i informantenes erfaringer, kunnskaper og opplevelser vil jeg fremheve to analytiske tilnærminger i kvalitativ forskning som ligger til grunn for min tolkning av datamaterialet; fenomenologi og hermeneutikk. Dalland (2012, s.57) poengterer at

de to betegnelsene kan brukes hver for seg, men også sammen. Felles for dem er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011, s. 17).

3.2.1 Fenomenologisk forståelsesramme

Fenomenologi betyr læren om fenomenene, og har sine røtter fra filosofi og psykologi. I en fenomenologisk studie er individet i fokus. Målet er å få tak i enkeltmenneskets subjektive opplevelse, samtidig som forsker forsøker å finne ut hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998, s. 51-52). Innen kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som peker mot en interesse for å forstå sosiale fenomener. Forsker prøver å forstå fenomenet ut fra informantens perspektiver og beskriver verden slik informanten opplever den. Dette gjøres ut fra forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den informanten oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Erfaringer med forebygging av lese- og skrivevansker, som er kjernen i problemstillingen min, er ikke et fenomen som kan observeres. For å få innblikk i læreres erfaringer, var det vesentlig at jeg fikk innsikt i tankene til mennesker som utfører dette arbeidet. Gjennom tre individuelle intervju søkte jeg etter en dypere forståelse rundt mine informanternes virkelighet for å få innsikt i fenomenet. I følge Postholm (2010, s.78) kan man gjennom samtale med mennesker fange den sentrale underliggende meningen eller essensen av en erfaring eller opplevelse. Videre understreker hun at det er dette fenomenologisk forskning handler om, og det blir derfor naturlig at min studie bygger på en fenomenologisk forståelsesramme.

3.2.2 Hermeneutisk fortolkningsramme

Hjardemaal (2011, s. 190) påpeker at hermeneutikk betyr fortolker og tolk. Utgangspunktet for hermeneutikken er å finne frem til metoderegler for hvordan man skal tolke tekstmaterialer. Dalen (2011, s. 17-18) hevder at det sentrale innen forskning er å fortolke informantenes utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. Videre påpeker hun at budskapet må settes inn i en kontekst eller helhet for å få tak i en dypere mening. Fortolkning foregår gjennom en vekselvirkning mellom del og helhet. Dette betyr at vi forstår delene ut i fra en helhet, men også at helheten blir forståelig meg bakgrunn i vår forståelse av enkeltdelene. Denne kontinuerlige bevegelsen mellom del og helhet kalles den hermeneutiske sirkel (Hjardemaal, 2011, s. 191). Det finnes ikke et nøyaktig slutt punkt eller utgangspunkt for hermeneutisk tolkning, den utvikler seg i et videre samspill mellom del, helhet, tekst, forsker og forskerens forforståelse (Dalen, 2011, s. 18).

Mitt datamaterialet består av informantenes uttalelser som nedskrevne tekster. Tekstene inneholder forskningsdeltakernes beskrivelser av noe som hadde skjedd og deres meninger. Dette var fortellinger som ikke snakket for seg selv, de måtte tolkes. Gjennom tolkninger forteller jeg som forsker hva jeg mener at informantenes fortellinger betyr. Under tolkningsprosessen brukte jeg min forforståelse og teori som et analytisk og fortolkende rammeverk som hjelp med å forstå og forklare betydningen av hva forskningsdeltakerne hadde fortalt (Nilssen, 2012, s. 65). Det vil dermed foreligge en hermeneutisk komponent i mitt forskningsprosjekt.

Under en tolkningsprosess kan det stilles mange ulike spørsmål til datagrunnlaget, som vil kunne gi flere ulike svar. Forskningsspørsmålene som jeg stilte til datamaterialet er utarbeidet av meg selv, og vil være påvirket av mitt forskersyn og forforståelse. Etersom min forforståelse påvirker analyse- og tolkningsprosessen må jeg være den bevisst, og en redegjørelse av egen forforståelse til leser blir derfor helt nødvendig.

3.2.3 Forforståelse

I følge Merriam (2014, s. 15) er forskeren det primære instrumentet for datainnsamling og analyse innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Dette understrekes av Nilssen (2012, s. 29) som poengterer at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning fordi han gjennomfører alle ledd i en forskningsprosess selv. Forskeren samler inn datamaterialet, som konstrueres gjennom interaksjon med informantene, og det er forskeren som gjennomfører analyse og tolkning av det samme datamaterialet. Tolkningsarbeidet gjøres ut ifra forskerens egen forforståelse. Forforståelse omfatter ikke kun det teoretiske rammeverket, men også en mer eller mindre skjult bagasje som kunnskap, erfaringer, verdier og holdninger til feltet som skal studeres (Nilssen, 2012, s. 68).

I dette forskningsprosjektet vil min forforståelse som kvalitativ forsker bære preg av min utdanningsbakgrunn, praksiserfaringer, interesser og teoretiske referanseramme.

Jeg er nyutdannet grunnskolelærer for 1.-7. trinn, og er nå i mitt siste utdanningsår av en mastergrad i spesialpedagogikk. Gjennom praksisperioder under mitt utdanningsløp og som tilkallingsvikar for ulike skoler, har jeg viet meg erfaringer fra det spesialpedagogiske feltet og som underviser i begynneropplæring. I tillegg er jeg sertifisert til å bruke LOGOS, som er en standardisert test for diagnostisering av dysleksi. Både gjennom utdanning og praksiserfaringer har jeg tilegnet meg kunnskaper om forebygging av lese- og skrivevansker og fått en sterk personlig interesse knyttet til ønsket om at alle barn skal lykkes med lesing.

Min forforståelse vil også være preget av mine innebygde teorier, som jeg har fått på bakgrunn av ulik faglitteratur. Dalen (2011, s. 99) trekker frem *Going native*, som en utfordring en kvalitativ forsker kan stå ovenfor ved tolkning og teoretiseringen rundt sitt eget intervjumateriale. Denne utfordringen kan beskrives ved at forskeren er så kjent med feltet som skal studeres at vedkommende har vansker med å trekke ut spesielle kjennetegn og særtrekk. Jeg har under hele forskningsprosjektet vært bevisst min egen forforståelse rundt fenomenet som studeres og hatt som mål og sette den til sides, for å kunne være åpen til datamaterialet og ha full fokus på at den virkelige virkeligheten er den informantene oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Jeg forsøkte å sette min forforståelse til sides under intervjusituasjonene gjennom å opptre nøytral og lyttende, for å prøve og unngå at mine synspunkter skulle influere informantens utsagn. I forkant av prosjektet hadde jeg en forforståelse om at noen av lærerens største utfordringer med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker, var for liten tid og mangel på lærere. Dette fikk jeg bekreftet gjennom informantens uttalelser.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som nevnt er metoden valgt med bakgrunn av problemstillingen: Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen? I følge Dalen (2011, s. 15) ønsker de kvalitative metodene å få en dypere innsikt i menneskers livsverden gjennom å fokusere på opplevelsedimensjonen. Gjennom mitt forskningsprosjekt var jeg ute etter å få innsikt i informantens erfaringer, opplevelser og tanker rundt forebygging av lese- og skrivevansker, og det ble derfor naturlig å benytte den kvalitative metoden.

Innenfor kvalitativ metode har jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode. Kvale og Brinkman (2015, s. 42) påpeker at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantens dagligliv, fra deres eget perspektiv. Dette understrekes av Dalen (2011, s. 13) som hevder at formålet med intervju er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Videre poengterer hun at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne tanker, følelser og erfaringer rundt et fenomen. Det var nettopp dette jeg var ute etter, og fant det derfor svært verdifullt å benytte intervju for å kunne belyse min problemstilling. Jeg har gjennomført tre semistrukturerte intervjuer. Det semistrukturerte intervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å innhente beskrivelser av intervjupersoners livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

3.3.1 Intervjuguide

Dalen (2011, s. 26) understreker at i alle forskningsprosjekter som benytter intervju som datainnsamlingsmetode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. I forkant av mine intervjuer utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 1). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) påpeker at et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunktet for intervjuet, men temaer, spørsmål og rekkefølge kan variere. Det blir opp til forskeren å bestemme rekkefølgen under selve intervjuet. Gjennom å bruke en semistrukturert intervjuguide kunne jeg styre samtalen, og få tak i informasjon som jeg fant betydningsfull. I tillegg hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, hvis det var noe jeg ønsket mer utdypende.

Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Med bakgrunn i dette har jeg komponert intervjuguiden med tanke på min problemstilling og forskningsspørsmålene:

Hvordan kan lærere tilrettelegge for forebygging for usikre lesere i ordinær undervisning?

Hvordan kan lærere tilrettelegge for individuell forebygging for usikre lesere?

Hva kan være utfordrende med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker?

Den første delen av intervjuguiden omhandler generelle opplysninger om informantenes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Resten av guiden er bygd opp rundt seks overskrifter/temaområder med underliggende spørsmål, som fanger essensen i fenomenet som ble studert. De seks temaområdene er lese- og skrivevansker, tidlig innsats, forebygging, språkaktiviteter, den første leseopplæringen og tilpasset opplæring.

Etter ønske fra informantene om å kunne forberede seg litt til intervjuet, valgte jeg å sende dem intervjuguiden to dager før intervjuet skulle finne sted. Dette kan føre med seg både fordeler og ulemper. Gjennom at informantene får forberedt seg, kan de gi grundigere, og mer gjennomtenkte og reflekterte svar under selve intervjusituasjonen. Ulemper er at informantenes svar kan bli så forberedt at den naturlige flyten i samtalen forsvinner og impulsive refleksjoner kan utebli. I etterkant av intervjuene har jeg tenkt gjennom dette, og kommet frem til at det å sende ut intervjuguiden på forhånd, ikke så ut til å gi noen negativ innvirkning på intervjuene mine. Informantene utalte at dette var spørsmål som de vanligvis ikke brukte å tenke så mye over, så det var godt å få litt tid til å reflektere over noen av

spørsmålene. Flyten i samtalen under intervjuene var naturlig, og jeg fikk inntrykk av at informantene ga meg ærlige, gjennomtenkte svar. Det ble gjort mange gode refleksjoner underveis i intervjuene gjennom mine spontane oppfølgings spørsmål.

3.4 Utvalg

Informantene i mitt forskningsprosjekt er valgt ut ved strategisk utvelgning. I følge Thagaard (2009, s. 55) betyr dette at jeg har valgt informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant i forhold til problemstillingen og undersøkelsen teoretiske perspektiver.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) understreker at utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitativ forskning ikke er representativitet, men hensiktsmessighet. Med tanke på dette laget jeg tre kriterier for valg av informanter:

1. Er kontaktlærer
2. Skal ha minimum 10 års erfaring i barneskole
3. Skal ha lærerutdanning med spesialpedagogikk eller videreutdanning i spesialpedagogikk.

For å sikre studiens troverdighet var det betydningsfullt at informantene hadde mange års erfaring med barn og leseopplæring i begynneropplæring. For å kunne sette inn tiltak for å forebygge unødvendige vansker, må fagpersoner ha nødvendig kunnskap om lese- og skriveutvikling og typisk språk- og taleutvikling (Statped, 2015 a). Dette er kunnskap som tilegnes gjennom det spesialpedagogiske feltet, og kan være en styrke å ha for lærere som skal tilrettelegge for forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

Kontaktlæreren er den voksenpersonen som har størst ansvar ovenfor elevene sine, og får dermed en større innsikt i barnas livsverden.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50) understreker at det ikke er en øvre eller nedre grense for hvor mange informanter man kan ha i en kvalitativ studie, men at faktorer som tid, økonomi og problemstilling avgjør antallet. Dalland (2012, s. 165) poengterer at det kvalitative intervjuet tar sikte mot å gå i dybden, og antallet intervjupersoner kan derfor ikke være for stort. På grunn av prosjektets omfang og tidsramme besluttet jeg at utvalget mitt skulle bestå av tre lærere som oppfylte de satte kriteriene. Jeg ønsket meg erfarne lærere som kunne gi meg gode, fyldige besvarelser som hjelp til å besvare problemstillingen.

3.4.1 Presentasjon av informanter

Her er en skjematisk presentasjon av informantene som har bidratt med datamaterialet som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt. Informantene er anonymisert og er gitt fiktive navn, som vil bli brukt gjennom hele forskningsrapporten.

	Utdanningsbakgrunn	Yrkesbakgrunn	Erfaring
Bente	Førskolelærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk.	Kontaktlærer og spesialpedagog i barneskole.	6 år assistent i bhg., 10 år avdelingsleder i bhg., 11 år lærer og spesialpedagog, 13 år kontaktlærer og spesialpedagog.
Venke	Førskolelærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk.	Kontaktlærer i barneskole	2 år assistent i institusjon for voksne utv.hemmede, 2 år miljøterapeut, 1 år spesialpedagog i bhg., 10 år spesialpedagog ved opplæringscenter for barn innen autismespekteret, 18 år kontaktlærer.
Mari	Allmennlærerutdanning med spesialpedagogikk, og videreutdanning i norsk med hovedvekt på lesing.	Kontaktlærer i barneskole.	2 år assistent i bhg., 1 år pedagogisk leder i bhg., 2 år lærer, 20 år kontaktlærer.

3.4.2 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) fremhever at i en kvalitativ intervjustudie må det alltid fortas ett prøveintervju, både for å teste ut intervjuguide, men også slik at forsker får teste seg selv som intervjuer. Etter at jeg var ferdig med å utarbeide intervjuguiden, kontaktet jeg en lærer som oppfylte de satte kriteriene, for å avtale et prøveintervju. Etter prøveintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger på min rolle som intervjuer, og jeg fant ikke behov for å justere intervjuguiden. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet ut intervjuguiden, meg selv som intervjuer og at båndopptakeren virket slik den skulle.

3.4.3 Gjennomføring av de tre individuelle intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført januar- februar 2016. Kontakten med informantene foregikk via sms og mail. To av intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass, og ett hjemme oss en av dem. Under alle intervjuene ble det brukt lydopptaker, jeg skrev notater underveis og spurte om oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket noe mer utdypende. Under intervjuene var jeg bevisst på å bruke evne til å lytte og forsøkte gjennom blikk, ikke- verbal kommunikasjon og

verbale kommentarer, å vise en genuin interesse for det informantene fortalte meg. Dalen (2011, s. 32-33) poengterer at hvis man ønsker å få en person til å ville fortelle om seg selv, må vedkommende oppleve at det som fortelles virkelig har interesse for intervjueren. Det handler om å vise anerkjennelse ovenfor personen som blir intervjuet, både ved måten det spørres og lyttes på. Under alle intervjuene var jeg nøye med å la informantene få pauser hvis de stoppet opp litt. Pauser kan være skapende i den forstand at de gir informanten tid til å reflektere over et spørsmål som er blitt stilt (Dalen, 2011, s. 33). På slutten av alle intervjuene spurte jeg informantene om de hadde noen spørsmål, og jeg kunne ta kontakt med dem igjen hvis jeg ønsket noen oppklaringer og hva de syntes om spørsmålene. Alle tre ga gode tilbakemeldinger på spørsmålene, men at noen av dem gikk litt inn i hverandre. De stilte seg også positiv til at jeg kunne kontakte dem når jeg ønsket. Jeg fikk også tilbakemelding fra noen av informantene om at de syntes det var morsomt å få spørsmål som de ikke tenkte over i arbeidshverdagen. Det meste gikk på «autopilot», så de fant det fint å få sette seg ned å reflektere over hva de egentlig gjorde. Etter intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at informantene var engasjerte og gladelig delte sine erfaringer, kunnskaper og opplevelser.

3.5 Etiske vurderinger

Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til dem ved å gi av sin tid, slippe dem inn i livet sitt og gi tilgang til tankene sine gjennom intervjuer. Forskerne er gjester i det private rom, deres oppførsel skal være god og de etiske kodene strenge (Stake, 2000, s. 447). I Norge har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske holdninger og oppfatninger, styrke godt skjønn, bli bevisst normkonflikter og styrke evne til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridene hensyn (NESH, 2006, s. 5).

NESH beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder for forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger er meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2009, s. 25). NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres på alle høyskoler, universiteter og andre forskningsinstitusjoner. NSDs hovedoppgave er å vurdere forskningsprosjekter i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven, og å gi forskere informasjon om forskning og personvern (NESH, 2006, s. 15). Etter å ha lest NSDs retningslinjer sendte jeg inn

meldeskjema i startfasen av prosjektet. Januar 2016 mottok jeg svar om at prosjektet var vurdert og godkjent, og at innhenting av data kunne settes i gang (se vedlegg 2).

3.5.1 Informert og fritt samtykke

NESH (2006, s 13) fremhever at: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.»

Dette understrekes av Nilssen (2012, s. 145) som hevder at informert samtykke skal sikre at informantene deltar i forskningsprosjektet frivillig og er godt informert om hensikten med forskningen. Informantene skal også være informert om aktiviteter de vil være involvert i og alt som angår han eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 100). I god tid før intervjuene sendte jeg samtykkeskjema til informantene mine på mail.

Samtykkeskjema inneholdt: formålet med forskningen, hva deltakelse i studien innebar, hva som ville skje med informasjon av informantene, bruk av båndopptaker under intervjuene, at det var frivillig å delta og at det var lov til å trekke seg (se vedlegg 3). Alle tre informantene skrev under samtykkeskjemaet før intervjuene.

3.5.2 Konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse

NESH (2006, s.18) påpeker at personer som er med i forskning, har krav på at all personlig informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må unngå å bruke og formidle informasjon som kan skade enkeltpersonene som det forskes på. Datamaterialet må vanligvis anonymiseres, og det stilles strenge krav til hvordan lister med personopplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres.

Både via mail og gjennom samtykkeskjemaet informerte jeg mine informanter om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Jeg påpekte at datamaterialet som ble samlet inn ville bli oppbevart på egen pc med passord som beskyttelse, og at alle informantene ville bli anonymisert i de transkriberte intervjutekstene og masteroppgaven. Jeg fremhevet også at alt av lydfiler og transkriberte tekster ville bli slettet når forskningsprosjektet ble avsluttet.

3.5.3 Bruk av lydopptak

I følge Tjora (2012, s. 137-138) brukes det som en hovedregel en eller annen form for lydopptak i semistrukturerte intervjuer. Dette gir forskeren en visshet om at han har fått med seg alt som blir sagt, mens han i intervjusituasjonen kan konsentrere seg mer om informantene

som snakker, for å sørge for god flyt og kommunikasjon i intervjuet samt be om konkretisering og utdyping der det trengs. Forskeren må alltid spørre informantene om det er i orden at det blir foretatt lydopptak av intervjuet, og opplyse om hvordan opptakene skal brukes, oppbevares og når de skal slettes. Dalen (2011, s. 28) anbefaler sterkt å bruke teknisk opptaksutstyr av kvalitative intervjuer, fordi det er viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser. Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuene, for å forsikre meg at jeg fikk med meg all informasjon som informantene ga. Før intervjuene testet jeg båndopptakeren for å sikre at den fungerte slik den skulle. De tre informantene ble informert gjennom mail og samtykkeskjema at det ville bli foretatt lydopptak under intervjuene, hvordan lydfilene ville bli oppbevart og når de ville bli slettet. Alle informantene ga uttrykk for at de var fortrolig med dette.

3.6 Organisering, bearbeiding og analyse av data

3.6.1 Transkribering

Lydopptakene av intervjuene som ligger til grunn for min analyse og tolkning, måtte først transkriberes. I følge Nilssen (2012, s. 47) er transkribering tidkrevende, men en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og ideer til koding og kategorisering kan også dukke opp under transkripsjonen. Viktige setninger og ord som gjentar seg blir lett synlige, og situasjonen blir levende igjen. Dalen (2011, s. 55) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen, ettersom denne prosessen kan gi han eller henne en unik sjans til å bli kjent med sitt datamaterialet. Dette understrekes også av Nilssen (2012, s.47) som hevder at fordelene med å transkribere selv er så mange at tidsaspektet er den eneste grunn til at forskere kan vurdere å la noen andre gjøre denne jobben for dem. Med utgangspunkt i dette, valgte jeg å transkribere alle intervjuene selv. Transkripsjonen fant sted rett etter hver intervju, og tok ca fem timer per intervju. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål, så jeg tok ikke hensyn til informantenes dialekter. Allerede under denne prosessen begynte jeg å merke meg ord og tema som gikk igjen og betydningsfulle uttalelser og setninger.

3.6.2 Analyseprosess: Horisonter/hovedtemaer

Analyse av datamaterialet er en prosess hvor forskeren forsøker å få mening ut av sine data. Analyseprosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert. Formålet med en slik oppdeling er ikke fortrinnsvis å forstå de ulike delene bedre, men en bedre forståelse for de enkelte delene kan føre til en dypere, mer helhetlig forståelse av

fenomenet som er studert (Postholm, 2010, s. 105). Forskeren analyserer dermed de ulike delene for å forstå helheten og kompleksiteten bedre. Dette kan også forstås som den hermeneutiske sirkel som jeg har beskrevet i kapittel 3.2.2. Hensikten med fenomenologiske studier er å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen av en erfaring eller opplevelse. Målet for fenomenologisk dataanalyse blir dermed å forsøke å nå frem til denne konstante, essensielle strukturen (ibid, s. 99).

Etter ønske om å forstå fenomenet, *forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen*, med bakgrunn i mine informanternes beskrivelser av egne opplever og erfaringer rundt fenomenet, lot jeg meg inspirere av Moustakas (1994) fenomenologiske reduksjon. Denne datareduksjonsprosessen går ut på å fange verdifulle uttalelser i forhold til beskrivelsen av emnet. Disse uttalelsene danner de ulike «horisontene» /hovedtemaene som til sammen kan illustrere det studerte fenomenet (Moustakas, 1994, s. 118-119). Under analyseprosessen hadde jeg som mål å legge fra meg min forforståelse og subjektive meninger, og kun forsøke å behandle datamaterialet på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål.

For å integrere data og teori har jeg benyttet meg av en *stegvis- deduktiv induktiv metode* som presenteres av Tjora (2012, s. 175). I denne metoden arbeider forsker i etapper fra rådata til teori. Dette foregår gjennom to prosesser. Den første prosessen er å oppfatte som induktiv, ettersom forsker jobber fra data mot teori. Den andre prosessen kan sees som deduktiv, da forskeren sjekker teorien ved hjelp av data.

Etter at jeg hadde transkribert de tre intervjuene, begynte jeg prosessen med å strukturere datamaterialet mitt. Jeg leste igjennom de transkriberte tekstene flere ganger. Jeg forsøkte å danne meg et helhetlig bilde samtidig som jeg merket meg temaer som gikk igjen hos de ulike informantene. Jeg brukte forskjellige farger og markerte uttalelser som jeg fant verdifulle. Deretter organiserte og grupperte jeg alle utsagnene som omhandlet samme tema, med de samme fargene (se vedlegg 4). Etter denne prosessen satt jeg igjen med fire hovedtema som til sammen kan bidra til å belyse fenomenet *forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen*. Jeg starter altså med å få en oversikt over datamaterialet mitt, og jobbet dermed fra data/empiri mot teori. Samtidig som jeg arbeidet med å organisere og redusere datamaterialet mitt leste jeg aktuell teori og faglitteratur. Teorien påvirket analysen min, ettersom jeg mer eller mindre bevisst sjekket datamaterialet mitt opp mot teorien. Gjennom å benytte både induktive og deduktive fremgangsmåter ble datamaterialet mitt redusert, og jeg kom frem til fire hovedtema med undertema:

Hovedtema	Undertema
Et godt grunnlag for leseopplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Kartlegging - Begrepslæring og språkleker - Bokstavkunnskap
Mestring og motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Trygt læringsmiljø - Leseglede
Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> - Å kjenne elevene sine - Skole – hjem samarbeid
Utfordringer i forebyggende virksomhet	<ul style="list-style-type: none"> - Lærertetthet og tidspress

3.7 Kvalitet i kvalitative studier

I følge Dalen (2011, s. 93) bør kvalitativ forskning behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet, men det må brukes andre begreper og en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitative studier. Tjora (2012, s. 202) mener at de norske begrepene *pålitelighet* (reliabilitet), *gyldighet* (validitet) og *generaliserbarhet* fungerer godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning. Jeg har valgt å bruke Tjoras begreper pålitelighet, gyldighet og naturalistisk generalisering for å gjøre rede for kvaliteten i min studie.

3.7.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Kvale og Binkmann (2015, s 276) understeker at pålitelighet innen kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Pålitelighet i kvantitative studier forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av datamaterialet skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. I Kvalitativ forskning er det ikke mulig å stille slike krav. I kvalitative studier er forskeren det viktigste instrumentet, og data utformes i samspill med informanter og den aktuelle situasjonen. Forskeren må derfor nærme seg spørsmålet om pålitelighet på andre måter. Forskeren må beskrive de enkelte leddene i forskningsprosjektet i nøyaktighet, slik at en annen forsker i prinsippet kunne tatt på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det samme prosjektet (Dalen, 2011, s. 93).

Jeg har forsøkt å styrke mitt prosjekts pålitelighet gjennom å gjøre rede for alle mine valg gjennom hele forskningsprosjektet. Gjennom å tydeliggjøre egen forskerrolle, synliggjøre min subjektivitet, beskrive min forforståelse/tilknytning til fenomenet som ble studert og presentere relevant teori, får leser en mulighet til å vurdere i hvilken grad disse forholdene kan ha påvirket analyse og tolkningen av datamaterialet.

3.7.2 Gyldighet (validitet)

Tjora (2012, s. 206-207) påpeker at forskningens gyldighet knyttes til spørsmålet om de svarene som er funnet i forskningen, faktisk er svar på spørsmålene som ble stilt i forkant av studien. Innenfor en kvalitativ tradisjon kan dette være en relativt komplisert affære. Videre understreker han at forskeren kan styrke forskningens gyldighet gjennom å være åpen om hvordan forskningen er praktisert, og ved å gjøre rede for de valg som er tatt når det gjelder datainnsamlingsmetode og teoretiske innspill til analysen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) understreket at gyldighet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Jeg har prøvd å styrke min forsknings gyldighet gjennom å forsøke og ha en god faglighet rundt forskningsprosjektet. Dette har jeg gjort gjennom å knytte min forskning opp mot relevant teori. I tillegg har jeg har gjort rede for min forståelse og alle valg som er blitt tatt underveis i forskningsprosessen. Jeg har også forsøkt å velge den best egnede metoden for å belyse min problemstilling.

3.7.3 Naturalistisk generalisering

Hvis resultatene fra en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Et spørsmål som stadig blir stilt ovenfor intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Postholm (2010, s. 131) poengterer at kunnskapen som frembringes i kvalitativ studie, er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt. Videre påpeker hun at en slik kontekstuell kunnskap kan være til nytte og overføres til andre lignende situasjoner. Geertz (1973, s. 6) fremhever at tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet er en måte å legge til rette for naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering omhandler at forskeren i rapporteringen av forskningen skal redegjøre godt nok for detaljene i det som er studert, til at leseren kan vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for leserens egen forskning (Tjora, 2012, s. 208). Leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelser, erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, og kan dermed oppleve funnene som nyttig for egen situasjon. Det kan dermed sies at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010, s. 131). Jeg har gjennom hele min forskningsrapport forsøkt å gi presise og grundige beskrivelser for å kunne skape gjenkjennelighet for leseren. Gjennom min forskning vil jeg å få frem tre læreres erfaringer og opplevelser rundt hvordan forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker foregår og fungerer i dagens skolepraksis. Ønsket er at masteroppgaven min skal ha en nytteverdi for lærere som gjennomfører dette arbeidet i begynneropplæringen.

4.0 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen min. Utgangspunktet er problemstillingen for denne studien: *Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?* Jeg skal drøfte resultatene i lys av det teoretiske rammeverket som jeg presenterte i kap. 2. Hovedtemaene med tilhørende undertema, som kom frem i analysen min i kap. 3.6.2, er utgangspunktet for fremstillingen i denne delen av oppgaven. I min analyse ble datamaterialet, som er basert på informantenes uttalelser, redusert til fire hovedtemaer:

Et godt grunnlag for leseopplæring, mestring og motivasjon, relasjoner og utfordringer i forebyggende virksomhet (se tabell s. 32).

For hvert tema med undertema, vil empirien presenteres gjennom både direkte sitater og oppsummering. Drøftingen vil bli gjort underveis og knyttes opp til hvert tema og relevant teori. Jeg vil understreke at mitt drøftingsarbeid av datamaterialet må sees i forbindelse med min fortolkning av svarene.

4.1 Et godt grunnlag for leseopplæring

Et godt grunnlag for leseopplæring er et hovedtema som er betydningsfullt for å forstå fenomenet forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen. Alle tre informantene fremhever *kartlegging*, *begrepslæring*, *språkleker* og *bokstavkunnskap* som vesentlige faktorer i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker, og som god, grunnleggende begynneropplæring i lesing for alle elever.

4.1.1 Kartlegging

Alle informantene påpeker at faste kartleggingsprøver er tiltak som brukes på deres skoler for å forebygge lese- og skrivevansker. Bente uttrykker at den aller første kartleggingen hun foretar skjer under innskrivingen av seksåringene. Dette foregår med hver enkelt elev med foreldrene til stede. Det blir lagt vekt på samtale med barna for å se hvordan språkutviklingen er generelt, om de kan skrive navnet sitt og lese noen bokstaver eller om de kan tegne noe og fortelle om det. Videre understreker hun at under oppstart med en ny 1. klasse gjennomfører hun elevsamtaler med alle elevene sine så fort som mulig. Dette gjør hun for å kartlegge språkferdighetene deres, for å finne ut hvilke interesser barna har og hvilke bøker de liker. Litt utpå vårparten kartlegger hun alle elevene sine med kartleggingsprøve i lesing fra utdanningsdirektoratet. Hun uttrykker:

Kartleggingsprøvene er jo et hjelpemiddel for lærere, for å se om det er unger som ikke har fått med seg avkodingsbiten eller leseforståelsen, så kan vi finne ut hvor det eventuelt svikter for å kunne gi veiledning til de som trenger det. (Bente)

I likhet med Bente, forteller Venke at også hun bruker innskrivingen som en «første» kartlegging. Gjennom både innskriving, bli kjent dager før skolestart og gjennom informasjon fra barnehager, danner hun seg et inntrykk av hvilken språklig- og skriftlig kompetanse barna bringer med seg inn i skolen. Ved skolestart bruker hun Lundberg og Herrlins (2008) beskrivelse av «god leseutvikling» som verktøy for kartlegging av 1.klassingenes forkunnskaper. I tillegg fremhever hun betydningen av den «daglige» kartleggingen som foregår i klasserommet:

Som for eksempel under stasjonsundervising, så kan jeg sjekke om elevene kan rime, hører første lyd osv, så kan jeg notere meg litt underveis. Dette blir på en måte en kartlegging som går gjennom hele dagen. (Venke)

Mari uttrykker at hun kartlegger bokstavkunnskapen til alle nye 1. klassingene i løpet av de første 14 dagene. Videre påpeker hun at kartleggingsskjemaet hun bruker er utarbeidet på skolen, og er blitt brukt i mange år. Skjemaet inneholder øvelser om rim, bokstaver og stavelser. Hun kartlegger også elevene med Carlstens lese- og skriveprøver i begynnelsen av skoleåret.

Drøfting av informantenes utsagn om kartlegging

Funnene viser at informantene bruker kartlegging som et tiltak for å forebygge lese- og skrivevansker. Alle tre forteller at de kartlegger elevenes språklige kompetanse og bokstavkunnskap tidlig i oppstarten av 1. klasse. En slik type kartlegging kan omtales som primær forebygging (Buli- Holmberg, 2012, s.76). Gjennom at lærere kartlegger forkunnskapene som de nye elevene bringer med seg i skolen, kan de deretter tilrettelegge den aller første leseopplæringen etter elevgruppas eller enkeltelevers behov. Dette vil kunne forebygge negativ leseutvikling i klassegruppen eller motvirke at barn utvikler lese- og skrivevansker. Alle barn er forskjellige og kommer til skolen med ulike forutsetninger. Ved at lærere tar hensyn til dette og allerede fra dag en tilbyr elevene sine tilpasset opplæring, ivaretas den enkelte elevs evner og forutsetninger og gir dem best mulig utbytte av den aller første leseopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016 c). Den aller første kartleggingen av 1. klassingers språkutvikling og bokstavkunnskap kan også sees på som sekundær forebygging. Allerede under innskrivingen av seksåringene kan lærere bli introdusert for enkelte barn som har forsinket språkutvikling eller med risiko for å utvikle språk/lese- og skrivevansker. Målet blir da å sette i gang tiltak tidlig for å hindre utvikling av vanskene, eller minske alvorlighetsgraden av dem. Det krever systematisk kartlegging for å kunne identifisere

vansker og vanskegrad og for å kunne igangsette tilpassede tiltak (Buli- Holmberg, 2012, s.77).

Informantene uttrykker at de benytter kartleggingsverktøy som Lundberg og Herrlins (2008) «god leseutvikling», kartleggingsprøver i lesing fra Utdanningsdirektoratet og Carlstens lese- og skriveprøver. Felles for disse kartleggingsprøvene er at de kartlegger elevenes fonologiske bevissthet (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13, Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5. & Statped, 2015 b). Gjennom å kartlegge elevers fonologiske bevissthet, kan lærer danne seg et bilde av hvilke elever som mestrer denne ferdigheten godt og eventuelt hvilke elever som trenger styrking på dette området. Høien og Lundberg (2012, s. 121) understreker at elever med dysleksi har betraktelig dårligere fonologisk bevissthet enn normallesere. For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker vil derfor styrking av fonologisk bevissthet være en avgjørende forebyggende faktor for deres leseutvikling. Bente fremhever at hun gjennom elevsamtaler tidlig i oppstarten av 1. klasse, kartlegger elevenes språkferdigheter og samtaler med elevene for å finne ut av hvilke interesser de har. Traavik og Alver (2008, s. 88) hevder at for å bli en god leser må en være motivert for å lese mye. Lyster (2012, s. 33) understreker at motivasjon for lesing kan fremmes gjennom at elevene får lese om noe de er interessert i. For elever som sliter med ordavkodingen og/eller leseforståelsen kan tekster bli tunge å lese og motivasjonen for lesing forsvinne. En avgjørende forebyggende faktor for disse elevene er at læreren stimulerer deres leseglede. Det vil derfor være en styrke for lærere å kjenne elevenes interesser for å gi barna lesestoff som fenger dem. Venke fremhever betydningen av den «daglige» kartleggingen. Dette er i samsvar med Traavik og Alver (2008, s. 140) som mener at systematisk observasjon/daglig kartlegging gir et godt grunnlag for tilrettelegging og planlegging av tilpasset lese- og skriveundervisning. I likhet med Gabrielsen og Oxborough (2012, s. 58), trekker informantene frem kartlegging som et betydningsfullt aspekt ved forebygging. En tidlig kartlegging av 1. klassingers forkunnskaper kan legge til rette for gode lærings- og utviklingsmuligheter og samtidig forebygge unødvendige vansker, og kan dermed omtales som tidlig innsats (Statped, 2015 a). Dagens debatt som tar for seg om elevene testes og kartlegges for mye, eksisterer. Det blir derfor vesentlig å husket på at i et forebyggende perspektiv, vil kartlegging være helt nødvendig.

4.1.2 Begrepslæring og språkleker

Alle tre informantene har et nært forhold til arbeid med språkleker i 1. klasse og understreker betydningen av språkstimulering og begrepslæring i begynneropplæringen. Bente forteller at hun har brukt språkleker fra hun begynte å jobbe med barn i skolen i 1997. For henne er

språkleker grunnleggende for leseopplæringen. I tillegg til å bruke Jørgen Frost og Anette Lønnegaards «Språkleker» (1996) har hun utarbeidet et eget opplegg med språkleker. Opplegget går gjennom hele 1. klasse. Det starter med rim og stavelsen, som hun mener er grunnstammen i språket vårt. Språklekene går parallelt med bokstavinnlæringen. Ved siden av språklekene er hun opptatt av at barna skal få bruke språket aktivt. I oppstarten av dagen legger hun vekt på at elevene skal få snakke mye, forklare, fortelle og beskrive. Hun sier:

Språkleker og begrepsutvikling er vel det jeg har på øverste hylle når det gjelder tidlig innsats, og som et forsøk på å forebygge lesevansker. (Bente)

Venke jobber også aktivt med «språkleker» (1996) i begynneropplæringen. Hun understreker at arbeid med begrepslæring er avgjørende for barns leseutvikling. Hun synes det er av stor betydning å gjøre foreldrene bevisst på språkstimulering- og begrepslæringens betydning for god leseutvikling, og bruker derfor å informere om dette på foreldremøte før barna starter i 1. klasse. Hun uttrykker:

Når barn har kontroll på begreper, kan de kjenne dem igjen i tekster og dermed få flere knagger å henge ting på nå de begynner å lese. (Venke)

I likhet med både Bente og Venke, vektlegger også Mari arbeid med «språkleker» (1996) i begynneropplæringen. Hun understreker at å leke med språket kan gi et godt grunnlag for god leseutvikling. Mari forteller at ved siden av arbeid med språkleker, så følger hun et fast opplegg med innlæring av begreper i starten av 1. klasse. Hun starter ikke rett på bokstavinnlæringen, men med å lære barna begreper som stor, liten, over, under, bak, på, mellom, altså preposisjoner. Hun begrunner dette med:

Barna trenger en grundig gjennomgang av begreper, for når vi starter med bokstavene, så skal de vite at bokstaven har plass PÅ linjen, har LITEN høyde og streken på HØYRE side osv. (Mari)

Drøfting av informantenes utsagn om begrepslæring og språkleker

I likhet med Skjelbred (2012, s.95) understreker informantene at arbeid for å fremme barns fonologiske bevissthet er et område som de vektlegger i den forberedende og forebyggende leseopplæringen. Dette gjør de lekbetont sammen med elevene gjennom språkleker. Formålet med språkleker er å stimulere barns fonologiske bevissthet i begynneropplæringen, som vil si å øke deres kunnskaper om språket de snakker, og gjøre dem bevisst på at talespråket både har et innhold og en form (Frost & Lønnegaard, 1996, s. 7-9). Gjennom vektlegging av språkleker i begynneropplæringen, kan man på mange måter kategorisere informantenes undervisning som en forebyggende, «dysleksivennlig» undervisning. Mangelfull fonologisk bevissthet er en av de sterkeste predikatorene til lese- og skrivevansker (Stangeland & Færevaa, 2012, s. 76) i tillegg til, som jeg tidligere har understreket, har elever med dysleksi betraktelig dårligere

fonologisk bevissthet enn normallesere i begynnelsen av skoletiden (Høien & Lundberg, 2012, s. 121). At informantene vektlegger styrking av barnas fonologiske bevissthet i begynneropplæringen, representerer dermed en avgjørende, forebyggende faktor for elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Gjennom at informantene bruker språklekene som en felles, sosial klasseaktivitet kan sees på som både primær- og sekundær forebygging (Buli – Holmberg, s. 76-77). Arbeid med språkleker kan forebygge negativ leseutvikling for en hel klasse, hindre utvikling av vansker eller minske alvorhetsgraden av dem for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. En eksplisitt undervisning i fonologisk bevissthet er helt avgjørende for en del elever og positiv for andre, samtidig som den neppe har negative følger for noen (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 149-150). Bruk av språkleker i begynneropplæringen er tidlig innsats.

Bente påpeker at hun bruker språklekene parallelt med bokstavinnlæringen. Gjennom å gjøre dette, tar hun hensyn til elever med svak fonologisk bevissthet. Ved å arbeide med bokstaver kan det være lettere for enkelte elever å bli fonemisk bevisst, fordi det skrevne ordet kan virke som en visualisering av det talte ordet og gjøre abstraheringen lettere (Lundetræ & Walgermo, 2012, s. 155). I følge Hatcher, Hulme og Ellis (1994, s. 55) gjør barns språklige bevissthet et stort sprang i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen, og det er derfor mye som kan tyde på at fonologisk bevissthet kan utvikle seg bedre kombinert med skriftspråklig trening. Venke understreker at hun bruker foreldrene som ressurs i den første lese- og skriveopplæringen. Gjennom å gjøre dem bevisst på språkstimulering og begrepslæringens betydning for god leseutvikling, legger hun til rette for samarbeid og dialog. Foreldre kan være gode ressurser og samarbeidspartnere i leseopplæringen dersom lærere informerer om hvordan de aktivt kan støtte barna sine i leseopplæringen (Molander & Skauge, 2009, s. 92).

Alle informantene fremhever betydningen av å styrke barnas ordforråd som en vesentlig, forebyggende faktor. Dette gjør de gjennom bruk av språkleker, lar elevene bruke språket aktivt, og gjennom å introdusere dem for nye ord og begreper. Gjennom at informantene jobber parallelt med barnas ordforråd og lesing kan de forebygge at elevene utvikler leseforståelsvansker. Utvikling av leseforståelse henger tett sammen med barns ordforråd. Selv om barnet har «knekt» lesekode og mestrer selve ordavkodingen, vil den videre leseprosessen lide om barnet ikke har et ordforråd som støtter forståelsesprosessen (Lyster, 2009, s. 237). Det er særlig Mari som skiller seg ut på dette området. Før hun starter med bokstavinnlæringen følger hun et fast opplegg med innlæring av begreper og preposisjoner.

Dette er i samsvar med Molander og Skauge (2009, s. 181) som fremhever verdien av arbeid med grunnleggende begreper. For at elever skal kunne lære skolens fag, må grunnleggende begrepssystemer integreres med talespråklige ferdigheter. Mari påpeker at selv om hun starter begynneropplæringen med innlæring av begreper, fortsetter hun arbeidet med begrepene parallelt med språkleker og bokstavinnlæring gjennom hele 1. klasse. I likhet med språkleker, kan også begrepslæring i begynneropplæring omtales som primærforebygging, sekundærforebygging og tidlig innsats. Det er gledelig å se at informantene vektlegger språkleker og begrepslæring i så stor grad, og jeg håper at dette er innarbeidede rutiner som brukes i begynneropplæringen på alle norske skoler. Gode språkstimuleringstiltak hvor språkleker og ordforrådet står i fokus, vil kunne virke forebyggende for de barna som har en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 49).

4.1.3 Bokstavkunnskap

Bente understreker at hun starter å lære elevene en ny bokstav i uken. Hvis hun ser at dette fungerer godt for klassegruppen, setter hun opp tempoet etterhvert og lærer dem to bokstaver i uken. Hun benytter læreverk som støtter seg til ISELOM. Hun forteller at hvis barna lærer seg disse seks bokstavene først, så kan det bli lettere for dem å kjapt begynne å lage ord som: IS, SOL, OM osv. Hun påpeker at hun bruker mange ulike teknikker for å lære bokstavene, for å kunne treffe alle barnas læringsstiler. Elevene får forme bokstaver i leire, spore bokstaver av sandpapir med fingrene, skrive dem og tegne noe som starter på bokstaven. Bente uttrykker:

Som førskolelærer, så vet jeg jo at det er mange av seksåringene som fremdeles er veldig grovmotoriske. Jeg bruker derfor å ha øving av bokstaver i gymsalen, hvor elevene går sammen tre og tre for å lage bokstaver av kroppene sine. I tillegg får ungene male bokstavene med vann eller kritt på tavla eller bruke staffeli og maling, for å bruke store bevegelser. (Bente)

Ved siden av bokstavinnlæringen, lar Bente elevene spille spill hvor ord og bilde skal matche. Venke lærer også elevene en bokstav i uken. Hun forteller:

Jeg ønsker veldig å hive meg på trenden med to bokstaver i uka, fordi det tar veldig lang tid før barna begynner å skrive, fordi at de ikke kan alle bokstavene. (Venke)

På grunn av elever som sliter har hun valgt å holde seg til en bokstav i uken, og heller tilpasse til de barna som kan alle bokstavene i form av mer lese- og skrivelekse. Hun påpeker at hun følger Haugstad i bokstavinnlæringen, som er et læreverk som har hovedvekt på lydmetoden. Venke tar også hensyn til barnas ulike læringsstiler og lar elevene spore bokstavene, forme dem i leire, lage bokstaver med kroppene, finne bokstaver i ukeblad eller ta i bruk nærmiljøet og skrive bokstaver med steiner eller lage dem av snø. I tillegg til bokstavinnlæring introduserer hun barna for kjente ordbilder som for eksempel navnet deres

og ordbilder i forhold til dagsplanen som «samlingsstund». Mari forteller at også hun gjennomgår en bokstav i uken med elevene. Videre understreker hun at hun kunne tenkt seg at bokstavinnlæringen gikk litt fortere. Hun mener at barna har så mye opplegg rundt bokstaver i barnehagen nå til dags, så de kan så mye når de kommer til skolen. I bokstavinnlæringen bruker hun læreverk som vektlegger OLASEI, som de første bokstavene barna skal lære. Når hun introduserer en ny bokstav for ungene, flytter den nye bokstaven inn et «bokstavhus», hun viser bilder av noe som begynner på bokstaven og hun har med en «skattekiste» som inneholder ting som starter på bokstaven. Mari poengterer at hun både benytter syntetiske og analytiske metoder i den første lese- og skriveopplæringen:

Selv om vi går igjennom en og en bokstav, så møter ungene tekster som består av ord som inneholder bokstaver som de ikke har lært enda. Da kan de ikke lydere seg frem til alle lydene, men kan lære det som et ordbilde. Eks: JEG LIKER IS, så har de bare lært E, L, I, S. (Mari)

Drøfting av informantenes utsagn om bokstavkunnskap

Funnene viser at alle informantene vektlegger den syntetiske lydmetoden i den aller første leseopplæringen. Gjennom å ha fokus på en og en bokstav med tilhørende lyder, og sammentrekning og lydering av bokstavene/lydene, gir informantene elevene gode forutsetninger for å utvikle gode avkodingsferdigheter. Primærvansken ved dysleksi er problemer med ordavkodingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Studier viser også at elever med liten bevissthet om fonemer når de starter i 2. klasse, bruker lengre tid på å utvikle avkodingsferdigheter (Frost, 1999, s. 69). For disse elevene kan det å starte den første leseopplæringen med lydmetoden være den beste forebyggende faktoren for deres leseutvikling. I likhet med leseforskere, er også informantene enig om at avkoding spiller størst rolle i den første leseopplæringen, og at begynneropplæringen må ta hensyn til dette. Det er spesielt de svake leserne som profiterer på en leseopplæring som legger vekt på å oppnå automatiserte og sikre avkodingsferdigheter, samtidig som det neppe har negative følger for normalleserne (Hekneby, 2004, s.7).

Selv om informantene vektlegger den syntetiske lydmetoden, benytter de også den analytiske helordsmetoden. Dette gjør de gjennom å la elevene spille spill hvor ord og bilde skal matche, introduserer dem for ordbilder eller lar barna møte ulike ord i lesetekster. For noen elever vil det å lære og kjenne igjen hele ord som ordbilder, og videre lære å analysere hvilke bokstaver og stavelser ordet består av, hjelpe dem å knekke lesekode (Traavik & Alver, 2008, s. 89). For elever med svake avkodingsferdigheter kan det å automatisere enkle ord som ordbilder, lette leseprosessen. Dårlige avkodingsferdigheter fører igjen til lav lesehastighet, ettersom barna må lydere seg gjennom en og en bokstav. Gjennom å ha automatisert enkelte ord kan

lesingen gå smidigere, ettersom ikke alle ordene må lyderes. Bruk av den analytiske helordsmetoden vil derfor virke forebyggende for enkelte elever. Ved å bruke en kombinasjon av både syntetiske og analytiske metoder oppfyller informantene det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring for alle elevene, både de sterke og de som sliter (Traavik & Alver, 2008, s. 91) Informantene fremhever at de også bruker ulike teknikker for å lære bokstavene, for å kunne treffe alle barnas læringsstiler. Gjennom å la elevene forme bokstavene i leire, spore bokstaver av sandpapir med fingrene, lage bokstaver med kroppen, skrive og tegne dem, se bilder og ting som begynner på bokstavene og snakke om dem, ivaretar informantene hver enkelt elevs behov, med tanke på forutsetninger, evner og læringsstiler. En slik type opplæring treffer både den visuelle, den auditive, den kinetiske og den taktile eleven, og representerer dermed en tilpasset undervisning for alle.

Bente vektlegger en ny bokstav i uken, men setter opp tempoet hvis hun ser at det fungerer godt for klassegruppen. Venke understreker at hun ønsker å ha to bokstaver i uken, men velger å holde seg til en med tanke på de som sliter. Mari holder seg også til en ny bokstav i uken, men fremhever at hun gjerne ønsker to, ettersom hun mener at elevene tar med seg en del bokstavkunnskap fra barnehagen. Spørsmålet om lærere skal vektlegge innlæring av en eller to nye bokstaver i uken, finnes det nok ingen fasit på. Det beste vil nok være at lærerne ser an elevgruppen sin, og tilpasser deretter. Det som er sikkert er at god bokstavkunnskap, å kunne forme og gjenkjenne både store og små bokstaver og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord, absolutt er nødvendig for å kunne mestre skriftspråket. Gjennom at informantene starter den første leseopplæringen med lydmetoden, bruker en kombinasjon av syntetiske og analytiske metoder og tilpasser bokstavinnlæringen med hensyn til barnas ulike læringsstiler, tilbyr de elevene sine en god forebyggende leseopplæring.

4.2 Mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon var et tema som kom tydelig frem under analyseprosessen min. Alle tre informantene fremhever motivasjon som en av de mest avgjørende faktorene for om elever vil lykkes med leseopplæringen, og som et av deres største satsningsområdet i arbeidet for å forebygge lese- og skrivevansker. De poengterer *trygt læringsmiljø* som et grunnleggende behov for mestring og motivasjon og *leseglede* som betydningsfull drivkraft for motivasjon.

Det er motivasjon som skal være drivkraften for nysgjerrigheten og interessen, og det er den som skal drive elevene videre. (Bente)

4.2.1 Trygt læringsmiljø

Alle informantene påpeker betydningen av å skape et trygt læringsmiljø for elevene. De fremhever et trygt læringsmiljø som et avgjørende forebyggende tiltak som må til for å fremme god utvikling for usikre lesere de første årene på skolen. Bente fokuserer mye på at elevene skal bli trygge på å snakke og lese høyt fra dag en i 1. klasse. Hun bruker lang tid på oppstarten av dagen i lyttekroken til faste rutiner og samtaler. Hun påpeker:

En god start på dagen med faste rutiner og samtaler mener jeg gir barna en god ballast. De blir trygg i settingen i lyttekroken, de blir trygg på å snakke høyt, til å formidle tankene sine, komme med spørsmål og trygg på å fortelle og beskrive. De lærer seg å vente på tur og blir trygg på å lese høyt. (Bente)

Videre forteller hun at hun bruker å lese høyt sammen med de elevene som er usikre på å lese:

«Nå kan du og jeg lese overskriften, PER SER EN KATT». Så leser vi den sammen høyt for resten av klassen. Selv om jeg allerede har sagt setningen høyt, får barnet en følelse av det er han som leser den. Dette gir en stor mestringsfølelse. (Bente)

Hun påpeker at under kontaktsamtaler hender det at elever som er flinke til å lese uttrykker at det kan bli kjedelig å vente på de som er trege til å lese. Likevel er det ingen av dem som antyder dette i lyttekroken. Bente fremhever dette som et aksepterende og trygt læringsmiljø.

Et trygt læringsmiljø for Venke er:

At barna føler seg trygg, føler seg sett og forstått av de rundt seg, både hjemme og på skolen. Og at de forstår at vi som er ansatt på skolen er der for å hjelpe dem, ikke for å ta dem. (Venke)

Hun opplever at når barna føler seg trygge i skolesettingen, både tør, og ønsker, de å yte sitt beste. Hun understreker at når elevene befinner seg i en slik god sirkel er det betydningsfullt at lærerne roser frem hvert minste lille fremskritt på veien, særlig for de barna som sliter med å lese. Mari fremhever at det må være et trygt læringsmiljø på skolen og i klassen for elevene. I oppstarten av 1. klasse bruker hun masse tid på å skape en trygg klassegruppe, og setter alt som heter fag til side først. Hun understreker:

Et trygt læringsmiljø for meg er når ungene er trygge på å snakke høyt, sier det de føler, at medelevene lytter til dem, og at det ikke er rom for å flire av noen. Rett og slett at elevene respektere hverandre. Barna er ikke store når de forlater den trygge barnehagen, og derfor må vi lærere bruke masse tid på å etablere den samme tryggheten på skolen. (Mari)

Mari mener at når barna har denne tryggheten, så tør de å åpne seg, og at det kan bli lettere for dem å motta og lære noe nytt. Hun poengterer at elevene må ha trygghet i bunn for å våge seg utpå alt det nye som skal læres, og mener at dette gir gode læreforutsetninger for alle.

Drøfting av informantenes utsagn om trygt læringsmiljø

Funnene viser at informantene fremhever et trygt læringsmiljø som et grunnleggende behov for å oppnå mestring og motivasjon. I møte med en ny 1. klasse har de full fokus på å gjøre barna og klassegruppen trygge i skolesettingen, på lærerne og på hverandre. Dette gjøres fra

dag en gjennom at informantene ser hver enkelt elev, lar elevene øve seg på å snakke høyt i klassen og lese høyt for medelevene. I tillegg fokuseres det på at elevene skal lære seg å respektere hverandre, gjennom å lytte til hverandre, vente på tur og at det ikke finnes rom for å le av hverandre.

I følge Bandura (1986, s. 393) er motivasjon for å lære noe nytt, knyttet til erfaringer med å lykkes. Han påstår at et barn som forventer å mestre en oppgave, vil være langt mer motivert enn et barn som ikke forventer å mestre oppgaven. Barn som har erfaringer med å ikke mestre oppgaver, ønsker gjerne ikke å prøve igjen, i motsetning til elever som har erfaringer med å lykkes, som gjerne ønsker å forsøke igjen. Det at lærere klarer å skape et godt læringsmiljø for elevene sine, kan være med på å snu Banduras påstand om at motivasjon kun er knyttet til mestrings erfaringer. 1. klassinger som føler seg trygge på skolen vil kunne våge seg ut på det nye lærestoffet, og ta sjansen på både å prøve og feile. Hvis de lykkes vil de kunne oppnå mestringsfølelse som vil styrke den videre motivasjonen for læring. Hvis de feiler vet de at det ikke får negative konsekvenser og at de ikke blir hengt ut av lærere eller medelever, og kan dermed tørre å prøve igjen. Gjennom et aksepterende, trygt læringsmiljø lærer elevene at det er normalt å feile og at øvelse gjør mester. Nederlagsfølelsen behøver derfor ikke å bli for stor, og motivasjonen for videre læring trenger ikke å forsvinne.

Likevel er det vesentlig å merke seg at elever som sliter med å lære seg å lese, og gang på gang opplever nederlagsfølelse og frustrasjon kan stå i større fare for å miste motivasjonen (Molander & Skauge, 2009, s. 108). For disse elevene blir det å være del av et trygt læringsmiljø, helt avgjørende. Informantene kommer med innspill på hvordan de ivaretar disse barna. Venke understreker betydningen av å rose hvert minste lille fremskritt hos elever som strever. Bente påpeker betydningen av å støtte dem i høytlesing for å la dem oppleve mestring og Mari fokusere sterkt på at det ikke skal være rom for å le av hverandre, men at elevene skal akseptere og støtte hverandre. Dette er tiltak som kan være med på å styrke elevenes indre motivasjon (Lyster, 2012, s. 32).

At elevene er del av et trygt læringsmiljø er en vesentlig forebyggende faktor. For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker er det betydningsfullt at det er «lov til å feile», at læreren ser, støtter, oppmuntrer og roser dem, tilpasser til dem og at medelevene aksepterer dem. Et godt læringsmiljø vil kunne skape reelle forventninger og motivasjon, og vil kunne opprettholde elevenes motivasjon når faglig utvikling ikke forløper som ønsket (Lyster, 2011, s. 21). For å oppsummere det gjennomgående har jeg laget en modell for å illustrere ringvirkningene til andre tema under temaet trygt læringsmiljø (se modell s. 44).



4.2.2 Leseglede

Alle informantene fremhever betydningen av å styrke barnas leseglede for å oppnå mestring og motivasjon, som en betydningsfull komponent i arbeidet med å forebygge og fremme god leseutvikling for usikre lesere. Bente verdsetter høytlesing og samtaler rundt bøker med elevene. Hun mener at hvis lærere viser elevene sine at de er glad i å lese og oppmuntrer dem til å lære seg å lese, så kan gleden og lysten smitte over på barna. Hun uttrykker:

Det at læreren snakker om at: «Det å lære seg og lese er så lurt, for da kan man lære seg alt i hele verden», og da var den unge som sa: «Kan jeg lære kinesisk da?» «Ja, vist kan du det, når du først har lært deg å lese norsk». Så det er kjempeviktig å være en motiverende faktor for ungene. Det ser jeg på som det største vi kan gjøre. (Bente)

Bente påpeker at i tillegg til begrepsutvikling og språkleker, er det å få opp motivasjonen til elevene og få dem interessert i bøker, det hun har på øverste hylle i forsøk på å forebygge lese- og skrivevansker. Hun fokuserer på å kjenne barnas interesser, for å kunne gi dem lesestoff som fanger dem, samtidig som hver enkelt elev får tilpasset lesebok etter sitt nivå.

Det å få ungene til å bli interessert i å lese, bli glad i bøker og nysgjerrige på det skrevne ord er kjempeviktig. Vi må vise ungene for å få dem til å bli interessert, og alle er interessert i noe, så det handler om å finne hva den enkelte synes er morsomt å lese. (Bente)

I likhet med Bente, understreker også Venke at hun arbeider for å styrke 1. klassingenes leseglede, og at hun bestandig forsøker å finne bøker som passer til hver enkelt elevs interesser i forsøk på å motivere dem for lesing. Hun sier:

Hva som kan være motiverende for hver enkelt elev, kan jo være så mye forskjellig. Dette må man vite litt om, og derfor må man kjenne elevene sine. (Venke)

Videre forteller hun at hun til tider har opplevd det som vanskelig å finne lesestoff til gutter som sliter med å lese. For å løse dette har hun laget små, tilpassete bøker til dem. Hvis en var interessert i gravemaskiner, så fant hun reklame på diverse bilforretninger, klippet ut bilder og laget tekst til. I tillegg til at Venke forsøker å gi hver enkelt elev bøker som treffer deres interesse, passer hun også på at bøkene er tilpasset elevenes lesenivå. Mari ser på høytlesing som en viktig kilde for å spre leseglede til elevene sine, og leser derfor til dem om morgenen og i matpausene i forsøk på å skape denne gleden. Hun påpeker:

Høytlesning tenker jeg kan legge et godt grunnlag for de barna som ikke er vokst opp med bøker eller foreldre som leser for dem. Barna har sikkert blitt lest masse for i barnehagen, men det er også viktig at vi i skolen viderefører det. (Mari)

I likhet med de andre to informantene, gir også Mari barna lesebøker som er nivåinndelt og tilpasset til hver enkelt elev. Det er kartlegging som hjelper informantene å finne elevenes lesenivå og avgjør hvilken vanskegrad på lesebøkene de får. Mari forteller at når hun introduserer nye lesebøker for barna fokuserer hun på å vise dem fremsiden og bildene i bøkene for å gjøre dem mer spennende.

Drøfting av informantenes utsagn om leseglede

Funnene viser at informantene benytter seg av høytlesning, sine relasjoner til elevene og tilpasset opplæring i forsøk på å styrke barnas leseglede. Både Bente og Mari fremhever høytlesning og samtale rundt bøker som en vesentlig kilde for å gi barn leseglede. Dette er i samsvar med Traavik og Alver (2008, s. 35) som poengterer at den beste måten lærere kan stimulere elevenes leseglede og gi dem del i litteraturens skattekammer, er å lese høyt for dem. Gjennom at informantene velger bøker med god litterær kvalitet, velger bøkene som passer for elevenes språklige og utviklingsmessige nivåer og gir barna nødvendig forforståelse ved å samtale om vanskelige begreper og ord i forkant og underveis i lesingen - gir gevinst på alle hyller og kan kategoriseres som «beste sort norskundervisning» (Traavik og Alver, 2008, s. 35). Alle informantene forteller at de legger vekt på å kjenne elevene sine for å kunne gi hver enkelt elev lesestoff som fenger og treffer deres interesseområder. En god relasjon mellom lærer og elev innebærer at læreren forstår elevene, kjenner til deres erfaringer og interesser og bruker det i undervisning (Nordahl, 2002, s. 113), og det er dette informantene gjør. Gjennom å kjenne til elevenes interesser og gi dem bøker som treffer hver enkelt, ser informantene den enkelte elev og verdsetter deres sosiale verden. Elever kan bli inspirerte og motiverte av lærere som respekterer dem, og legger vekt på å ha et forhold til dem (Nordahl, 2002, s. 112). I tillegg kan motivasjon for lesing fremmes gjennom at elevene får lese om noe som interessere dem (Lyster, 2012, s.33).

Selv om informantene fokuserer på å gi elevene sine bøker som interesserer dem, er de også svært nøye med at bøkene skal være tilpasset elevenes lesenivå. Ved å gi elevene bøker som både treffer hver enkelt elevs interesseområder og lesenivå, ivaretar informantene prinsippet om tilpasset opplæring, og jobber for at alle elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016 c). Venke uttrykker at hun til tider har opplevd det som vanskelig å finne lesestoff til gutter som sliter med å lese. For å løse dette har hun laget egne

bøker. Dette er tilpasset opplæring på høyt nivå. Sammenhengen mellom ferdighetsnivå i lesing og holdninger til lesing er godt dokumentert. I et forebyggende perspektiv blir derfor en vesentlig oppgave for lærere å stimulere elevenes leseglede, og holde den ved like gjennom hele deres skolegang (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 12). For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker vil styrking av leseglede være en avgjørende forebyggende faktor. Til tross for trening på rim og lytting til lyder, så forblir de trykte bokstavene et mysterium for noen barn. Nederlagsfølelse og frustrasjon kan dermed overta og motivasjonen for lesing kan stå i fare for å forsvinne (Molander og Skauge, 2009, s. 108). Ved at disse elevene får lesestoff som fanger dem og er tilpasset deres lesenivå, kan det gi mestringfølelse som igjen vil kunne styrke deres videre motivasjon for lesing.

4.3 Relasjoner

Relasjoner var et tema som kom frem tidlig i analyseprosessen. Allerede under de tre intervjuene ble det klart for meg at informantene verdsetter relasjoner som noe som må ligge i bunn for å kunne tilby elevene en god, forebyggende leseundervisning. Gjennom at lærerne *kjenner elevene sine* og klarer å opprette et *skole- hjem samarbeid* som representerer en gjensidighet i relasjonen mellom partene, legges grunnlaget for å skape et godt læringsvilkår for den enkelte elev, et trygt læringsmiljø, tilpasset opplæring og leseglede. Alle disse er komponenter som er med på å styrke elevenes mestring og motivasjon og er vesentlige faktorer i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker.

4.3.1 Å kjenne elevene sine

Alle informantene fremhever relasjoner til elevene som grunnleggende for å kunne gi dem en god forebyggende leseundervisning. Bente er svært opptatt av å etablere relasjoner til elevene sine så tidlig som mulig. Ved oppstart med en ny 1. klasse gjennomfører hun elevsamtaler med alle elevene sin så fort som mulig. Dette gjør hun for å bli kjent med elevene, danne seg et bilde av deres interesseområder og for å finne ut hvilke typer bøker de liker. Venke understreker relasjonenes betydning for å kunne finne hver enkelt elevs «motivasjonspunkt»:

Man må kartlegge ungene på mange måter, for å finne ut hva som motiverer dem. Man må snakke mye med dem, og med foreldrene, for å vite mest mulig om dem. En gang var det en gutt som ble veldig motivert til å lese en tekst, hvis han fikk fargelegge illustrasjonene i teksten etterpå. Jeg la bare inn en illustrasjon på hver side, så leste han ganske fort 10 sider i lekse. (Venke)

Mari påpeker å fange opp risikobarn tidlig som en utfordring hun møter i arbeidet med usikre lesere i begynneropplæringen, men at hun gjennom gode relasjoner til elevene sine klarer å lette denne utfordringer. Hun uttrykker:

Jeg vet at unger utvikles i ulikt tempo. Noen unger kommer i 1. klasse og fremdeles suger på tommelen, er veldig liten, kanskje født sent på året eller kanskje født for tidlig. Jobben blir å finne ut hvem av disse ungene som har en forsinket utvikling, eller hvem av dem som fremdeles bare er små, og som rett og slett bare trenger å vokse litt. Ved å bli godt kjent med elevene, så kan man klare å skille dette. (Mari)

Videre forteller hun at i 1.klasse bruker hun masse tid på å se den enkelte elev, få dem trygge, finne ut hva de kan og lytte til hva de forteller. Hun sier:

Utfordringen er å se om en elev kun er liten og umoden eller om denne elevene er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Man må iverksette tiltak tidnok. Ikke slik som før i tiden som «vent å se», men se dem tidlig å se at her er det faktisk et problem, ikke kun at eleven er litt sent utviklet. (Mari)

Drøfting av informantenes utsagn om å kjenne elevene sine

Funnene viser at informantene vektlegger å etablere en trygg og gjensidig relasjon til elevene sine for å kunne tilby dem en god, forebyggende leseopplæring i begynneropplæringen. Gode lærer – elev relasjoner er et grunnleggende behov for at lærere skal kunne skape et trygt læringsmiljø for barna, ivareta prinsippet om tilpasset opplæring for hver enkelt elev, styrke elevenes motivasjon for lesing og for å kunne bruke tidlig innsats som et verktøy for å forebygge lese- og skrivevansker.

Informantene fremhever at de fokuserer på å bygge relasjoner til 1. klassingene så fort som mulig, for å bli kjente med dem, danne seg et bilde av interesseområdene deres, for å finne ”motivasjonspunktet” deres og hvilke bøker de liker. Ved å gjøre dette viser informantene barna at de bryr seg om dem, ønsker å forstå dem og engasjerer seg i hva de er interessert i. Elever kan bli inspirert og motivert av lærere som respekterer dem, og legger vekt på å ha et forhold til dem (Nordahl, 2002, s. 112). Videre bruker informantene sin kunnskap om barnas interesser og hvilket lesenivå de befinner seg på, til å gi elevene sine lesestoff som fenger dem og med tilpasset vanskegrad. Gjennom at informantene fokuserer på å fremme positive relasjoner til elevene sine kan det bli lettere for dem å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev, etablere et trygt læringsmiljø for dem (Utdanningsdirektoratet, 2011 b) og spille på barnas interesser i undervisningen. Alt dette kan igjen gi elevene leseglede og mestringfølelse som igjen kan styrke barnas videre motivasjon for lesingen. En positiv lærer-elev relasjon styrker flere betydningsfulle, forebyggende, komponenter og kan dermed anslås å være det grunnleggende fundamentet i forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker.

Mari understreker at hun opplever det som utfordrende å fange opp elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig. Hun fremhever at barn utvikles i ulikt tempo, og at en av utfordringene til 1. klasselærere blir å kunne skille mellom elever som kun er litt umoden ved skolestart, og elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Hun fremhever at hun gjennom gode relasjoner til elevene sine klarer å lette denne utfordringen, og at lærere ikke

skal «vente å se», men fokusere på å iverksette tiltak tidlig og tidsnok. Symptombildet til læringsutfordringen dysleksi, bli ofte synlig i løpet av utdanningsløpet (Hagtvatn & Horn, 2012, s. 574). Allerede i begynneropplæringen under den første lese- og skriveopplæringen kan lærere merke seg elever som de blir bekymret for. Å bli kjent med elevene sine og etablere positive relasjoner til dem kan være en styrke for lærere i arbeidet mot å forebygge lese- og skrivevansker. Gjennom nære relasjoner til elevene kan lærere få avkreftet eller bekreftet sin bekymring, og ha mulighet til å gripe tak i problemet på et så tidlig nivå at problemet forsvinner eller reduseres (Groven, 2013, s. 103). Tidlig innsats kan legge til rette for gode lærings- og utviklingsmuligheter og forebygge unødvendige vansker (Statped, 2015 a). En «vente å se» holdning kan i mange tilfeller representere en eskalering av en vanske (Groven, 2013, s. 103).

Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for barn og unges trivsel og læring i skolehverdagen (Sabol & Pianta, 2012, s. 218). Positive lærer – elev relasjoner styrker forebyggende komponenter som tilpasset opplæring, trygt læringsmiljø, mestring, motivasjon og tidlig innsats. Relasjoner er grunnleggende og helt avgjørende i arbeid med å forebygge lese- og skrivevansker (se modell s. 44).

4.3.2 Skole- hjem samarbeid

Alle informantene fremhever samarbeidet mellom skole og hjem i forhold til å kunne skape gode læringsvilkår for den enkelte elev og at foreldre kan være gode samarbeidspartnere i en forebyggende leseopplæring. Både Bente, Venke og Mari påpeker samarbeid med hjemmet som en betydningsfull kilde for forebygging og tidlig innsats. Bente fokuserer på å ha et tett samarbeid med hjemmet, og legger vekt på å informere foreldrene om viktigheten av å lese med barna sine hver dag. Hun understøtter:

Tett samarbeid med hjemmet, bruke språket muntlig, det å snakke mye, få ungene til å forklare, fortelle og beskrive. Alt dette er vel egentlig en stor pakke av forebygging, men man må ha en struktur over det. (Bente)

I likhet med Bente, vektlegger også Venke et tett skole- hjem samarbeid. Under foreldremøter før elevene skal starte i 1. klasse, bruker hun å informere og gjøre foreldrene oppmerksomme på begrepsutvikling- og språkstimulerings betydning for leseopplæring. Mari påpeker at foreldre selv kan være med å forebygge lese- og skrivevansker, hvis skolen legger opp til et godt samarbeid med hjemmet. Hun sier:

Man kan forebygge godt hvis man samarbeider med hjemmet. Man kan høre hva de gjør hjemme å gi dem gode råd som å synge masse sammen, se i rim og regelbøker, låne bøker på biblioteket og leke klappeleker. (Mari)

I tillegg til at hjemmet kan være en viktig kilde for tidlig innsats, understøtter informantene at foreldrene er skolens viktigste samarbeidspartnere hvis elevenes leseutvikling ikke forløper som ønsket.

Samarbeid med hjemmet vil alltid være viktig når det stopper opp eller blir problemer med leseinnlæringen. (Bente)

Alle tre poengterer at en utfordring ved skole- hjem samarbeid er at enkelte foreldre kan ta litt lett på leseleksen. Hvis barna deres ikke vil lese lekser, så slipper de. I tillegg poengterer informantene at det er en merkbar forskjell på leseutviklingen til de barna som er blitt og blir lest masse for hjemme, i forhold til de barna som aldri har blitt introdusert for litteratur. Venke påpeker at hun stadig merker at foreldrenes leseferdigheter kan henger sammen med barnas leseutvikling. Hun uttrykker:

Jeg ser ofte at hvis elever har litt trøbbel med lesing, så sliter noen av foreldrene også. Dette henger litt sammen, men det gjelder ikke alle selvfølgelig. (Venke)

Drøfting av informantenes utsagn om skole- hjem samarbeid

Funnene viser at informantene i et forbyggende perspektiv verdsetter et godt skole- hjem samarbeid. Ved at informantene informerer foreldre/foresatte på 1. trinn om viktigheten av å lese for og sammen med barna og gjør de voksne oppmerksom på begrepslæring- og språkstimulerings betydning for leseopplæring, legger lærerne til rette for at foreldrene selv kan være med å forebygge eventuelle lese- og skrivevansker. Foreldre/foresatte kan være en ressurs og gode samarbeidspartnere i leseopplæringen dersom lærerne legger til rette for samarbeid, dialog og informere dem om hvordan de aktivt kan støtte barna sine i leseopplæringen (Molander & Skauge, 2009, s. 92). Foreldre som aktivt leser for og sammen med barna sine, ser i rim og reglebøker, leker klappeleker og låner bøker på biblioteket sammen med dem, legger et godt grunnlag for at barna skal lykkes i sin leseutvikling. Høytlesning er den beste måten voksne kan stimulere barns leseglede på (Traavik & Alver, 2008, s.35), og øving på rim og klappeleker (språkleker) stimulerer barns fonologiske bevissthet (Frost & Lønnegaard, 1996, s.7). Å styrke barns leseglede og fonologiske bevissthet er avgjørende faktorer i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker. Foreldre som er bevisst på komponenter som styrker elevens leseutvikling, og som vektlegger disse sammen med barna sine, kan være gode samarbeidspartnere for skolen i arbeidet med tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker.

Informantene fremhever at det er en merkbar forskjell på leseutviklingen til barn som blir lest for hjemme og de barna som ikke blir lest for. Dette er i samsvar med Chall, Jacobs og

Baldwin (1990, s. 129) som påpeker at litterære aktiviteter i hjemmet påvirker barns leseutvikling, og at det først og fremst er den første lese- og skriveutviklingen som er sterkt knyttet til den litterære aktiviteten som foregår i barnas hjem. Med tanke på dette vil det derfor være enda viktigere at lærere informerer foreldre om høytlesning og språklekers betydningen for god leseutvikling.

Venke påpeker at hun stadig oppdager at foreldrenes leseferdigheter kan henge sammen med barnas leseutvikling. Hun har merket seg at i noen tilfeller hvor barna sliter med lesing, så sliter også foreldrene. Dysleksi er en vanske som er genetisk betinget, altså den kan være arvelig (Lyster, 2012, s.17). Hvis foreldrene har dysleksi, kan barna deres ha risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Gjennom en trygg og gjensidig relasjon mellom lærer og foreldre, kan det bli lettere for foreldrene å informere om sine egne vansker. For lærere vil det være en styrke å tidlig kjenne til hvilke elever som er født med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. En god start på skolen vil være betydningsfull for elever med risiko for å utvikle dysleksi, og en god begynneropplæring kan virke forebyggende for mange. Dysleksi kan ikke forsvinne, men ved å oppdage disse elevene tidlig og gjennom forebyggende tiltak i begynneropplæringen kan vanskene bli vesentlig redusert (Lyster, 2012, s. 24). Samarbeidet mellom skole og hjem er avgjørende i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker og sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte elev og et godt læringsmiljø i klassegruppen og på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). I tillegg er foreldrene skolens viktigste samarbeidspartner og støttespiller hvis elevenes leseutvikling ikke forløper som ønsket.

4.4 utfordringer i forebyggende virksomhet

I forkant av prosjektet hadde jeg en forforståelse om at noen av lærerens største utfordringer med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker, var for liten tid og mangel på lærere. Dette fikk jeg bekreftet gjennom informantenes uttalelser. Alle tre fremhever *tidspress* og *lav lærertetthet* i begynneropplæringen, som deres største utfordringer i møte med usikre lesere og i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker. Dette er funn som jeg synes er vesentlige å fremheve i oppgaven min. I de senere år har utvikling i barnehagealder og i de første skoleår blitt viet økt oppmerksomhet hos politikere. De mener at det finnes et solid grunnlag for at tiltak og forebygging i tidlig alder er utslagsgivende for å snu en negativ utvikling og for å avhjelpe vansker (St.meld. nr 16 (2006- 2007)[...] *Tidlig innsats for livslang læring*). Forebygging og tidlig innsats er dermed blitt grunnleggende prinsipper i opplæringstilbudet, og er blitt lærernes jobb å oppfylle. For at lærere skal kunne lykkes med denne store,

betydningsfulle oppgaven viser forskning at det er behov for tiltak for å redusere belastningene på lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 271).

4.4.1 Lærertetthet og tidspress

Informantene forteller at deres dårlige samvittighet er at de ikke har god nok tid til den enkelte elev, og begrunner dette som en følge av for lite lærere i begynneropplæringen. Til spørsmålet om hva som er de største utfordringene med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker svarer Bente:

Tid og nok voksne. [...] Opplegget får man jo alltid til å tilpasse, men det å få tid til å gå godt nok inn i det og være til stede med ungene, det er min dårlige samvittighet altså, at jeg ikke får til dette. Jeg mangler jo folk, jeg er jo alene. (Bente)

Hun understreker at det har vært knapt med ressurser de siste årene. I likhet med Bente, svarer også Venke at hennes utfordringer med forebyggende arbeid er for liten tid og mangel på lærere. Hun uttrykker:

Største utfordringen er å føle at man har gjort en god jobb, fordi det er så mye man vet at man burde ha gjort. (Venke)

Mari poengterer at for at hun skal kunne fange opp elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig, må hun ha tid til den enkelte elev, men at dette blir en stor utfordring når hun er alene i en 1. klasse. Hun understreker utfordringen som større nå enn før:

Nå skal man sette inn tidlig innsats, før skulle vi «vente å se». Men før var vi to lærere i 1. klasse til enhver tid, og da skulle vi likevel vente å se, når vi hadde mange muligheter til å gjøre noe. Nå er jeg helt alene som lærer i 1. klasse, og skal sette inn tiltak tidlig. (Mari)

Videre påpeker hun at gjennom å være alene pedagog i begynneropplæringen, rekker hun ikke å nå alle elevene, og får ikke tid til å gi dem det hun ønsker. Hun sier:

Det er en utfordring å få kommunen og skoleeier til å skjønne at det må satses mere på begynneropplæringen. Det de har gjort de siste åtte- ti årene hos oss, er når elevene begynner på mellomtrinnet som i 5, 6 og 7 klasse, så setter de inn ekstra lærere for å hjelpe dem videre til ungdomsskolen. Dette skulle de heller ha gjort når elevene startet på skolen. (Mari)

Hun forteller at hun for en stund siden fikk beskjed om at lærertettheten skulle økes på hennes skole, men at ordet «lærertetthet» ble byttet ut med «voksnetetthet». Dermed ble det ansatt flere barne- og ungdomsarbeidere. Mari ser verdien av flere voksne i begynneropplæringen ettersom det i 1. klasse er behov for ekstra hender som kan hjelpe til å kle på og av og trøste. Likevel syns hun ikke at dette øker kvaliteten på undervisningen i begynneropplæringen.

Det er utfordrende å skulle hjelpe barna tidlig nok når man er alene pedagog for en hel klasse. (Mari)

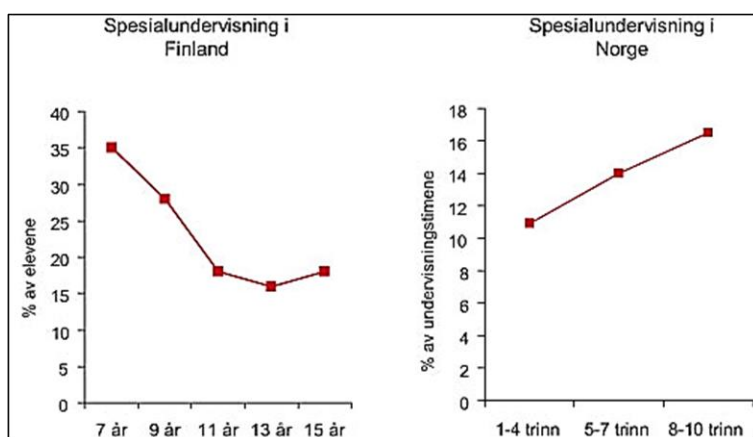
Drøfting av informantenes utsagn om lærertetthet og tidspress

Funnene viser at informantenes største utfordringer med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker er å ikke ha god nok tid til den enkelte elev på grunn av for lite lærere i begynneropplæring. De forteller at de for det meste er alene med ansvaret for store 1. klassegrupper. Å ha ansvar for mange elever samtidig medfører at informantene føler at de ikke strekker til, og ikke har tid til hver enkelt elev. De kjenner stadig på dårlig samvittighet ovenfor elevene sine og tanker om at de ikke gjør en god nok jobb.

I følge Utdanningsforbundet (2015 b) er læreren skolens viktigste ressurs, og tett oppfølging av elever er avgjørende for å skape en god skole. Med tanke på dette bør utdanningspolitikken sikre alle elever en god og likeverdig tilgang på denne ressursen. Likevel får stadig flere elever undervisning i store grupper. Dette reduserer muligheten til personlig oppfølging og er stikk i strid med mange politikeres valgkamper. Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker at lærertetthet i en ordinær undervisningssituasjon er beregnet til 16, 8 elever per lærer for skoleåret 2015/16. Likevel er det store forskjeller i lærertetthet mellom skoler som tilsynelatende har samme vilkår. En kartlegging Utdanningsforbundet foretok blant skoleledere vinteren 2015, viser at 41 % av rektorene – altså nesten halvparten – oppgir at det er organisert faste klasser med over 28 elever på skolene de jobber på (Utdanningsforbundet, 2015 b). Dette er langt over 16, 8 elever. Elever som står i faresone for å utvikle lese- og skrivevansker trenger tett oppfølging fra første skoledag. Dette innebærer at lærere må ha nok tid til å bli kjent med og ta seg av dem. Det er vel ingen tvil om at lærertettheten har betydning for om lærere har nok tid til disse elevene. En lærer som er alene med ansvaret for en stor 1. klassegruppe, har ikke mulighet til å kunne tilby alle elevene sine en god, forebyggende leseundervisning i begynneropplæring, fordi han/hun ikke har nok tid til hver enkelt elev.

En annen ting å merke seg er at økt lærertetthet kan redusere behovet for spesialundervisning. Gjennom satsning på å øke antall lærere i begynneropplæringen, kan elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker ha større mulighet til å bli fanget opp fort og få tilrettelegging tidlig. Dette kan igjen medføre at lesevanskene ikke utvikler seg eller at vanskene blir redusert. Dette kan være en vinn-vinn situasjon for både elever og lærere. For disse elevene vil det være positivt at økt lærertetthet kan føre til at de klarer å følge vanlig undervisning, samtidig som noen av kostnadene ved flere lærerstillinger i ordinær undervisning kan dekkes inn gjennom redusert spesialundervisning (Utdanningsforbundet, 2015 b).

Norsk og finsk skolepolitikk representerer strake motsetninger av hverandre, og her kan Norge lære noe av Finland. Statistikk som viser omfanget av spesialundervisning i norske skoler, underbygger antakelsen om at tiltak settes inn for sent. Bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder, som er i strid med prinsippet om tidlig innsats. I Finland settes det derimot ekstra støtte tidligere i opplæringstilbudet og spesialundervisning synker med elevenes alder. Finland har svært gode resultater i internasjonale leserundersøkelser (St.meld. nr 16 (2006- 2007)[...]Tidlig innsats for livslang læring). Hvorfor kan ikke også norske skoler følge Finlands eksempel på størst satsning av begynneropplæring når det viser seg at økt lærertetthet er betydningsfullt på de laveste klasstrinnene, og at det er spesielt gunstig for elever som er faglige svake? (Utdanningsforbundet, 2015 b).



St.meld. nr 16 (2006- 2007)[...]Tidlig innsats for livslang læring.

En gledelig nyhet, og en pekepinn på at norsk skolepolitikk er på vei i rett retning, vises gjennom at det fra neste skoleår vil bli opprettet 700 nye lærerstillinger på 1.-4. trinn på norske skoler. Midlene vil bli fordelt mellom de kommunene med færrest lærere per elev. KrF- politiker, Anders Tyvand understreker at det er vesentlig at lærerne får nok tid til hver elev, og at tiltaket er satt inn med bakgrunn av at det er flere lærere som opplever at de ikke har nok tid til elevene sine, og at det da er flere elever som ikke får den forebyggende hjelpen de trenger (Bodahl, 2015). I et forebyggende perspektiv er det ingen tvil om at økt lærertetthet og større satsning på begynneropplæring vil gi gevinst. Det vil kunne redusere belastningene på lærerne, gi elevene en god, forebyggende undervisning og redusere behovet for spesialundervisning. Norske lærere, Elevorganisasjonen og Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) står sammen og krever en lovfestet ressursnorm for lærertetthet. En minsteressursnorm vil kunne sikre et likeverdig tilbud for alle elever, uansett hvor de bor i landet og garantere alle norske elever en minsterett til skolens viktigste ressurs, læreren (Utdanningsforbundet, 2015 b).

5.0 Oppsummering og avslutning

Formålet med undersøkelsen min var å tilføre læreres erfaringer til forskningsfeltet. Gjennom min studie ønsket jeg å få frem tre læreres personlige kunnskaper, opplevelser og erfaringer rundt hvordan forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker foregikk og fungerte i deres skolepraksis. Utgangspunktet for forskningsprosjektet var problemstillingen: *Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?*

Jeg vil nå ut fra empirien, det teoretiske rammeverket og drøftingen oppsummere og besvare problemstillingen. Oppsummeringen av funnene vil bli gjort med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene mine.

Hvordan kan lærere tilrettelegge for forebygging for usikre lesere i ordinær undervisning?

Empirien fra undersøkelsen min gir flere svar på hvordan lærere kan tilrettelegge for forebygging for usikre lesere i ordinær undervisning. Med «det ordinære opplæringstilbudet» menes det tilbudet som gis ordinært på den enkelte skole, inkludert tilpasset opplæring (Solem, 2016). Funn fra hovedtemaene: «Et godt grunnlag for leseopplæring», «mestring og motivasjon» og «relasjoner» vil kunne besvare dette forskningsspørsmålet.

Alle tre informantene fortalte at de bruker *kartlegging* som et tiltak for å forebygge lese- og skrivevansker. De påpekte at de kartlegger elevenes språklige kompetanse og bokstavkunnskap tidlig i oppstarten av 1. klasse. En slik type kartlegging kan sees på som primær forebygging og tidlig innsats (Buli- Holmberg, 2012, s. 76). Gjennom at lærere kartlegger forkunnskapen til de nye elevene, kan de deretter tilrettelegge den aller første leseopplæringen etter elevgruppens eller enkelt elevs behov. Dette vil kunne forebygge en eventuell negativ leseutvikling. Alle barn er forskjellige og kommer til skolen med ulike forutsetninger. Ved at lærere tar hensyn til dette og allerede fra første skoledag tilbyr elevene sine tilpasset opplæring, ivaretas den enkelte elevs evner og forutsetninger og gir dem best mulig utbytte av den første leseopplæringen i det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2016 c).

Empirien viste også at arbeid for å fremme barns fonologiske bevissthet var et området lærerne vektlegger i den forberedende og forebyggende leseopplæringen. Dette gjør de lekbetont i den ordinære undervisningen gjennom bruk av *språkleker* som en felles, sosial klasseaktivitet. Vektlegging av språkleker i begynneropplæringen, kan på mange måter

kategoriseres som en forebyggende, «dysleksivennlig» undervisning, ettersom mangelfull fonologisk bevissthet er en av de sterkeste predikatorene til lese- og skrivevansker (Stangeland & Færevaa, 2012, s. 76). Bruk av språkleker i begynneropplæringen er både forebygging og tidlig innsats. I tillegg til å styrke elevenes fonologiske bevissthet, fremhevet informantene *begrepslæring* som en vesentlig forebyggende faktor. Dette gjør de gjennom bruk av språkleker, lar elevene bruke språket aktivt, og gjennom å introdusere dem for nye ord og begreper. Ved at lærere jobber parallelt med barnas ordforråd og lesing kan de forebygge at elevene utvikler leseforståelsvansker. Et ordinært opplæringstilbud i 1. klasse, hvor gode språkstimuleringstiltak som språkleker og ordforrådet står i fokus, vil kunne virke forebyggende for de barna som har en risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 49).

Alle informantene fortalte at de vektlegger den syntetiske lydmetoden i den aller første leseopplæringen. Denne metoden gir elevene gode forutsetninger for å utvikle god *bokstavkunnskap* og avkodingsferdigheter. Ettersom primærvansken til dysleksi er problemer med ordavkodningen (Høien & Lundberg, 2012, s. 29), kan det å starte den første leseopplæringen med lydmetoden være den beste forebyggende faktoren for elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Gjennom at informantene starter den første leseopplæringen med lydmetoden, bruker en kombinasjon av syntetiske og analytiske metoder og tilpasser bokstavinnlæringen med hensyn til barnas ulike læringsstiler, tilbyr de elevene sine en god forebyggende leseopplæring.

De tre læreren ga klart uttrykk for at et *trygt læringsmiljø* er et grunnleggende behov for å oppnå mestring og motivasjon hos elevene. I møte med en ny 1. klasse har de full fokus på å gjøre barna og klassegruppen trygg i skolesettingen, på lærerne og på hverandre. Elever som sliter med å lære seg å lese, og gang på gang opplever nederlagsfølelse og frustrasjon kan stå i fare for å miste motivasjonen (Molander & Skauge, 2009, s. 108). For disse elevene blir det å være del av et trygt læringsmiljø, helt avgjørende. For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker er det betydningsfullt at det er «lov til å feile», at læreren ser, støtter, oppmuntrer og roser dem, tilpasser til dem og at medelevene aksepterer dem. Et godt læringsmiljø vil kunne skape reelle forventninger og motivasjon, og vil kunne opprettholde elevenes motivasjon når faglig utvikling ikke forløper som ønsket (Lyster, 2011, s. 21).

I tillegg til et trygt læringsmiljø, fremhevet informantene betydningen av å styrke barnas *leseglede* for å oppnår motivasjon. For elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker vil styrking av leseglede være en avgjørende forebyggende faktor. Til tross for trening på rim

og lytting til lyder, så forblir de trykte bokstavene et mysterium for noen barn (Molander & Skauge, 2009, s. 108). Ved at disse elevene får lesestoff som fenger dem og som er tilpasset deres lesenivå kan gi mestringsfølelse. Følelsen av mestring vil igjen kunne styrke den videre motivasjonen for lesing.

Det kommer tydelig frem i empirien at relasjoner, *å kjenne elevene sine*, verdsettes som noe som må ligge i bunn for å kunne tilby elever en god, forebyggende leseundervisning. Gode lærer – elev relasjoner er grunnleggende for at lærere skal kunne skape et trygt læringsmiljø for barna, ivareta prinsippet om tilpasset opplæring for hver enkel elev, styrke elevenes motivasjon for lesing og for å kunne bruke tidlig innsats som et verktøy for å forebygge lese- og skrivevansker.

Et ordinært opplæringstilbud som baserer seg på kartlegging av elevenes forkunnskaper, som vektlegger språkstimuleringstiltak og den syntetiske lydmetoden, som fokuserer på å etablere et trygt læringsmiljø, ivareta elevenes motivasjon, og skaper trygge, gjensidige lærer – elev relasjoner, representerer en grunnleggende, forebyggende begynneropplæring for alle elever.

Hvordan kan lærere tilrettelegge for individuell forebygging for usikre lesere?

Funn fra hovedtemaene: «Mestring og motivasjon» og «relasjoner» vil kunne belyse dette forskningsspørsmålet. Som tiltak for individuell forebygging, fortalte informantene at de legger vekt på *å kjenne elevene sine*, for å kunne gi hver enkelt elev lesestoff som fenger og treffer deres interesseområder i forsøk på å styrke barnas *leseglede*. Selv om informantene fokuserer på å gi elevene sine bøker som interesser dem, er de også svært nøye med at bøkene skal være tilpasset elevenes lesenivå. Ved å gi bøker som både treffer hver enkelt elevs interesseområder og lesenivå, ivaretar informantene prinsippet om tilpasset opplæring, og jobber for at hver enkelt elev skal få best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016 c). Dette kan sees på som individuell forebygging.

Informantene fremhevet også *skole- hjem samarbeid* som en betydningsfull kilde for individuell forebygging. Foreldre kan være en ressurs og gode samarbeidspartnere i leseopplæringen dersom lærerne legger til rette for samarbeid og dialog, og informerer dem om hvordan de aktivt kan støtte barna sine i leseopplæringen (Molander & Skauge, 2009, s. 92). Foreldre som aktivt leser for og sammen med barna sine, ser i rim og reglebøker, leker klappeleker og låner bøker på biblioteket sammen med dem, legger et godt grunnlag for at barna skal lykkes i sin leseutvikling. Foreldre kan være gode samarbeidspartnere for skolen i arbeidet med tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker.

Selv om informantene nevnte tiltak for individuell forebygging, fortalte de at de ser på det ordinære opplæringstilbudet i begynneropplæringen som like grundig og dekkende for alle elever. I oppstarten med en ny 1. klasse fokuserer de ikke spesifikt på å tilrettelegge for den enkelte elev eller for de usikre leserne, men for hele klassen. Utgangspunktet deres er å starte helt grunnleggende med språkleker, begreper og bokstavinnlæring, slik at alle elevene skal få et like godt grunnlag. De uttrykte at de ser på den ordinære begynneropplæringen som så grundig, at de tenker at den fanger opp elever som sliter. Hvis lærere klarer å tilby alle elevene sine en grunnleggende og tilpasset begynneropplæring i det ordinære opplæringstilbudet, vil muligens ikke behovet for individuell forebygging bli stort?

Hva kan være utfordrende med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker?

Funn fra hovedtemaene: «Relasjoner» og «utfordringer i forebyggende virksomhet» vil være med å klargjøre dette forskningsspørsmålet. Det kommer frem i empirien at en utfordring ved forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker er å fange opp risikobarn tidlig. Alle barn utvikler seg i ulikt tempo, og en av utfordringene til 1. klasselærere blir å kunne skille mellom elever som kun er umoden ved skolestart og elever med risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Symptombildet til læringsutfordringen dysleksi, blir ofte synlig i løpet av utdanningsløpet (Hagtvatn & Horn, 2012, s. 574), men allerede i begynneropplæringen under den første lese- og skriveopplæringen kan lærere merke seg elever som de blir bekymret for. Gjennom nære relasjoner til elevene kan lærere få avkreftet eller bekreftet sin bekymring, og ha mulighet til å gripe tak i problemet på et så tidlig nivå at problemet forsvinner eller reduseres (Groven, 2013, s. 103).

En annen utfordring ved forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker som kommer frem i funnene, er at enkelte foreldre kan ta litt lett på leseleksen. Hvis barna deres ikke vil lese, så slipper de. I tillegg poengterte informantene at det er en merkbar forskjell på de barna som er blitt og blir lest masse for hjemme, i forhold til de barna som aldri er blitt introdusert for litteratur. Chall, Jacobs og Baldwin (1990, s. 129) påpeker at den litterære aktiviteten i hjemmet påvirker barns leseutvikling, og at det først og fremst er den første lese- og skriveutviklingen som er sterkt knyttet til den litterære aktiviteten som foregår i barnas hjem. Med tanke på dette vil det derfor være betydningsfullt at lærere informerer foreldre om høytlesing og språklekers betydning for god leseutvikling.

Det mest fremtredende funnet knyttet til utfordringer til forebygging av lese- og skrivevansker var *tidspress* og *lav lærertetthet*. Informantene fortalte at deres største utfordringer med

forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker er å ikke ha god nok tid til den enkelte elev på grunn av for lite lærere i begynneropplæringen. Informantene understrekte at de for det meste er alene med ansvaret for store 1. klassegrupper. Elever som står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker trenger tett oppfølging fra første skoledag. Dette innebærer at lærerne må ha nok tid til å bli kjent med og ta seg av dem. Det er vel ingen tvil om at lærertettheten har betydning for om lærere har nok tid til disse elevene. En lærer som er alene med ansvaret for en stor 1. klassegruppe, har ikke mulighet til å kunne tilby alle elevene sine en god, forebyggende leseundervisning i begynneropplæringen, fordi han/hun ikke har nok tid til hver enkelt elev. En gledelig nyhet, og en pekepinn på at norsk skolepolitikk er på vei i riktig retning, vises gjennom at det fra neste skoleår vil bli opprettet 700 nye lærerstillinger på 1.-4. trinn på norske skoler. Midlene vil bli fordelt mellom de kommunene med færrest lære per elev (Bodahl, 2015) Kampen om økt lærertetthet er likevel ikke over. Norske lærere, Elevorganisasjonen og Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) står sammen og krever en lovfestet ressursnorm for lærertetthet. En minsteressursnorm vil kunne sikre et likeverdig tilbud for alle elever uansett hvor de bor i landet, og garantere alle norske elever en minsterett til skolens viktigste ressurs, læreren (Utdanningsforbundet, 2015 b).

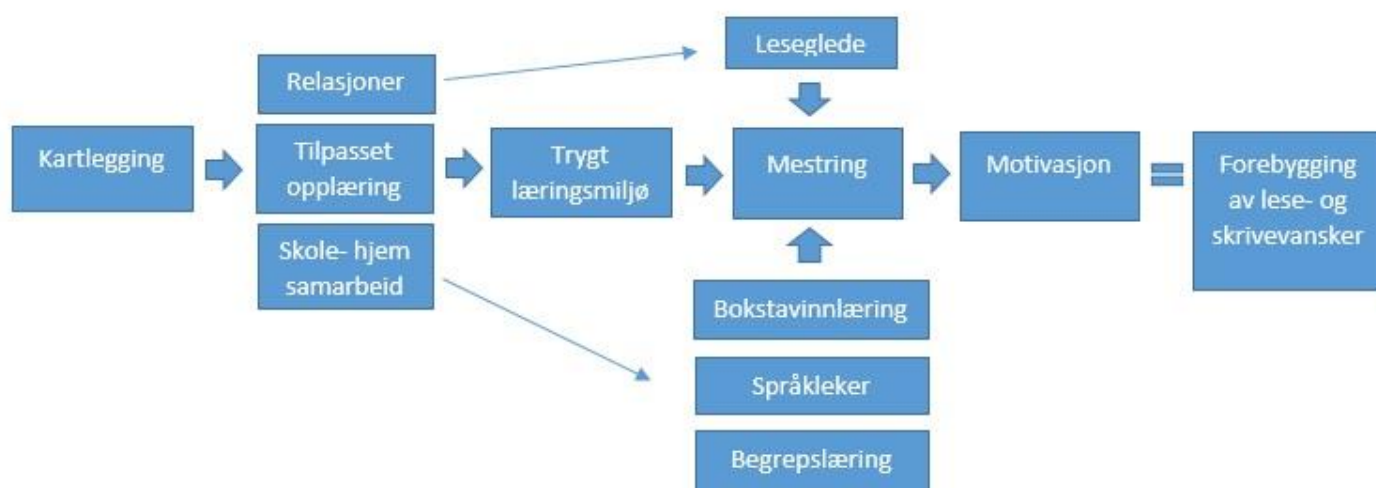
Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?

Funnene viser at informantene mine har bred og lang erfaring med forebygging av lese- og skrivevansker. Alle de tre lærerne har jobbet i skolen siden reform 97, hvor det ble innført 10-årig grunnskole og skolestart for 6 åringer. Ved innføring av reform 97 var både lærere og førskolelærere kvalifisert for arbeid i 1. klasse og med videreutdanning kunne førskolelærere arbeide på hele småskoletrinnet (Regjeringen, 1996). Dette forklarer hvorfor to av informantene mine har førskolelærerutdanning. Informantene har jobbet i grunnskolen under reform 97 og arbeider i dag under læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. Gjennom mange års arbeid på småskoletrinnet og under to ulike lærerplaner har informantene tilegnet seg verdifull erfaring rundt forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker.

For å svare på problemstillingen har jeg laget en modell, for å illustrere de tre informantenes erfaringer med lese- og skrivevansker i begynneropplæringen (se modell s. 59). Modellen viser at fenomenet forebygging av lese- og skrivevansker består av flere komponenter som til sammen fungerer i et samspill. Informantene vektla *kartlegging* av 1. klassingers forkunnskaper ved skolestart. Gjennom at lærerne kartlegger forkunnskapen som de nye elevene bringer med seg til skolen, kan de deretter *tilpasse* den aller første leseopplæringen

etter elevgruppas eller enkeltelevers behov. *Relasjoner og skole- hjem samarbeid* er også betydningsfulle faktorer for tilpasset opplæring. Gode lærer – elev relasjoner er et grunnleggende behov for at lærere skal kunne ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, samtidig som samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2014). Positive relasjoner mellom lærer og elev og godt samarbeid mellom skole og hjem er grunnleggende forhold for at elever skal oppleve et *trygt læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2011 b), samtidig som tilpasset opplæring også er et sentralt aspekt ved læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.186). Elementene: *leseglede, bokstavinnlæring, språkleker og begrepslæring* er også avhengig av komponentene: relasjoner, tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid. Et trygt læringsmiljø danner grunnlag for *mestring*, leseglede fører til mestring, og elever som behersker bokstavene, språkleker og nye begreper kan oppå mestringsfølelse. Mestring fører igjen til *motivasjon*, og til sammen utgjør alle faktorene i modellen, *forebygging av lese- og skrivevansker*.

Sett ut ifra denne modellen kan mangel eller brudd på et av elementene føre til at opplæringen ikke kan kategoriseres som forebyggende leseundervisning. Alle ledd i denne prosessen lar seg i praksis utføre, men en stor tankevekker vil være at en lærer som er alene med ansvaret for en stor 1. klassegruppe, ikke vil ha mulighet til å kunne tilby alle elevene sine en god, forebyggende leseundersvining i begynneropplæringen, fordi han/hun ikke har nok tid til hver enkelt elev.



5.1 Avsluttende kommentarer

Jeg valgte i dette prosjektet å bruke et nokså lite utvalg av informanter, for å ha mulighet til å gå i dybden på forskningsfeltet. De tre informantene ble valgt med bakgrunn av sine egenskaper og kvalifikasjoner som var relevant i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 55). På grunn av utvalgets størrelse, er det ikke mulig å generalisere ut ifra mine funn. Likevel håper jeg at min masteroppgave vil ha en nytteverdi for lærere og fagpersoner som utfører forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen. Postholm (2010, s. 131) omtaler nytteverdi av forskningsfunn som naturalistisk generalisering (se kapittel 3.7.3). Med bakgrunn i funn innen mine hovedtema med undertema, er det grunn til å konkludere med at hvert enkelt funn vil utgjøre hver sin del av det store bildet, forebygging av lese- og skrivevansker, i tillegg til at funnene vil kunne påvirke hverandre (som illustrert i modellen s. 59). Temaene: Kartlegging, relasjoner, skole- hjem samarbeid, trygt læringsmiljø, leseglede, begrepslærings, språkleker, bokstavinnlæring, mestring og motivasjon, utgjør alle betydningsfulle elementer for det studerte fenomenet forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen. En utfordring med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker er at enkelte lærere ikke har nok tid til den enkelte elev på grunn av for lite lærere i begynneropplæringen.

5.2 Fremtidig forskning

Som fremtidig eller videre forskning til samme tema, kunne det være spennende å gjennomføre et forskningsprosjekt med et større utvalg lærere. En kvantitativ studie med bruk av spørreskjema for å nå ut til flere informanter, kunne ha vært en interessant metode. Det kunne samtidig vært interessant og tatt steget videre fra forebygging i begynneropplæringen til å forsket på den videre forebyggingen i de høyere grunnskoletrinnene. Jeg ser på forskning på temaet: ”forebygging av lese- og skrivevansker” som svært betydningsfullt og aktuelt. I og med at svake leseferdigheter kan ha store konsekvenser for barns fremtid og læring i skolen, er det vesentlig å analysere variabler som fremmer læring av lesing (Harðardóttir, 2006, s. 215-217).

Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Beifring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Beifring, & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 129 - 147). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?*. (s. 11- 20). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 2004, Vol.27(1), s. 36- 57.
- Bodahl, A. (2015). *Krever flere lærere*. Hentet 16. mars 2016, fra <http://www.siste.no/politikk/arbeidsliv/innenriks/krever-flere-larere/s/5-47-36321>.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innstas og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?*. (s. 71- 86). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Chall, J.S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis : why poor children fall behind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cornelius- White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 2007, Vol.77(1), 113-143.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, Nov 1997, Vol 33(6), 934-945.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Einseth, A. (2008). *Lese- og skrivevansker: metode og teori*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N.N. (2012). Kartlegging av lese- og skriveferdigheter: utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ., & F.E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s. 96- 222). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Gabrielsen, N.N. & Oxborough, G. H. O (2012). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ., & F.E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s.35- 67). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Gabrielsen, N. N. & Lundetræ, K. (2013). *Ordavkoding og leseferdighet i PIRLS*. Oslo: Akademika.
- Geertz. C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvat, B. E. (2002) Tidlig forløper til lesevansker – om sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og lese- og skriveutvikling i skolen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2002, Vol.80, 125- 137.
- Hagtvat, B. E. & Horn, E. (2012) Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Beifing., & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 563 – 593). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Harðardóttir, B.E. (2006) Hva vet vi om effektiv leseopplæring? En gjennomgang av atferdsanalytiske metoder. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, årgang 33, nr 4, 215- 226.

- Hasle, S. (2013). Sammenheng mellom ordforråd og avkodingsferdigheter i teori og forskning. *Norsk tidsskrift for logopedi, årgang 59, nr. 2, 6-13.*
- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development, 1994 Feb, Vol.65(1), 41-57.*
- Hekneby, G. (2004). *Fonologisk bevissthet og lesing*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven., F. Hjardemaal., & K. Tveit. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 179- 216). Oslo: Unipub.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990) The simple view of reading. *Reading and Writing, 1990, Vol.2(2), 127-160.*
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jean, M. & Geva, E. (2009). The Development of Vocabulary in English as a Second Language Children and Its Role in Predicting Word Recognition Ability. *Applied Psycholinguistics, 2009 Jan, Vol.30(1), 153-185.*
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven., F. Hjardemaal., & K. Tveit. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Skole – hjem samarbeid*. Hentet 07. mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/slette/hjem-skole-elevsamarbeid/id279669/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008) *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B.R. (2014). Leseopplæring – Å komme på sporet. I K. Lundetræ., & F.E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s.148-168). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost. (red.). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. (s. 231- 252). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lyster, S.-A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. (3rd. ed). Hoboken: Wiley.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen., & R. Karlsdóttir. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Molander, B. & Skauge, I.L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Stansbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. I I. V. S. Mullis., & M. O. Martin. (red.). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. (2nd ed., s. 11- 29). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, Maryland: National Institute of Child Health and Human Development.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

- Nielsen, J. C. (2007). *Prosjekt Danlæs 1999 – 2000. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Dialogoplæg*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 14. mars 2016, fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplæringsloven-kapitel-9a-/1/id437837/.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rake, C. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Hentet 03. februar 2016, fra <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2012/elever-med lese-og-skrivevansker.html>.
- Regjeringen. (1996). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Hentet 27. april 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>.
- Roe, A. (2013). Lesing. I M. Kjærnsli., & R. V. Olsen. (red.), *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. (s.177- 200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 2012, Vol.14(3)*, 213-231.
- Skjelbred, D. (2012) Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud., & S. Nilsen. (red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?*. (s. 89- 103). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solem, C. (2016). *Retten på forsvarlig læringsutbytte*. Hentet 25. april 2016, fra <http://www.dysleksiforbundet.no/?module=Articles;action=Article.publicOpen;id=244>
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. I N. K. Denzin., & Y. S. Lincoln. (red.), *Handbook of Qualitative Research*. (2nd ed., s. 435- 454). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ., & F.E. Tønnessen (red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s. 68- 97). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Statped. (2015 a). *Tidlig innsats – lese og skrivevansker*. Hentet 15. januar 2016, fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/Tidlig-innsats--lese-og-skrivevansker/>.
- Statped. (2015 b). *Carlsten- testen*. Hentet 20. mars 2016, fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Carlsten-testen-/>.
- St. meld. nr 16. (2006- 2007)... *Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 23. (2007- 2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011 a). *PISA 2006: Svakere resultater i alle fag*. Hentet 03. februar 2016, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/PISA-2006-Svakere-resultater-i-alle-fag/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011 b). *Et godt læringsmiljø*. Hentet 14. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kartleggingsprøve i lesing 1 trinn. Veiledning til lærere 2014*. Hentet 20. mars 2016, fra http://www.udir.no/PageFiles/80824/KP_lesing_1_trinn_1%C3%A6rveiledning_2014_BM.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tall om grunnskolen 2015/16*. Hentet 12. april 2016, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 a). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 03. februar 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 b). *Hva er skole- hjem samarbeid?*. Hentet 08. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Hva-er-skolehjem-samarbeid/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 15. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsforbundet. (2008). *Temanotat 3/2008. Etter PISA og PIRLS 2006- Utdanningsforbundets politikk*. Hentet 03. februar 2016, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2008_03.pdf.
- Utdanningsforbundet. (2015 a). *Flere lærere til de yngste elevene*. Hentet 15. mars 2016, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Nyheter/Flere-larere-til-de-yngste-elevne/>.
- Utdanningsforbundet. (2015 b) *Mer tid til hver elev*. Hentet 12. april 2016, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2015/Mer-tid-til-hver-elev/>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Gi rom for lesing!: strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave

Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?

Bakgrunnsopplysninger

- Hvilken stilling har du i skolen?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Eventuell videreutdanning?
- Hvilken arbeidserfaring har du med leseopplæring i begynneropplæringen?
- Hvilke erfaringer har du med barn med lese- og skrivevansker?

Lese- og skrivevansker

- Lese- og skrivevansker er et stort tema med ulike definisjoner. Hvordan definerer du begrepet?
- Hva vil du beskrive som de største utfordringene du som lærer kan møte i arbeidet med usikre lesere?
- Hva tror du må til for å fremme god utvikling for usikre lesere de første årene på skolen?
- Kan du beskrive hvordan du har valgt å tilrettelegge for usikre lesere for å hjelpe dem til en positiv utvikling?

Tidlig innsats

- Forebygging og tidlig innsats er grunnleggende prinsipper i opplæringsløpet. Det er omfattende begreper som kan forstås på mange måter. Hva legger du i begrepene?
- Hvilke tanker har du om tidlig innsats som et ledd for å forebygge lese- og skrivevansker hos usikre lesere i begynneropplæringen?
- Hva mener du er viktig i arbeidet med tidlig innsats?

Forebygging

- Hvilke tiltak har dere på deres skole for å forebygge lese- og skrivevansker?
- Kan du fortelle om hvordan du arbeider med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?
- Hva vil du beskrive som de største utfordringene med forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker?
- Hvordan blir elevenes språklige nivå kartlagt ved skolestart?

Språkaktiviteter

- Hvilke språkaktiviteter vektlegger du i 1.klasse?
- Hvordan bruker du samlingsstund for å styrke/stimulere språkferdighetene/språkutviklingen hos elevene?
- Fonologisk bevissthet kan defineres som det å bevisst rette oppmerksomhet mot byggesteinene i talespråket. Det er vanlig å inkludere bevissthet om språkllyder (fonem), stavelser og rim/rytme når en skal forklare hva fonologisk bevissthet er. Hvordan legger du opp til aktiviteter som omhandler trening av fonologisk bevissthet i undervisningsøktene dine?

Den første leseopplæringen

- Kan du beskrive hvordan du arbeider med leseopplæring i begynneropplæringen?
 - Hvilken leseopplæringsmetoder benyttes? Syntetiske eller analytiske metoder?
- Kan du fortelle hvordan bokstavinnlæringen foregår i undervisningsøktene dine?

Tilpasset opplæring

- Alle elever startet med ulike forutsetninger og er på ulike nivåer språklig sett. Hvordan tilpasses den første lese- og skriveopplæringen de ulike nivåene barna befinner seg på?
- Hvordan hjelpes en elev videre, dersom avkodingsprosessen stopper opp?

Avslutning

- Den anerkjente lesemodellen «The Simple View of reading», sier at:
Lesing = avkoding x språkforståelse. I nyere tid er flere enig om at modellen bør utvides til: *Lesing = avkoding x språkforståelse x motivasjon*.
Hva tenker du om dette i forhold til usikre lesere?

Vedlegg 2: Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.01.2016

Vår ref: 46071 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46071	<i>En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer med forebygging av lese- og skrivevasker i begynneropplæringen.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Marie Wennberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46071

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

Utvalget består av lærere med 20-40 års erfaring som arbeider på barneskole. Det skal benyttes personlig intervju til datainnsamlingen. Det skal benyttes lydopptak under intervjuene. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen"

Bakgrunn og formål

Jeg, Marie Wennberg, skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse ved NTNU.

Temaet for oppgaven er forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen, hvor jeg har laget meg følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har tre lærere med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen?

Formålet med studien er å tilføre læreres erfaringer til forskningsfeltet. Gjennom min forskning ønsker jeg å få frem tre læreres erfaringer, kunnskaper og opplevelser rundt hvordan forebyggende arbeid av lese- og skrivevansker foregår og fungerer i dagens skolepraksis. Jeg vil også belyse deres oppfatninger rundt hva som kan være utfordrende og hva som kan fungere under en slik arbeidsprosess i begynneropplæringen.

For å finne ut av dette, skal jeg intervju tre kontaktlærere som har lærerutdanning med spesialpedagogikk/ videreutdanning i spesialpedagogikk og som har minimum 10 års arbeidserfaring i barneskole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil gjennomføres januar-februar 2016 og ta omtrent en time. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet skal finne sted. Samtalen vil bli tatt opp på bånd og jeg kommer til å ta notater når vi snakker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016 og alt av datamaterialet vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Jeg håper du ønsker å delta. Har du spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg på telefon: 93800910 eller e-post: mariewennberg9@gmail.com. Du kan også ta kontakt med min veilederen Else Johansen Lyngseth på e-post: Else.JohansenLyngseth@dmmh.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Marie Wennberg

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Utdrag fra analyseprosess

