

## FORORD

Nå er våren kommet og siste punktum i denne oppgaven er snart satt. Prosessen har vært en berg- og dalbane av følelser, tanker og handlinger, der det til tider har vært lite søvn og mange bekymringer, men samtidig utrolig mange små og verdifulle gleder og høydepunkter underveis. Nå er prosjektet inne i siste fase og oppgaven er nesten ferdigstilt, men først må jeg få takke mine støttespillere.

Jeg må starte med å få takke mine to fantastiske veiledere Marit Sæther Samuelstuen og Anne Lise Sæteren Songedal. Tusen takk for at dere har delt av all deres kunnskap med meg, og for at dere alltid har vært tilgjengelige og behjelpelige. Takk for de gode samtalene, og for rådene og tipsene underveis.

Mine tre forskningsdeltakere fortjener selvsagt også en stor takk. Dette forskningsprosjektet kunne ikke blitt gjennomført uten deres deltakelse. Tusen takk for at dere tok dere tid til fortelle meg om deres erfaringer, tanker og praksis som pedagoger i barneskolen.

Videre må jeg få takke de som står meg aller nærmest. Tusen takk til mamma og pappa som gjennom hele min oppvekst og hele mitt utdanningsløp alltid har stått ved min side, støttet meg, oppmuntret meg og har hatt troen på meg. Det har gitt meg motivasjon til å fullføre denne mastergraden. Jeg må også få takke min lillesøster Henriette. Tusen takk for alle gode ord og fine samtaler gjennom denne prosessen. Dine ferdigheter og stå-på-vilje er min største inspirasjonskilde.

Til slutt må jeg rette en stor takk til min kjæreste Petter. Takk for at også du har støttet og oppmuntret meg, pushet meg, heiet på meg, og for at du alltid har troen på meg. Du har gitt meg troen på at jeg kan få til akkurat det jeg vil. Din tilstedeværelse har betydd utrolig mye i denne prosessen.

Takk.

Trondheim, april 2015

Karianne Feltstykket Johnsen



## SAMMENDRAG

I denne kvalitative intervjustudien har hensikten vært å få en dypere forståelse for det arbeidet pedagoger legger i og rundt tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing. Jeg har dermed rettet søkelyset mot tre læreres erfaringer, tanker og praksis på dette området. Prosjektets overordnede mål har vært å bidra med perspektiver på det forebyggende arbeidet som gjøres i begynneropplæringen, og som kan være nyttig for andre pedagoger i lignende situasjoner. På bakgrunn av dette har jeg arbeidet ut fra følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer vektlegger tre pedagoger i tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen, og samsvarer deres tanker, erfaringer og praksis med relevant forskning og teori på området?*

Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, der innsamlingen av data fant sted gjennom tre halvstruktureerte intervjuer. Denne forskningsmetoden ble foretrukket da oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet, og fordi metoden egner seg spesielt godt til å få innsikt i forskningsdeltakernes tanker, følelser og erfaringer. Forskningsdeltakerne i dette prosjektet var tre pedagoger som arbeider på første og andre klassetrinn i grunnskolen.

Resultatene i denne studien viser at det er fire faktorer som særlig trekkes frem som essensielle i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing. Disse fire faktorene er i oppgaven presentert gjennom disse fire kategoriene: (1) Tilpasning til lesenivå, (2) Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, (3) Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og (4) Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor. Funnene og resultatene underbygger med andre ord at det er vesentlig i arbeidet med å hindre at vansker oppstår og/eller utvikler seg, å arbeide bevisst med å tilpasse leseundervisningen til elevenes individuelle lesenivå, ta utgangspunkt i elevenes motivasjon, interesser og mestringsforventninger, skape grunnlag for en god og tidlig utvikling av språklig bevissthet og språklige ferdigheter, samt det å inkludere og bruke elevenes foreldre og foresatte som aktive samarbeidspartnere i alle deler av leseopplæringen. Disse fire faktorene har i oppgaven blitt drøftet opp mot teori på området, og det fremkommer av denne drøftingen at pedagogenes tanker, erfaringer og praksis samsvarer med relevant teori og forskning.



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>KAPITTEL 1 - INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Prosjektets problemstilling, mål og hensikt .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging og innhold .....	2
<b>KAPITTEL 2 – TEORI</b> .....	<b>3</b>
2.1 Tidlig innsats .....	4
2.2 Tilpasset opplæring .....	5
2.3 Språklig bevissthet .....	7
2.3.1 Fonologi og fonologisk bevissthet .....	7
2.4 Lesing .....	8
2.4.1 Definisjon av begrepet lesing .....	8
2.4.2 Leseutvikling .....	10
2.4.3 Prinsipper for god leseopplæring .....	12
2.4.4 Betydningen av interesse, motivasjon og mestringsforventning i leseopplæring ..	13
2.5 Lese- og skrivevansker .....	15
2.5.1 Dysleksi .....	15
2.6 Skole-hjem-samarbeid .....	17
<b>KAPITTEL 3 – METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 Valg av forskningsmetode .....	19
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	19
3.2 Valg av forskningsdeltakere .....	20
3.3 Forskningsprosessen .....	21
3.3.1 Utforming av intervjuguide .....	21
3.3.2 Intervjusituasjonen .....	21
3.3.3 Transkribering .....	22
3.3.4 Analyseprosessen .....	23
3.4 Kvalitetssikring i en kvalitativ studie .....	24
3.4.1 Forskerrollen .....	24
3.4.2 Troverdighet, gyldighet og overførbarhet .....	25
3.5 Etske vurderinger .....	27

<b>KAPITTEL 4 – RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>29</b>
4.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne .....	29
4.2 Tilpasning til lesenivå .....	29
4.2.1 Presentasjon av funn.....	29
4.2.2 Drøfting .....	32
4.3 Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse.....	34
4.3.1 Presentasjon av funn .....	34
4.3.2 Drøfting .....	36
4.4 Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter .....	41
4.4.1 Presentasjon av funn .....	41
4.4.2 Drøfting .....	43
4.5 Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor.....	46
4.5.1 Presentasjon av funn .....	46
4.5.2 Drøfting .....	48
<b>KAPITTEL 5 – AVSLUTNING .....</b>	<b>53</b>
5.1 Oppsummering av oppgaven .....	53
5.2 Avsluttende kommentar .....	56
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 1 – NSD .....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 2 - INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>63</b>
<b>VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>65</b>
<b>VEDLEGG 4 – KOMPETANSEMÅL I NORSK 2. TRINN .....</b>	<b>67</b>

# KAPITTEL 1 – INNLEDNING

## *1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema*

Lesing er i dagens informasjons- og kunnskapssamfunn en grunnleggende ferdighet med stor verdi. Som en ettervirkning av nasjonale prøver og de internasjonale PISA-undersøkelsene tidlig på 2000-tallet, har barn og unges lesekompetanse i løpet av de siste årene blitt satt på dagsordenen. Samfunnet vårt baserer seg i dag mer og mer på bruk av skriftlig informasjon og krever dermed funksjonelle leseferdigheter hos sine borgere på flere nivåer. Dette omhandler blant annet demokrati, menneskers dagligliv og arbeidsmarked (Gabrielsen, 2003a), og viser seg blant annet gjennom utdanning, arbeidssituasjon og familierelasjoner. Leseferdighet som grunnleggende ferdighet er dermed en viktig ressurs både for den globale økonomien og særlig for menneskers individuelle livsutfoldelse (Gabrielsen, 2014). Dette bekreftes også av Traavik (2014) som fremhever at det ”å kunne lese og skrive er avgjerande for å lukkast i utdanning og arbeidsliv. Meistrar ein ikkje desse ferdigheitene godt nok, kan kvardagen bli problematisk for den enkelte” (s. 83). Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver og begrunner lesekompetanse som en grunnleggende ferdighet på denne måten: ”Å kunne lese og skrive er grunnleggende ferdigheter som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet”. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Derfor er det å legge til rette for god skriftspråklig opplæring en av skolens viktigste oppgaver i dagens informasjons- og kunnskapssamfunn (Traavik, 2014).

Siden tilfredsstillende lesekompetanse er et så viktig element for å kunne fungere i dagens samfunn, er det også svært viktig å ta vare på de barna som sliter med lesingen, og dermed ikke klarer å utvikle funksjonelle leseferdigheter i takt med sine jevnaldrende. På bakgrunn av dette er det svært essensielt å forebygge at lese- og skrivevansker oppstår og/eller får utvikle seg i de første fasene i begynneropplæringen. Tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebygging er dermed viktige delprosesser i arbeidet med å hjelpe dem som strever litt ekstra. Dette støttes av Hjellup (2014) som skriver at i tillegg til det sterke fokuset på leseferdighet, er også tidlig innsats og tilpasset opplæring viktige nøkkelbegreper som skolen til enhver tid står ovenfor og må ta utgangspunkt i. Det er på bakgrunn av denne høye aktualiteten rundt utvikling av gode leseferdigheter, at jeg har valgt temaet forebygging av lese- og skrivevansker som utgangspunkt for mitt mastergradsprosjekt<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Begrepene prosjekt, studie og oppgave vil bli brukt synonymt i denne oppgaven.

## *1.2 Prosjektets problemstilling, mål og hensikt*

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å få en dypere forståelse for det arbeidet pedagoger<sup>2</sup> legger i og rundt tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing. Jeg ønsker dermed å belyse lærers erfaringer, tanker og praksis på dette området. Prosjektets overordnede mål har vært å bidra med perspektiver på det forebyggende arbeidet som gjøres i begynneropplæringen, og som kan være nyttig for andre pedagoger i lignende situasjoner. Oppgavens problemstilling er følgende:

*Hvilke faktorer vektlegger tre pedagoger i tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen, og samsvarer deres tanker, erfaringer og praksis med relevant forskning og teori på området?*

## *1.3 Oppgavens oppbygging og innhold*

Denne oppgaven er videre bygd opp av fire hovedkapitler. Kapittel 2 er oppgavens teoridel, og inneholder relevant teori på områdene tidlig innsats, tilpasset opplæring, språklig bevissthet, lesing, lese- og skrivevansker og skole-hjem-samarbeid. Kapittel 3 handler om prosjektets forskningsmetode, og inneholder underkapitler som valg og begrunnelse av metode og forskningsdeltakere, samt en redegjørelse av hele forskningsprosessen steg for steg. Kapittelet avsluttes med noen tanker og beskrivelse rundt kvalitetssikring og etiske vurderinger. Forskningsprosjektets funn og resultater omtales og drøftes i kapittel 4. Kapittel 5 er oppgavens siste kapittel og inneholder en oppsummering av oppgaven i sin helhet, en avsluttende kommentar, samt betraktninger om videre forskning på området. Til slutt i oppgaven medfølger litteraturliste og fire vedlegg.

---

<sup>2</sup> Begrepene pedagog og lærer vil bli brukt synonymt i denne oppgaven.



## KAPITTEL 2 – TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere den teorien jeg mener er mest relevant for dette forskningsprosjektet. Kapitlet tar utgangspunkt i teorier som omhandler forebygging og forebyggingsstrategier, teorier om skriftspråk og språklige ferdigheter og teorier om lesing og lese- og skrivevansker. Denne teorien er det som er utgangspunktet og det som skal danne fundamentet for de resterende kapitlene i denne oppgaven. Først vil jeg starte kapitlet med en avklaring av begrepene i problemstillingen, en beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet, samt en kort redegjørelse for de kompetansemålene som er utarbeidet for elevene etter andre klassetrinn. Kapitlet er videre delt inn i de seks underkapitlene 2.1 Tidlig innsats, 2.2 Prinsippet om tilpasset opplæring, 2.3 Språklig bevissthet, 2.4 Lesing, 2.5 Lese- og skrivevansker og 2.6 Skole-hjem-samarbeid.

I problemstillingen bruker jeg begreper som tidlig innsats, tilpasset opplæring og lese- og skrivevansker. En nærmere beskrivelse av disse begrepene finnes under punktene 2.1, 2.2 og 2.5. Det siste begrepet som brukes i problemstillingen er begynneropplæring, og refererer til den første delen av leseopplæringen, eller den grunnleggende leseopplæringen. Begrepet er ingen klar term, men Haug (2006) bruker begrepet i vid forstand, og definerer den som all den virksomhet som finner sted de første tre til fire årene på skolen. I denne oppgaven vil begynneropplæringen ta for seg leseopplæringen på første og andre klassetrinn. Målet for begynneropplæringen i lesing er at alle elevene skal bli interessert i og motivert for å lese, samt at hver og en skal oppnå de ferdighetene som må til for å lykkes med lesingen nå og i fremtiden (Lundetræ & Walgermo, 2014). På denne måten er begynneropplæringen også nært knyttet opp til prinsippet om tilpasset opplæring (Haug, 2006).

Lesing ble innført som en av fem grunnleggende ferdigheter med implementeringen av Kunnskapsløftet i 2006. Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver lesing både som en ferdighet og som kulturell kompetanse, som skal være en vesentlig del av alle grunnskolenes fag. Likevel er det i norskfaget det overordnede ansvaret både for begynneropplæringen og for den videre leseopplæringen ligger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med Kunnskapsløftet ble det samtidig innført kompetansemål i alle fag i grunnskolen. Kompetansemålene innenfor lesing og språklige ferdigheter i norsk er etter andre klassetrinn blant annet krav om lek og eksperimentering med rim, rytme, språklyder, stavelser, inneha forståelse for sammenhengen mellom lyd og bokstav, kunne trekke sammen lyder til ord, og ha forståelse av enkle tekster (se vedlegg 4) (Utdanningsdirektoratet, 2013). Frislid (2014a) påpeker betydningen av bruk

av lek i begynneropplæringen, og fremhever at det er gjennom dette at barn utforsker og forsøker å forstå verden.

## *2.1 Tidlig innsats*

Tidlig innsats er et aktuelt begrep som er mye omtalt i pedagogisk og spesialpedagogisk forskningslitteratur, og et av utdanningspolitikkenes store satsningsområder. St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* beskriver begrepet tidlig innsats som ”innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Tidlig innsats er på denne måten et forebyggende tiltak som skal redusere utviklingen av vansker og/eller hindre at vansker oppstår. Det påpekes at forebygging er en utdanningspolitisk ambisjon som skal utjevne sosiale forskjeller og skape styrke og kompetanse hos alle barn. Videre fremheves det her at forebygging i skolen er en foretrukket spesialpedagogisk tilnærming, fremfor reparerende tiltak (Hagtvet & Horn, 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Dette underbygges også av Gabrielsen (2003b) som skriver at erfaring har vist at det er lettere å forebygge enn å reparere, og at en vente-og-se-holdning ikke alltid er til barnets beste. Dette har sin bakgrunn i disse fire utsagnene: (1) ved tidlig forebygging er barnet og systemet fortsatt i positiv balanse, (2) hjernen er fortsatt plastisk og i optimal utvikling, (3) man unngår at tidlige vansker får en snøballeffekt og (4) at det rett og slett er mange barn som er avhengige av god og tidlig hjelp for å lykkes (Hagtvet & Horn, 2012). Gabrielsen (2014) sier at tidlig innsats har blitt et viktig prinsipp som skal skape bedre muligheter for læring for alle elever.

Når det gjelder tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker, presiserer Høien og Lundberg (2012) at det her er spesielt viktig at hjelpen gis så tidlig som mulig. Dette har sin bakgrunn i at etter hvert som tiden går, vil også skillet mellom sterke og svake lesere stadig øke. Dette støttes også av Torgesen (1998), som sier at de som sliter med lesingen i starten, sjelden tar igjen sine medelever, og dermed vil de henge etter gjennom hele skoleløpet. En annen begrunnelse er at svake lesere fort kan komme inn i en ond sirkel, der de mister troen på egne ferdigheter og utvikler en negativ holdning til lesingen og til skolen generelt (Høien & Lundberg, 2012). Dette er også presentert som et argument i St. Meld. nr.16 (2006-2007), der det står at det er viktig å hjelpe tidlig mens mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag (Kunnskapsdepartementet, 2007). Et annet argument for tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen er at barns tidlige språkferdigheter har stor betydning for deres senere leseutvikling (Melbye-Lervåg, 2011;

Frost, 2010). Det er derfor svært viktig at de språklige ferdighetene utvikles på et tidlig stadium for å sikre en god leseutvikling gjennom hele utdanningsløpet. Witting (1993) fremhever på bakgrunn av dette også viktigheten med at bokstav-språklyd-kombinasjonene læres så tidlig som mulig i leseopplæringen. Slik vil en kunne hindre at uhensiktsmessige strategier fester seg, som igjen kan forhindre eller forstyrre den videre automatiseringen av lesingen. Hun nevner da eksplisitt at strategier som fokuserer på at elevene lærer å assosiere bokstaver med bilder av dyr eller ting eller bokstavens navn, kan forårsake at særlig svake elever kan komme til å streve og bruke lang tid før de kommer frem til riktig språklyd. Dette vil derfor kunne danne et dårligere utgangspunkt for den tidlige leseinnlæringen, enn det innlæring av kun assosiasjonen bokstav-språklyd gjør. I tillegg trekker Skjelbred (2012) frem at økt fokus på arbeid med de fonologiske ferdighetene også er av stor betydning i den første lese- og skriveopplæringen. Det er derfor viktig med fokus på tidlig innsats i denne sammenhengen også, og et argument som det er viktig å ta hensyn til i begynneropplæringen.

Det er spesielt viktig med et fokus på tidlig innsats for barn av dyslektiske foreldre, da disse barna er ekstra utsatt for å utvikle lese- og skrivevansker (Frost, 2010; Hareide & Weydahl, 2006). Lyster (2011) påpeker at uansett hva årsaken til vanskene er, er det viktig å ta de på alvor så tidlig som mulig, aller helst før de får utvikle seg. Med bakgrunn i dette er det derfor essensielt både å ta tak i arbeid med språk- og leseferdigheter så tidlig i leseopplæringen som mulig, og å sette i gang tilrettelagt opplæring så fort man oppdager vansker på dette området hos et barn. Leseforskeren Torgesen (1998, 2002, 2004) har arbeidet mye med forebygging av lese- og skrivevansker, og han støtter også strategien om tidlig innsats som en forebyggende faktor. Han fremhever at en forutsetning for gode leseferdigheter hos de barna som sliter med lesingen er avhengig av at de oppdages så tidlig som mulig, gjerne allerede i barnehagen.

## *2.2 Prinsippet om tilpasset opplæring*

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som er fastsatt og beskrevet i Opplæringsloven § 1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Tilpasset opplæring er dermed et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, både ordinær opplæring og spesialundervisning. Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* beskriver tilpasset opplæring på denne måten: ”Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Videre beskriver

denne stortingsmeldingen at det dreier seg om det å kunne skape en god balanse mellom den enkelte elev sine evner og forutsetninger og resten av fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom varierte arbeidsmåter, læremidler, lærestoff, arbeidsoppgaver og organisering i gode læringsmiljøer, og krever at skolen til enhver tid varierer, vurderer og endrer sin egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring påpeker Frislid (2014b) at det er en forutsetning at lærerne, og skolen i sin helhet, møter hver enkelt elev med de forutsetningene og de ressursene de tar med seg inn i undervisningssituasjonen og i skolehverdagen. På bakgrunn av dette skriver hun så videre at det er viktig å ta utgangspunkt i det stadiet hver enkelt befinner seg på, og bygge videre på deres erfaringer og kunnskaper. Hun fremhever at dette gjelder både for de elevene som strever litt ekstra og for de elevene som presterer over det gjennomsnittlige (Frislid, 2014b). Kunnskapsløftet fremhever dette gjennom sitatet: ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.12). Videre står det skrevet at ”alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Men selv om tilpasset opplæring er fastsatt i opplæringsloven, har likevel ikke elevene en individuell rettighet til denne tilrettelagte opplæringen, men prinsippet skal fungere som en plikt ovenfor skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2009). Tilpasset opplæring er heller ikke et mål for opplæringen, men det skal likeledes fungere som et virkemiddel for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Forebygging gjennom tilpasset opplæring henger i stor grad sammen med tidlig innsats, og det gjelder også her å være i forkant av problemene. Det forebyggende arbeidet har sitt fundament i det å bygge opp gode vilkår for læring gjennom en kontinuerlig innsats. Forebyggingen må skje hele tiden, slik at støtte til læring kan settes inn, følges opp og vedlikeholdes når det er behov (Nilsen, 2011). Et fokus på tilpasset opplæring er svært essensielt i begynneropplæringen i lesing da førsteklassingene møter skolen med ulike språklige ferdigheter. Noen har allerede en begynnende forståelse av leseprosessen, mens andre trenger mer erfaring og oppfølging (Aske, 2006). Det er derfor viktig at alle disse elevene blir møtt og ivaretatt ut i fra sine evner og forutsetninger. Frost (2003) trekker dette videre, og understreker at hver enkelt elev bør få tilpasset lesetekster der de forstår mellom 80 og 90 % av ordene i teksten for å sikre at en optimal leseutvikling skal finne sted. Dette underbygges av Klæboe og Sjøhelle (2013) som poengterer at tilpasset leseopplæring er en forutsetning for at alle elevene skal få oppleve mestring og motivasjon.

I forhold til forebygging av lese- og skrivevansker kan en god tilpasset opplæring i barnehage og førskolealder kompensere for vansker med de språklige ferdighetene (Gabrielsen & Oxborough, 2014). Språklige vansker, og liten grad av språklig bevissthet, er av stor betydning for eventuell utvikling av senere lese- og skrivevansker (Melbye-Lervåg, 2011), og neste underkapittel vil derfor ta for seg språklige ferdigheter og språklig bevissthet.

### *2.3 Språklig bevissthet*

Språklig bevissthet er knyttet til kunnskaper om språkets struktur, og evnen til å reflektere over språkets form. Dette omfatter bevissthet om både den fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturen i språket vårt (Lyster, 2011). Språklig bevisste barn kan betrakte språket utenfra, og på den måten veksle mellom å rette oppmerksomheten mot språkets forside og språkets innholdsside (Ofteidal, 2003). Bevissthet rundt de språklige ferdighetene er en avgjørende faktor for barns lese- og skriveutvikling (Lyster, 2011). Traavik (2014) sier at språklig bevissthet er selve forutsetningen for å kunne knekke lesekode. Forskning viser videre at arbeid med språklig bevissthet med barn i 5-6-årsalderen har en sterk forebyggende effekt på lese- og skrivevansker (Frost, 2010). Da man tenker seg at det er de fonologiske ferdighetene som ligger til grunn for utviklingen av leseferdigheter (Lervåg, 2002), er det dette jeg vil konsentrere meg om videre i denne oppgaven.

#### **2.3.1 Fonologi og fonologisk bevissthet**

Fonologi er læren om språklyder, og handler om hvordan mennesker bearbeider lydmessig informasjon. Språklydene kalles for fonemer, og defineres som språkets minste meningsskillende enheter (Ofteidal, 2003). Fonologi, og bruk av fonologiske ferdigheter, er i stor grad nødvendig for å kunne lære seg å lese, og danner på bakgrunn av dette fundamentet i leseopplæringen. Fonologiske ferdigheter er kognitive faktorer som deles inn i fire hovedkategorier: fonologisk bevissthet, fonologisk korttidsminne, leksikalsk gjenkjenning eller benevning og læring av nye fonologiske former (Lervåg, 2002). I denne fremstillingen vil jeg kun gi en dypere redegjørelse av ferdigheten fonologisk bevissthet, da det er denne ferdigheten som har vist seg som den mest betydningsfulle fonologiske ferdigheten i denne sammenheng. Men det må også påpekes at hurtig leksikalsk benevning, eller *rapid automatized naming* (RAN), også vil være en viktig prediktor for den senere lesehastigheten og leseflyten (Lervåg, 2002; Hulme & Snowling, 2009).

Fonologisk bevissthet handler om språkets forside, og er kunnskap om at ord kan deles inn i mindre enheter som stavelser, rim og fonemer (Lervåg 2002). Mennesker kan være

fonologisk bevisste på flere nivåer. Det høyeste nivået er fonemisk bevissthet, og danner grunnlaget for å knekke lesekoden (Høien & Lundberg, 2012). Fonemer er, som tidligere beskrevet, språkets minste meningskillende enheter, og barns bevissthet rundt dette er den delen av menneskets fonologiske bevissthet som har fått størst fokus i senere tid. Fonemisk bevissthet handler om det å kunne rette oppmerksomheten mot ordenes språklydmønstre og å kunne skille mellom de ulike språklydene, kunne analysere, manipulere og arbeide med dem (Ofteidal, 2003). Videre innebærer dette kunnskap om at hver enkelt språklyd, eller fonem, kan representeres av en eller flere bokstaver. Fonologisk bevissthet er den ferdigheten som ansees å ha størst betydning for ordavkoding og gode leseferdigheter, og er på bakgrunn av dette den ferdigheten som har fått størst oppmerksomhet innenfor leseforskning de siste årene (Lervåg, 2002). Dette økte fokuset på fonologisk bevissthet, har videre ført til debatter og mer inngående forskning rundt hvilke deler av denne fonologiske bevisstheten som best predikerer gode leseferdigheter. Som et resultat av denne forskningen, har det flere steder, blant annet i Melbye-Lervåg, Lyster & Hulme (2012) og Muter, Hulme, Snowling & Stevenson (2004), kommet frem at det er den fonemiske bevisstheten, i tillegg til bokstavinnlæring, som viser seg å ha størst betydning både for begynneropplæringen og barns senere leseferdigheter. Barn som utvikler høy fonemisk bevissthet, vil hurtigere kunne bruke denne kunnskapen og utvikle bedre lesestrategier enn barn med lav fonemisk bevissthet. Fonologisk bevissthetstrening er derfor svært viktig både før og under selve leseopplæringen for å skape et best mulig grunnlag og utgangspunkt for en vellykket leseopplæring (Lyster & Frost, 2012; Skjelbred, 2012).

## *2.4 Lesing – Resultatet av ordavkoding og forståelse*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver leseferdighet i skolen som ferdighet i å kunne finne informasjon i ulike tekster, og på den måten lære fag og oppleve og forstå ulike resonnementer og fremstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2006). I dette underkapittelet vil jeg fokusere på lesing, og teori om lesing. Jeg vil starte med å definere og gjøre rede for begrepet, før jeg går inn i en dypere fremstilling av de komponentene lesing og leseprosessen består av.

### **2.4.1 Definisjon av begrepet lesing**

Lesing er en ferdighet som barn både lærer spontant og spesifikt; spontant gjennom samhandling og stimulering i miljøet rundt seg, og spesifikt gjennom undervisning og organisert aktivitet i skolen. Lesing er søken etter mening, og sees på som et overordnet begrep og en sammensatt prosess bestående av flere elementer. Det er derfor flere måter å

definere begrepet lesing på, men ordavkodning og forståelse betegnes som hovedelementene, og lesing omtales dermed ofte som produktet av disse to. Det uttrykkes med denne likningen av Gough og Tunmer (1986): Lesing = avkodning x forståelse<sup>3</sup> (Lyster, 2011). Gangetegnet i likningen henviser til at resultatet/produktet er null dersom en av de to faktorene er null (Kroghoft, 2013). Med andre ord må man altså mestre både ordavkodning og forståelse for å kunne skape mening i tekster, og slik kunne bruke leseferdighetene på et funksjonelt nivå.

Ordavkodningen benevnes ofte som lesingens ”tekniske side”, og synes å være sterkt relatert til språkets fonologiske elementer, som fonologisk bevissthet, fonologisk korttidsminne og fonologisk bearbeidingshastighet (Lyster, 2011). På bakgrunn av dette synes benevnelsen den ”tekniske siden” å være noe misvisende, da det i all hovedsak dreier seg om språklig bearbeiding. I engelsk litteratur ser man derfor ofte at ordet lesenøyaktighet blir anvendt i stedet (se f.eks. Hulme & Snowling, 2009). Ordavkodning er avhengig av at leseren må vite hvilke enkeltlyder som representerer hver enkelt bokstav og hvordan bokstavene skal leses når de til sammen representerer et helt ord (Kroghoft, 2013). Videre innebærer ordavkodning bruk av fonologisk og ortografisk avkodingsstrategi. Ved bruk av fonologisk strategi tar leseren utgangspunkt i enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner når han eller hun skal avkode et ord. Videre blir enkeltbokstavene eller bokstavkombinasjonene omkodet til språklyder, og språklydene blir så trukket sammen til en lydmessig helhet. Denne strategien vil i starten foregå langsomt og kreve mye oppmerksomhet, men er en god strategi å bruke som støtte ved avkodning av nye og ukjente ord. Gjennom fonologisk avkodning retter leseren sin fulle oppmerksomhet mot ordets struktur, og danner på bakgrunn av dette et grunnlag for gradvis å bygge opp kunnskap om ordets stavemåte ved å lagre ortografiske representasjoner i sitt mentale leksikon<sup>4</sup> (Høien & Lundberg, 2012). Det mentale leksikon består av alle ens kunnskaper om ord; hvordan de er bygget opp, hvordan de uttales, hva de betyr og deres funksjon. Når leseren har kommet så langt i sin utvikling, kan han eller hun begynne å ta i bruk den ortografiske strategien. Den ortografiske strategien brukes altså når leseren begynner å gjenkjenne ord umiddelbart, fordi en da tenker seg at leseren får hurtig tilgang til ordets lagrede ortografiske representasjoner i langtidsminnet. Leserens kan samtidig få hurtig tilgang til ordets uttale og mening via lagrede fonologiske og semantiske representasjoner i sitt indre mentale leksikon. Forutsetningen for ortografisk lesing er dermed at ordet må være kjent for leseren, at leseren har sett ordet en rekke ganger tidligere og på den

---

<sup>3</sup> Omtales som ”the simple view of reading” (se f.eks. Lyster, 2011).

<sup>4</sup> Dette kan også forklares ut fra triangelmodellen til Seidenberg og McClelland (1989), som vil bli presentert senere i oppgaven under punktet 2.5.1. Det påpekes at dette er to ulike modeller som begge forklarer hvordan man tenker seg at ord er lagret og hvordan de gjenkjennes.

måten fått det lagret som en ortografisk representasjon i langtidsminnet. På dette stadiet er ordavkodingen blitt en automatisert prosess, og foregår dermed uten å kreve særlig mye kognitive ressurser. Dette er svært viktig da automatisert ordavkoding er forutsetningen for å oppnå god flyt i lesingen (Høien & Lundberg, 2012). Men det må igjen nevnes at leksikalsk gjenkjenning eller hurtig benevning er en sentral fonologisk ferdighet som også er av stor betydning for den senere leseflyten og lesehastigheten (Lervåg, 2002; Hulme & Snowling, 2009).

Forståelse innebærer at leseren har forståelse av tekster på ulike nivåer. For å utvikle god leseforståelse må man altså ha forståelse av skriftlig tekst både på ordnivå, setningsnivå, avsnittsnivå og tekstmåte (Lyster, 2011). Videre kan leseforståelse defineres på denne måten: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007a, s. 11). Det handler altså om å finne og skape mening med utgangspunkt i skrevne ord, og er på denne måten et tosidig begrep. På den ene siden handler leseforståelse om å lete seg frem til den meningen som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Her er leseren mest mulig tro mot teksten, og ivaretar tekstens bokstavelige og eksplisitte mening. Men leseforståelse handler også om noe mer enn bare å overta og akseptere tekstens budskap. Det handler i tillegg om å kunne skape mening på grunnlag av de forkunnskapene leseren møter teksten med. Denne prosessen krever en aktiv interaksjon mellom leser og tekst, der leseren sammenfører tekstens meningsinnhold med de eksisterende kunnskaper om tekstens tema som leseren allerede har lagret i langtidsminnet. Med dette som bakgrunn fremkommer det at god leseforståelse blant annet er avhengig av både gode avkodingsferdigheter, språklige ferdigheter, kognitive evner og forkunnskaper. I tillegg er leseforståelse sterkt kontekstavhengig (Bråten, 2007a).

I tillegg til ordavkoding og forståelse beskriver Lyster og Frost (2012) lesing som en situasjonsbestemt aktivitet som har et spesifikt formål. På bakgrunn av dette kan lesing også defineres på denne måten: ”Lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng” (Lyster & Frost, 2012, s. 342). Med andre ord handler lesing om møtet mellom en person og en tekst i en bestemt kontekst, der teksten blir omkodet til mening gjennom leseforståelse.

#### **2.4.2 Leseutvikling**

Det er i dag noe uenighet rundt detaljene i hvordan den såkalte normale leseutviklingen forløper, men de aller fleste leseforskere beskriver likevel utviklingen i stadier (Dahle, 2003), og det er det jeg også velger å gjøre i denne fremstillingen. Jeg velger videre å ta



utgangspunkt i Høien og Lundberg (2012) sin stadiemodell for utvikling av leseferdighet. Deres modell består av de fire stadiene: pseudolesing, det logografisk-visuelle stadiet, det alfabetisk-fonologiske stadiet og det ortografisk-morfemiske stadiet. På det første stadiet, pseudolesing, leser barn mer omgivelsene enn selve skriften i seg selv. I stedet for å fokusere på bokstavene, retter barn på dette stadiet oppmerksomheten sin til omgivelsene rundt ordet, og utnytter kontekstuelle ledetråder og kjennemerker for å komme frem til hvilket ord som er skrevet. Barnet kan for eksempel lese at det står "melk" på melkekartongen fordi det gjenkjenner kartongen. Etter pseudolesing når barn det logografisk-visuelle stadiet. På dette stadiet leser barnet ved å gjenkjenne ord som bilder eller logoer. Barnet lærer seg nye ord ved vilkårlig å assosiere ordenes visuelle særtrekk og ordenes mening. Dette er, i likhet med pseudolesing, et leseutviklingsnivå som brukes av barnet før det har knekt den alfabetiske koden; lesekode. Denne strategien er i lengden en uhensiktsmessig strategi, da det etterhvert stadig stilles høyere og høyere krav til å kunne gjenkjenne flere og flere ord. Det vil da nemlig være vanskelig for leseren til stadighet å finne visuelle særtrekk som skal kunne skille ordene fra hverandre. I den videre utviklingen blir det derfor svært hensiktsmessig å bevege seg over på det alfabetisk-fonologiske stadiet. På det alfabetisk-fonologiske stadiet har barnet knekt den alfabetiske koden, og kan avkode ord. På dette stadiet stilles det derfor krav om at barnet må inneha ferdigheter om grafem-fonem-forbindelsen, forbindelsen mellom hver enkelt bokstav og de språklydene de representerer. Med andre ord, er det den fonologiske ordavkodingsstrategien som benyttes på dette stadiet. Overgangen fra den logografiske strategien er stor, og lesingen har nå fått en ny mening for barnet. Men likevel er også dette stadiet uhensiktsmessig i lengden. Fonologisk strategi er, som tidligere beskrevet, svært oppmerksomhetskrevende da avkodingen går sent, og leseforståelsen kan bli svekket. Det siste stadiet i leseutviklingen er det ortografisk-morfemiske stadiet, og her benytter man seg av ortografisk avkodingsstrategi. På dette stadiet går lesingen automatisk og hurtig, gjennom en hurtig analyse der ordet gjenkjennes umiddelbart som en helhet, uten å måtte streve med detaljene. Med bakgrunn i dette omtales derfor bruk av den ortografiske strategien ofte som helordslesing. På dette nivået trenger dermed ikke leseren å rette oppmerksomheten sin mot selve ordavkodingen, og kan dermed bruke sine kognitive ressurser på tekstens innhold og mening. Det ortografisk-morfemiske stadiet er det høyeste nivået i ordavkodingsmodellen, men likevel er det fortsatt en del ferdigheter som må utvikles for å oppnå optimale leseferdigheter. Dette dreier seg om høyere mentale prosesser, som blant annet avansert fortolkningsarbeid, refleksjoner, slutninger, selektivitet og tilpasninger til ulike leseformål. Det må også nevnes at alle stadiene har glidende overganger, og selvom et barn er kommet til

et nytt stadié i utviklingen, forsvinner likevel ikke de gamle strategiene fra deres repertoar. De gamle strategiene er hele tiden til stede som en back-up ved blant annet lesing av nye og ukjente ord. Leseutviklingen er svært preget av individuelle variasjoner (Høien & Lundberg, 2012), men Dahle (2003) påpeker at oppdelingen likevel er viktig, da den kan bidra til å gi en pekepinn på hvor i utviklingen et barn befinner seg.

### **2.4.3 Prinsipper for god leseopplæring**

Det overordnede målet for leseopplæringen er å utvikle gode ferdigheter hos elevene som forutsetning for at de kan lære fra, forstå og bli underholdt av skrevet tekst (Torgesen, 2002). En god og systematisk leseopplæring er derfor viktig for alle barn. Gode leseferdigheter skaper større forutsetninger for å lykkes i samfunnet, og det er svært viktig at læreren møter elevene med en leseopplæring som er bred og fleksibel, og som inneholder bruk av forskjellige lesemetoder (Hjellup, 2014).

Lesemetoder, eller undervisningsmetoder i lesing, er ulike prinsipper som blir benyttet i begynneropplæringen. I faglitteraturen er det flere undervisningsmetoder som er omtalt. Hvilken av disse undervisningsmetodene som er best egnet, er noe forskere til stadighet diskuterer, og uenighetene har sin bakgrunn i ulikt teoretisk ståsted og ulikt syn på betydningen av de forskjellige grunnleggende faktorene som leseprosessen består av (Dahle, 2003). Men uansett hvilken metode som blir benyttet, viser resultater fra intervensjonsstudier at grunnleggende språklige ferdigheter er det som til enhver tid danner fundamentet for den tidlige leseopplæringen. Resultater fra studien til Muter et al. (2004) viser at ferdigheter som rimbevissthet, fonemisk bevissthet, ordforråd og grammatikale ferdigheter er av størst betydning, mens studien til Melbye-Lervåg et al. (2012) fokuserer på fonemisk bevissthet, rimbevissthet og verbalt korttidsminne som viktige forutsetninger. National Reading Panel (2000) beskriver at en god leseopplæring bør ta utgangspunkt i undervisning i fonemisk bevissthet, fonologisk strategi, leseflyt, leseforståelse og ordforråd. Dette stemmer godt overens med de ferdighetene som trekkes frem som kjennetegn hos den gode leseren (se f.eks. Krogtoft, 2013; Høien & Lundberg, 2012). I tillegg legger National Reading Panel (2000) vekt på at god undervisning sterkt samsvarer med høy pedagogisk kompetanse hos lærerne. Dette er noe som også underbygges av Pressley (2006), som fremhever betydningen av en balansert leseundervisning i sin bok *Reading Instructions That Works*:

The overarching conclusion of this book is that balanced elementary instruction – that is, a balancing of whole-language and skills components seems more defensible than instruction that is only immersion in reading and writing, on the one hand, or predominantly skills driven, on the other (s. 417).

For de elevene som strever spesielt, fremhever Torgesen (1998) fire prinsipper som er essensielle for god leseopplæring: “(a) the right kind and quality of instruction delivered with the (b) right level of intensity to (c) the right children at the (d) right time” (s. 3). Elever som sliter med lesingen trenger en undervisning som er mer strukturert, systematisk og eksplisitt, enn ordinær undervisning, og den må ta utgangspunkt i de grunnleggende fonologiske og språklige ferdighetene<sup>5</sup>. Dette er essensielt da man ikke kan ta for gitt at elever med svake leseferdigheter lærer seg disse av seg selv. De trenger dermed en undervisning som er igangsatt på et tidlig tidspunkt, som er direkte rettet mot de språklige ferdighetene, samt at det tilrettelegges for gode muligheter for repetering og øvelse. Videre fremhever han at risikobarn også har et godt utbytte av en støttende og tilpasset opplæring som er mer intensiv, eller som eventuelt varer lenger, enn den generelle leseopplæringen som gis i klasserommet. Barn som strever trenger flere timer med leseundervisning i små grupper eller en-til-en-undervisning i sin opplæring (Torgesen, 1998, 2002, 2004).

Det fremkommer dermed at de grunnleggende prinsippene for å forebygge lese- og skrivevansker er de samme for alle barn, uavhengig av eventuelle vansker. De fremtredende elementene for all leseopplæring er at den må bygges på en strukturert og systematisk undervisning som har fokus på grunnleggende språklige ferdigheter.

#### **2.4.4 Betydningen av interesse, motivasjon og mestringsforventning i leseopplæring**

“En forutsetning for optimal læring og utvikling i skolen er at elevene er motivert for skolearbeidet” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 9). Guthrie (2011) beskriver motivasjon i lesing gjennom “(1) interest, (2) dedication, and (3) confidence” (s. 178). Motivasjon viser seg først og fremst gjennom valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når man støter på vansker og oppgaver som er ekstra krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever med høy motivasjon for lesing viser på bakgrunn av dette større utholdenhet og vilje til å overvinne vanskeligheter og takle utfordringer under lesing, enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. Videre fører dette til at elever med høy lesemotivasjon leser mer, som igjen fører til bedre leseforståelse og bedre ordavkodingsferdigheter (Bråten, 2007b). I dagens skole trekkes det frem at elevene i utgangspunktet er veldig motiverte for å lære seg å lese og skrive når de begynner på skolen (Pressley, 2006; Skjelbred, 2012), og at det dermed er av vesentlig betydning å ta utgangspunkt i denne motivasjonen i begynneropplæringen i lesing (Pressley, 2006; Klæboe & Sjøhelle, 2013).

---

<sup>5</sup> Med språklige ferdigheter menes i denne sammenheng ferdigheter om språkets minste bestanddeler, altså fonologisk og fonemisk bevissthet, samt bokstavkunnskap.

I skolen har elevenes forventninger om mestring stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teori om mestringsforventning, eller “self-efficacy”, er utviklet av Albert Bandura, og handler om en persons forventning om å kunne klare bestemte oppgaver. Mestringsforventninger har betydning for en persons motivasjon, tankemønster og atferd, og vil i likhet med motivasjon være avgjørende for elevenes valg av aktiviteter, samt deres innsats og utholdenhet i møtet med utfordringer i skolearbeidet (Bandura, 1997). Collins (1982) trekker frem at elever som har høye forventninger om mestring lærer bedre og løser flere problemer enn elever som har lave forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I forhold til lesing handler dermed forventning om mestring om elevens egenvurdering av sin lesekompetanse i forhold til å være i stand til å løse bestemte leseoppgaver og forstå ulike tekster. Faktorer som er av betydning for en elevs mestringsforventning er tidligere mestringserfaringer, observasjoner av andre og oppmuntring og positiv tilbakemelding fra signifikante personer som foreldre, lærere og medelever (Bråten, 2007b).

“[...] interest is an important mental resource for learning” (Hidi, 1990, i Schiefele, 1991, s. 316). Videre knyttes også interesse til motivasjonsbegrepet. “Interesse og motivasjon er viktig for den som skal lære. Mangler den, bør den skapes” (s. 277), fremhever Reikerås og Engen (2014). Skaalvik og Skaalvik (2009) skriver at “vi velger å engasjere oss i oppgaver vi har forventning om å mestre, og vi viser større innsats og utholdenhet når vi har interesse for oppgaven og forventning om å lykkes” (s.19). Dette underbygges av Klæboe og Sjøhelle (2013). Interesse defineres som en innholdsspesifikk motivasjonsfaktor som er relatert til verdier og følelser. Resultater fra forskning viser at de elevene som har stor interesse for den teksten som skal leses, vil få en dypere forståelse av innholdet, enn det de elevene som ikke interesserer seg for tekstens tema vil tilegne seg (Schiefele, 1991; Schiefele, 1991, 1992, 1996 i Jetton & Alexander, 2001). På bakgrunn av dette kan vi dermed trekke den konklusjonen at personlig interesse er avgjørende for lesing og god tekstforståelse. Jetton og Alexander (2001) fremhever i denne sammenhengen at lærerne må arbeide med å utvikle denne personlige interessen hos sine elever. Det er dermed viktig at lærerne vet hva elevene er interessert i, understreker Reikerås og Engen (2014).

Mestringsforventninger, motivasjon og interesse er dermed av vesentlig betydning for utvikling av gode leseferdigheter og for det forebyggende arbeidet i lese- og skriveopplæringen de første årene i barneskolen.

## 2.5 Lese- og skrivevansker

Når det kommer til begrepet lese- og skrivevansker har det vært naturlig å skille mellom generelle og spesifikke vansker. Generelle lese- og skrivevansker har sitt utspring i en generell forsinkelse i utviklingen hos barnet. Dette innebærer at barnet har et generelt svakt kognitivt evnenivå, og dermed sliter med flere ting enn bare lesingen. Spesifikke lese- og skrivevansker refererer til at vanskene hos barnet spesifikt omhandler vansker knyttet til leseferdighet og bearbeiding av språkets lydstruktur, samt at de er uventede i forhold til evnemessige og miljømessige faktorer. Spesifikke lese- og skrivevansker brukes i de fleste sammenhenger synonymt med begrepet dysleksi (Lyster, 2011), og vil bli grundigere fremstilt i neste avsnitt. Lyster og Frost (2012) presiserer at lese- og skrivevansker også kan opptre sammen med andre vansker og faktorer. Dette kan være vansker som er syns- eller hørselsrelatert, eller relatert til konsentrasjon- og oppmerksomhet, eller til faktoren lav mental alder. I tillegg kan sosiale og emosjonelle faktorer påvirke lese- og skriveferdighetene.

### 2.5.1 Dysleksi

Ordet dysleksi betyr vansker med ord, og kommer av ordene ”dys” og ”leksia” (Høien & Lundberg, 2012). Definisjonen av dysleksi har forandret seg gjennom årene i takt med forskningen på området. Før ble det omtalt som ordblindhet, men nå defineres dysleksi som en spesifikk og vedvarende lesevanske. I de tidligere definisjonene har det vært en trend å påpeke hva dysleksi ikke er, fremfor å gi en detaljert beskrivelse av hva begrepet faktisk innebærer. I dag er det mer fokus på inkluderende definisjoner – definisjoner som forteller oss hva dysleksi er (Lyster, 2011). Definisjonen til Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) er en definisjon som har fått stor oppslutning i nyere tid. Den beskriver dysleksi på denne måten:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (s. 2).

Denne definisjonen omtaler altså dysleksi som en spesifikk lærevanske av neurobiologisk opprinnelse, som er karakterisert ved vansker med ordgjenkjenning, ordavkodingsvansker og vansker med rettskriving. Vanskene viser seg å ha utgangspunkt i en svikt i det fonologiske systemet. Lyon et al. (2003) påpeker at denne svikten i det fonologiske systemet først og fremst innebærer vansker med å knytte språklydene til bokstavsymbolene, og det å kunne dele hele ord inn i mindre bestanddeler. Barn med dysleksi har med andre ord vansker både med

fonologisk og fonemisk bevissthet. I tillegg er vansker med å lese nonord, finne ord som rimer, leksikalsk gjenkjenning eller benevning og verbalt korttidsminne sentrale områder dyslektikere også kan ha vansker med (Hulme & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012).

En god forklaringsmodell for hvordan disse fonologiske vanskene oppstår og utarter seg hos barn med dysleksi er den såkalte triangelmodellen. Triangelmodellen er en kognitiv forklaringsmodell utarbeidet av Seidenberg og McClelland (1989, i Hulme & Snowling, 2009). Modellen beskriver leseprosessen som en kobling mellom tre komponenter, eller ulike minnelagre, i langtidsmindet, som lagrer fonologiske representasjoner (språklyder og ords uttale), ortografiske representasjoner (bokstaver, bokstavkombinasjoner og ords skrivemåte) og semantikk (ords betydning). Videre i leseprosessen lages det så forbindelser i bestemte banemønstre mellom ortografiske og fonologiske representasjoner (den fonologiske banen) og mellom ortografiske og fonologiske representasjoner via det semantiske minnelageret (den semantiske banen). Gode lesere vil kunne hente frem de ortografiske representasjonene automatisk, mens man tenker seg at dyslektikere har problemer med å danne den fonologiske banen, som igjen kan føre til problemer også med den semantiske banen. Hos dyslektikere kan det altså være en feil i koblingene mellom de ulike minnelagrene. I tillegg til disse vanskene som kan oppstå mellom de ulike banene, kan det også være en utfordring hos dyslektikere at det dannes for lite detaljerte representasjoner av talte ord i det fonologiske minnelageret, som igjen vil kunne medføre dårlige ortografiske representasjoner i det ortografiske minnelageret. Med utgangspunkt i denne modellen, tenker en seg at mange dyslektikere vil ha vansker med ordavkodingen, hastigheten og flyten i lesingen (Hulme & Snowling, 2009).

I tillegg til disse primære vanskene ved dysleksi, omtales også noen sekundære vansker i faglitteraturen. Lyon et al. (2003) beskriver i sin dysleksidefinisjon at leseforståelse og lite leseerfaring er sekundære konsekvenser som kan oppstå når man har en svikt i det fonologiske systemet. Konsekvensene av dårlig leseforståelse og lite erfaring med lesing har igjen en påvirkning på utviklingen av ordforråd og bakgrunnskunnskaper. Dette påpekes også av Høien og Lundberg (2012), som sier at forståelsesvansker er et sekundært problem ved dysleksi forårsaket av dårlig ordavkoding. Andre sekundære vansker som omtales er blant annet sosiale og emosjonelle tilpasnings- og atferdsvansker, matematikkvansker og lavt selvbilde (Høien & Lundberg, 2012). Forekomsten av dysleksi er avhengig av hvilken definisjon man tar utgangspunkt i, men man regner med at cirka 3-6 % av befolkningen er dyslektikere. Årsaken til dysleksi antas i hovedsak å være genetisk betinget og av organisk opprinnelse, og arveligheten anses å være på rundt 50 % hvis en av foreldrene har diagnosen.

I tillegg er det også vanlig at dysleksi opptrer sammen med andre nevrobiologiske tilstander som generelle språkvansker eller ADHD (Hulme & Snowling, 2009). Avslutningsvis må det videre nevnes at dysleksi er en tilstand som alltid vil være tilstede hos de menneskene som har tilstanden, men den kan bli underordnet ved god hjelp, bruk av kompenserende tiltak og god tilrettelagt opplæring og undervisning (Lyster, 2011). Witting (1993) underbygger dette, og sier at erfaringer viser at det er fullt mulig å gjøre noe med lese- og skriveproblemene. ”Läs- och skrivsvårigheter är svårigheter som kan övervinnas” (Witting, 1993, s. 25). Forebygging og tidlig innsats er dermed av vesentlig betydning for de elevene som er i faresonen for å utvikle dysleksi og andre lese- og skrivevansker.

## *2.6 Skole-hjem-samarbeid<sup>6</sup>*

”Hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre og har en felles oppgave når det gjelder barnas læring og utvikling” (Nordahl, Lillejord & Manger, 2010, s. 235). Skole-hjem-samarbeidet er, i likhet med tilpasset opplæring, også et prinsipp som er fastsatt i Opplæringsloven: ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, § 1-1). I tillegg er foreldresamarbeid også omtalt i § 13-3d og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet skriver blant annet at skolen skal ta initiativ til samarbeid med elevenes foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2006), og bruk av samtaler partene imellom er noe blant annet Nordahl (2007), Nordahl et al. (2010), Kverndokken (2012) og Klæboe og Sjøhelle (2013) trekker frem som en forutsetning for dette samarbeidet. Nordahl (2007) skriver videre at formålet med dette samarbeidet handler om ”at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen” (s. 15). I tillegg føyer Kverndokken (2012) til at også foreldrene skal ha følelse av innflytelse og medvirkning. Samarbeidet mellom skole og hjem blir på denne måten en forutsetning for å kunne ivareta de grunnleggende rettighetene for både barn og foreldre. Videre er skole-hjem-samarbeidet av stor betydning for elevenes faglige læring (Nordahl et al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2006; Klæboe & Sjøhelle, 2013; Kverndokken, 2012). I forhold til lesing er det samarbeidet mellom skole og hjem som først og fremst har muligheten til å svekke eller styrke elevenes utvikling av ferdigheter i lesing og skriving, mener Hagtvet, Frost og Refsahl (2014). Lyster (2011) påpeker at det i den første

---

<sup>6</sup> Begrepene skole-hjem-samarbeid og foreldresamarbeid brukes synonymt i denne oppgaven.

lese- og skriveopplæringen er en høy korrelasjon mellom de litterære aktivitetene som foregår i barnets hjem og deres utvikling i lesing og skriving. Dette underbygges videre av Tverbakk (2013) som trekker frem at høytlesning er med på å utvikle barns leseferdigheter og andre kunnskaper.

Ved at foreldrene viser interesse og engasjement for barnas arbeid og utvikling, vil de kunne hjelpe barna videre i deres lese- og skriveutvikling gjennom å støtte opp om deres hjemmearbeid (Gabrielsen, 2003b). Kverndokken (2012) legger til at for barn som strever med lesingen er foreldrene en uvurderlig ressurs i lese- og skriveopplæringen. Med bakgrunn i dette er det dermed svært viktig for læreren å fremme samarbeidet med barnets hjem i begynneropplæringen i lesing for å forebygge at vansker oppstår og/eller får utvikle seg (Hagtvet et al., 2014). Dette underbygges av Hareide og Weydahl (2006) som påpeker viktigheten av at foreldrene og læreren har en god tone og en god kommunikasjon seg i mellom, samt at det skapes et trygt sted hvor de kan utveksle erfaringer, gleder og bekymringer.



## KAPITTEL 3 – METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne mitt valg av forskningsmetode og mine forskningsdeltakere<sup>7</sup>. Deretter vil jeg beskrive hele forskningsprosessen, fra utformingen av intervjuguiden til analysen av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske retningslinjer og kvalitetssikringen av forskningsprosjektet. Funnene og resultatene vil bli presentert i neste kapittel. Dette kapitlet inneholder underkapitlene 3.1 Valg av forskningsmetode, 3.2 Valg av forskningsdeltakere, 3.3 Forskningsprosessen, 3.4 Kvalitetssikring i en kvalitativ intervjustudie og 3.5 Etiske vurderinger.

### *3.1 Valg av forskningsmetode*

Siden hensikten med dette forskningsprosjektet er å få en dypere forståelse for det arbeidet pedagoger legger i og rundt tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker, er det i denne sammenheng hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming. Oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet, og jeg har på bakgrunn av dette valgt å ta utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien.

#### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Postholm (2010) skriver at det ”å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv” (s. 17). Dette innebærer at det forskes på menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst (Postholm, 2010). Kvalitativ forskningsmetode er en samlebetegnelse på en rekke kvalitative tilnærminger som har som mål å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til menneskers sosiale virkelighet. Det handler om å få et dypere innblikk i ulike menneskers forhold til og opplevelse av sin verden og livssituasjon (Dalen, 2011). Det kvalitative forskningsintervjuet er en av metodene for datainnsamling innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen. Det kvalitative forskningsintervjuet beskrives som en samtale mellom to personer om et tema som er av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebærer at et intervju er en metode som er veldig godt egnet til å få innsikt i forskningsdeltakernes egne tanker, følelser og erfaringer knyttet til det området som utforskes (Dalen, 2011). Postholm (2010) påpeker at en slik studie er kjennetegnet ved en nær relasjon

---

<sup>7</sup> I denne fremstillingen har jeg valgt å bruke begrepet forskningsdeltaker. De ulike forfatterne jeg har referert til har noe ulik begrepsbruk, men det inneholder likevel den samme betydningen. Jeg har valgt å være konsekvent med begrepsbruken i denne sammenheng, og vil til enhver tid bruke ordet forskningsdeltaker.

mellom forskningsdeltakerne og forskeren. Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra den daglige samtalen ved at det er en profesjonell samtale med et formål og en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). I faglitteraturen skilles det mellom ustrukturert, halvstrukturert og strukturert intervju (Postholm, 2010; Dalen, 2011). Jeg valgte i denne oppgaven å benytte meg av et halvstrukturert intervju da jeg har relativt lite erfaring med intervjusituasjonen fra tidligere, og et halvstrukturert intervju, med en forhåndsformulert intervjuguide er dermed et godt utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). En mer detaljert beskrivelse av utformingen og gjennomføringen av intervjuene kommer under punkt 3.3.

### *3.2 Valg av forskningsdeltakere*

Valg av forskningsdeltakere er en viktig del av et kvalitativt forskningsprosjekt, og forskeren må stille seg spørsmål om hvem som skal intervjues, hvor mange, og hvilke kriterier de skal velges ut fra (Dalen, 2011). Postholm (2010) sier at det er prosjektets hensikt som styrer valg av forskningssted og forskningsdeltakere. Dette omtaler hun som hensiktsmessig utvalg. Grunnet omfanget av denne masteroppgaven, samt min begrensede erfaring kom jeg frem til at et utvalg på to til fire deltakere var det ideelle for dette prosjektet. Et utvalg av denne størrelsen ville kunne gi meg den informasjonen jeg var ute etter, samtidig som arbeidsmengden ville være overkommelig i det tidsrommet jeg hadde til rådighet. På bakgrunn av problemstillingen min ble det også naturlig at forskningsstedet ble skolesektoren og at forskningsdeltakerne ble lærere. Videre har denne studien vært et samarbeidsprosjekt med kommunen, og utvalget av forskningsdeltakere ble dermed utarbeidet i samråd med dem. Kriteriene for utvalget var (1) to til fire deltakere, som nevnt, (2) lærere på første eller andre klassetrinn og (3) lærere med erfaring med tematikken. Førstehåndskontakten ble opprettet av en representant fra kommunen, som gjennom sine nettverk kontaktet rektorer på aktuelle skoler. Førstehåndskontakten var en generell forespørsel til rektorer om deres skole kunne ha interesse av deltakelse i forskningsprosjektet. Det ble i disse forespørslene sendt ut et informasjonsskriv om prosjektets tema, hensikt og formål (se vedlegg 2). Resultatet ble at jeg fikk en skole med tre lærere som ønsket å være forskningsdeltakere. Den videre prosessen etter dette, var at jeg tok direkte kontakt med hver enkelt via e-post med mer informasjon om prosjektet og den videre forskningsprosessen. I samråd avtalte vi deretter tid og sted for gjennomføring av det personlige intervjuet. En mer detaljert beskrivelse av hver enkelt forskningsdeltaker kommer i kapittel 4.

### 3.3 *Forskningsprosessen*

#### 3.3.1 **Utforming av intervjuguide**

”En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen, 2011, s. 26). En intervjuguide er dermed et manuskript som strukturerer intervjusituasjonen gjennom forhåndsbestemte temaer og formulerte spørsmål. Intervjuguidens grad av struktur er avhengig av hvilken intervjuform som er valgt. Et halvstrukturert intervju<sup>8</sup>, som er brukt i dette forskningsprosjektet, inneholder en oversikt over de emner som skal dekkes, samt forslag til spørsmål. Ved å benytte seg av et halvstrukturert intervju åpner man opp for muligheten til være litt mer spontan i intervjusituasjonen og spørsmålene kan byttes på og endres underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Utformingen av intervjuguiden er en viktig prosess da de svarene du får gjennom intervjuet er det som skal danne grunnlaget for resultatpresentasjon, analyser og drøfting videre i studien. Det er forskningsdeltakernes utsagn som utgjør selve datamaterialet i et slikt forskningsdesign, og det gjelder derfor å stille spørsmålene slik at forskningsdeltakerne åpner seg og forteller med egne ord om sine tanker og erfaringer (Dalen, 2011). Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at spørsmålene bør være lette å forstå, korte, enkle og frie for akademisk språk og vanskelige begreper. Med dette i tankene uformet jeg intervjuguiden min med utgangspunkt i oppgavens tema og problemstilling, og formulerte spørsmål i undertemaene: (1) Lesing i skolen og leseopplæring, (2) Kartlegging, (3) Tilpasset opplæring og (4) Tidlig innsats (se vedlegg 3). Jeg valgte bevisst ikke å anvende teoretiske begreper i spørsmålsformuleringen, men heller formuleringer som åpnet opp for å bruke de teoretiske begrepene i intervjusituasjonen hvis det passet seg slik. Videre ble spørsmålene formulert på en slik måte at det var forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og praksis jeg skulle få frem.

#### 3.3.2 **Intervjusituasjonen**

Alle de tre personlige intervjuene ble gjennomført på skolen der lærerne arbeider, i februar 2015. De hadde reservert et møterom slik at vi fikk sitte uforstyrret under hele intervjuet. Før lydopptakeren ble satt i gang, presenterte jeg kort meg selv og prosjektet mitt, samt informerte om retningslinjene for intervjuprosessen, og forskningsdeltaker undertegnet deretter prosjektets samtykkeerklæring. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne introduksjonen før

---

<sup>8</sup> Det må understrekes at Kvale og Brinkmann (2009) i sin fremstilling bruker begrepet semistrukturert intervju i stedet for halvstrukturert intervju. Men i forskningslitteraturen ellers brukes dette begrepet synonymt med begrepet halvstrukturert intervju.

intervjuet for *briefing* (s. 141). Videre ble lydopptakeren slått på, og jeg startet opp intervjuet med spørsmål om forskningsdeltakerens bakgrunn, utdanning og erfaring. Begrunnelsen for denne starten på intervjuet er at denne bakgrunnsinformasjonen om forskningsdeltakerne gir et bedre utgangspunkt for å forstå deres tanker, følelser og handlinger, samt at jeg ønsket at forskningsdeltakerne skulle føle seg komfortable i situasjonen gjennom å starte med å fortelle om noe trygt og kjent. På denne måten ble også den positive relasjonen mellom meg som forsker og dem som forskningsdeltakere forsterket.

Videre fortsatte jeg intervjuene med spørsmål som direkte omhandlet prosjektets tema og problemstilling. Jeg hadde, som tidligere nevnt, på forhånd formulert en del spørsmål, men underveis i intervjuene ble rekkefølgen noe forandret, og jeg benyttet meg i tillegg av oppfølgingsspørsmål etter hvert som samtalene skred frem. Jeg valgte bevisst å ikke avbryte forskningsdeltaker hvis vi kom inn på temaer som i utgangspunktet skulle komme senere i intervjuene, men valgte i stedet å benytte meg av muligheten til å få tak i de spontane tankene og erfaringer som kom frem i slike situasjoner. Dette begrunnes som en god strategi av Postholm (2010), som fokuserer på at den kvalitative forskeren skal være åpen for det situasjonelle. Dette førte til at strukturen på intervjuene ble noe ulik, men essensen og formålet ble likevel ivaretatt. Intervjuene hadde en varighet fra 23 til 48 minutter. Variasjonen i lengden på intervjuene kom an på hvor mye hver enkelt forskningsdeltaker hadde å formidle, samt min kompetanse i å unngå avsporinger og holde samtalen innenfor det som var relevant i forhold til temaet.

Avslutningen på intervjuene ble gjort med det som Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som *debrief* (s. 142). I denne fasen ble forskningsdeltakerne spurt om det var noe de ønsket å tilføye til det som var blitt sagt, eller om det var noe annet de syntes det var relevant å få frem. Avslutningsvis avtalte vi at jeg bare kunne ta kontakt ved en senere anledning, om det i transkriberings- eller analyseprosessen skulle dukke opp noe som var uklart, eller om jeg skulle komme på andre relevante spørsmål. Vi ble også enige om at jeg etter analyseprosessen og behandlingen av resultatene, skulle presentere essensen i de funnene jeg hadde gjort for dem slik at de hadde mulighet til å komme med sine tilbakemeldinger før oppgaven skulle ferdigstilles. I tillegg fikk de informasjon om muligheten til å lese den ferdige oppgaven i sin helhet etter innlevering.

### **3.3.3 Transkribering**

Etter gjennomføringen av intervjuene, starter bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet. Bearbeidingens første del er transkripsjonen av intervjuene, som betyr å transformere de

muntlige lydopptakene til skriftlig tekst. Denne prosessen er det som er grunnlaget for at intervjusamtalen skal bli tilgjengelig for den senere analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det anbefales at transkripsjonen av intervjuene bør foretas av forskeren selv. Dette har sin begrunnelse i at denne prosessen gir forskeren mulighet til å bli godt kjent med sitt datamateriale (Dalen, 2011). Mine intervjuer ble gjennomført i en periode som gikk over tre uker, og jeg begynte prosessen med å transkribere rett etter at intervjuene var gjennomført. I tillegg var jeg nøye med å skrive ned tankene mine fra intervjuene umiddelbart etter at hvert enkelt intervju var avsluttet. På denne måten kunne jeg bevare de spontane tankene og refleksjonen som hadde oppstått under intervjuene, og som jeg dermed satt igjen med i etterkant av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver disse umiddelbare inntrykkene som en verdifull og viktig kontekst for den kommende bearbeidingen av datamaterialet.

Når man skal transformere den muntlige talen til en skriftlig tekst forsvinner en rekke forhold som er til stede i selve intervjusamtalen. Dette gjelder blant annet forhold i samtalens kontekst som kroppsspråk, tonefall, stemmeleie, gester, tenkepauser, latter, sukk og lignende. Transkripsjonsprosessen krever dermed at forskeren må ta en rekke valg og beslutninger underveis i arbeidet for på en best mulig måte å få frem meningsinnholdet i samtalen. Det finnes altså ingen nøyaktig oppskrift på hvordan transkripsjonen skal foregå, men det er svært viktig at det eksplisitt redegjøres for hvordan transkripsjonen ble gjennomført i den ferdige forskningsrapporten (Kvale & Brinkmann, 2009). I mine transkripsjoner valgte jeg i første omgang å transkribere ordrett det som ble sagt i intervjuene. I tillegg ble tenkepauser og latter nedskrevet. I arbeidet med analysen fant jeg fort ut at materialet ble noe uoversiktlig, og det var til tider vanskelig å få tak i selve meningsinnholdet, da mange av setningene var fylt av ord som ”eh”, ”ehm”, ”da” og ”liksom”, samt at mange av setningene også var ufullstendige og preget av gjentakelser, omformuleringer og nølinger. Jeg valgte derfor å fortette noe av materialet. I denne prosessen var jeg veldig bevisst på at meningsinnholdet til enhver tid skulle bevares. Noen av sitatene som brukes senere i denne oppgaven er dermed ikke ordrette sitater fra forskningsdeltakerne, men uttalelsene er blitt omgjort slik at de bærer mindre preg av å være muntlig tekst.

Etter transkripsjonen av alle tre intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale på 52 sider, som jeg i neste fase skulle analysere.

### **3.3.4 Analyseprosessen**

Analyseprosessen er den andre delen av bearbeidingen av datamaterialet og er den prosessen hvor forskeren skal utvinne mening i sine data (Postholm, 2010). Det må påpekes at dette er

en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosessen, og analysen starter dermed samtidig med datainnsamlingen og fortsetter helt til forskningsrapporten er ferdigstilt (Postholm, 2010; Dalen, 2011). Mitt analysearbeid startet i intervjusituasjonene der jeg underveis i intervjuene ble oppmerksom på liknende begrepsbruk og merket meg fellestrekk ved forskningsdeltakernes utsagn. Etter endt intervju skrev jeg, som tidligere nevnt, ned disse tankene i min forskerlogg som jeg så brukte som en viktig del av selve analyseprosessen. Videre begynte det endelige analysearbeidet i etterkant av intervjuene, under transkripsjonen og gjennomlesing av det samlede datamaterialet. Jeg begynte analysen med å lese igjennom alle intervjuene flere ganger, for deretter å kode og kategorisere hvert enkelt intervju. Koding og kategorisering av et intervju innebærer at forskeren systematisk setter merkelapper eller nøkkelord på de ulike dataene, for så å samle disse på nye måter i egnede kategorier. Hensikten med dette er å skape muligheter for å kunne forstå innholdet i datamaterialet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Videre sammenlignet jeg de kodene og kategoriene som jeg hadde funnet i hvert enkelt intervju, før jeg kom frem til fire kategorier som var like dekkende og beskrivende for alle de tre intervjuene. Den endelige analyseprosessen i min studie resulterte i fire hovedkategorier: (1) Tilpasning til lesenivå, (2) Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, (3) Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og (4) Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor. Kategori 1 handler blant annet om kodene lesenivå, veiledet lesing, nærmeste utviklingszone og kartlegging, mens kategori 2 omhandler kodene leseglede, nysgjerrighet, interesse, motivasjon og mestringsforventninger. I kategori tre finner vi blant annet kodene bokstavkunnskap og språklig bevissthet. Den siste kategorien, kategori 4, handler om mengdetrening, veiledning og samarbeid med hjemmet. Jeg vil redegjøre mer for dette i neste kapittel.

### *3.4 Kvalitetssikring i en kvalitativ intervjustudie*

#### **3.4.1 Forskerrollen**

”I kvalitative studier må forskerens rolle avklares før forskningsarbeidet tar til” (Postholm, 2010, s. 126). Dette utsagnet har sin begrunnelse i at det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitative studier. Det er derfor svært viktig at forskeren blir bevisst på og kan beskrive sin egen subjektivitet for å kunne synliggjøre sin posisjon og sitt ståsted, og på den måten kunne øke kvaliteten på studien. Forskningsinstrumentet må altså beskrives detaljert i forskningsrapporten (Postholm, 2010). Forskerens subjektivitet inneholder ens forforståelse eller forståelseshorisont. En persons forforståelse inneholder de oppfatningene

og meningene man på forhånd har om et aktuelt tema (Dalen, 2011). Postholm (2010) beskriver dette som en individuell teori som omfatter ens erfaringer, opplevelser og interesser. Videre sier hun at det er vesentlig å beskrive sin subjektivitet for å kunne opptre så objektivt som mulig i forskningsprosessen. Dette innebærer da å være seg bevisst sin egen forforståelse og å kunne legge den til side i møtet med forskningsfeltet. I neste avsnitt vil jeg derfor gjøre rede for min forforståelse og subjektivitet, og reflektere over dette, i forhold til dette forskningsprosjektets tema.

Min forforståelse er preget av den interessen jeg har ovenfor prosjektets tema og den teoretiske kunnskapen jeg på forhånd har tilegnet meg gjennom forelesninger, praksis og annet arbeid med temaet under utdanningen min som pedagog og spesialpedagog. At jeg valgte forebygging av lese- og skrivevansker er dermed ingen tilfeldighet. Dette er et tema jeg har arbeidet mye med i løpet av de siste årene, og et tema som har skapt stor interesse hos meg. Jeg har på nært hold sett viktigheten av en god og solid leseopplæring, samt den betydningen funksjonelle leseferdigheter har i dagens samfunn og skolehverdag. Denne forforståelsen har vært med på å sette et preg på hele dette forskningsprosjektet, men siden jeg valgte en åpen tilnærming til forskningsfeltet har jeg likevel ivaretatt alle de mulighetene som har oppstått underveis i prosjektet. Med et halvstrukturert intervju åpnet jeg opp for innspill og nye innfallsvinkler til temaet gjennom informasjonen fra mine forskningsdeltakere, samt at jeg gjennom hele forskningsprosessen har lest ny teori i relasjon til de funnene og refleksjonene jeg gjorde meg underveis.

### **3.4.2 Troverdighet, gyldighet og overførbarhet<sup>9</sup>**

Når kvaliteten i en kvalitativ studie skal sikres, er det særlig tre begreper, i tillegg til det å klargjøre forskerrollen, som er essensielle i dette arbeidet. Dette er studiens troverdighet, gyldighet og overførbarhet. Troverdighet i en kvalitativ studie beskrives som ”hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Dette innebærer at det i forskningsrapporten til enhver tid må dokumenteres for de avgjørelser og valg som er tatt underveis i forskningsprosessen, samt at det må fremstilles detaljerte beskrivelser av alle fremgangsmåter og metoder. Postholm (2010) omtaler dette som å synliggjøre forskningsinstrumentet. I dette kapittelet har jeg derfor forsøkt å sikre studiens troverdighet gjennom å gi en grundig beskrivelse av det metodiske arbeidet som har foregått i alle delene av forskningsprosessen. Troverdigheten ivaretas i tillegg gjennom den

---

<sup>9</sup> Brukes ofte synonymt med reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i litteraturen (se f.eks. Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

bevisstheten jeg har hatt rundt min egen subjektivitet og rolle som forsker, og er blitt synliggjort for leserne gjennom en detaljert beskrivelse av dette i foregående delkapittel (se punkt 3.4.1). I tillegg er vedlegg som informasjonsskriv og intervjuguide (se vedlegg 2 og 3) med på å synliggjøre forskningsinstrumentet. Gjennom en slik detaljert beskrivelse av forskningsprosessen blir det mulig for lesere å følge forskerens tankegang, og de kan gjennom dette gjøre en selvstendig vurdering av studiens og forskningsresultatenes troverdighet.

Gyldighet i en kvalitativ studie handler i følge Kvale og Brinkmann (2009) om en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. Med andre ord handler det om hvorvidt forskningens funn og resultater faktisk reflekterer det temaet som studeres. Å sikre gyldigheten i en studie er en gjennomgående aktivitet i hele forskningsprosessen, og det må dermed prege alle fasene. Gyldigheten sjekkes ved å undersøke feilkilder og ved å stille spørsmål til alle delene av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre gyldigheten i denne studien la jeg for det første ned mye arbeid i å utforme en god og presis intervjuguide (se vedlegg 3), og jeg har hele tiden lagt vekt på å stille kritiske spørsmål til det arbeidet som har blitt gjort. I tillegg hadde jeg et sterkt fokus på at meningsinnholdet i forskningsdeltakernes utsagn skulle bli ivaretatt i transkriberingsprosessen. Dette fulgte jeg opp ved at jeg etter endt analyse sendte de funnene, resultatene og tolkningene jeg hadde kommet frem til tilbake til forskningsdeltakerne slik at de hadde mulighet til å komme med sine tanker og tilbakemeldinger før rapporten skulle ferdigstilles. Dette omtaler Postholm (2010) som *member checking* (s. 132), og brukes ofte som prosedyre for å sikre både studiens gyldighet og troverdighet.

I kvalitative intervjustudier handler overførbarhet om muligheten til å kunne overføre studiens funn og resultater til andre personer og andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Da den kunnskapen som utvinnes i kvalitative studier er sterkt kontekstavhengig og basert på et lite utvalg forskningsdeltakere, er det ikke mulig å overføre resultatene til en større populasjon, men den kan likevel være nyttig for enkeltmennesker i lignende situasjoner. Dette kan beskrives gjennom dette sitatet: ”Leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon”<sup>10</sup> (Postholm, 2010, s. 131). For å sikre dette har jeg, som tidligere nevnt, lagt vekt på en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, samt at jeg har valgt å bruke sitater og utsagn fra forskningsdeltakerne i fremstillingen av resultatene i kapittel 4. Dette gjør det mulig for leserne av den ferdigstilte forskningsrapporten å kunne

---

<sup>10</sup> Omtales som naturalistisk generalisering (Postholm, 2010).



kjenne seg igjen i fremstillingen, og på den måten kan kanskje resultatene være nyttige for andre lærere i deres arbeid med tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebygging av lese- og skrivevansker.

### *3.5 Etiske vurderinger*

Etiske vurderinger, eller moralske spørsmål, er sterkt knyttet til alle delene av det kvalitative forskningsintervjuet. På bakgrunn av dette er det derfor svært viktig å ta hensyn til og tenke over eventuelle etiske dilemmaer som kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer som alle forskere på dette feltet må forholde seg til og ivareta. Retningslinjene fra NESH innebærer blant annet krav om anonymitet og konfidensialitet, tilstrekkelig og god informasjon om prosjektets tema, hensikt og formål, klargjøring av arbeidsmengde ved deltakelse og frivillig samtykke (NESH, 2006). Forskningsdeltakerne i mitt prosjekt fikk ved førstehåndskontakten skriftlig informasjon om prosjektet gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt for det første utfyllende informasjon om prosjektets tema, hensikt og formål, samt informasjon om hva deltakelse i dette prosjektet innebar for den enkelte. I tillegg ble de også informert om bruk av lydopptak og oppbevaring av innsamlede data. Det ble også skriftlig informert om at all deltakelse i forskningsprosjekt er frivillig, og at man som forskningsdeltaker har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at det må oppgis noen grunn. Før intervjuet ble også all denne informasjonen gitt muntlig, og en samtykkeerklæring ble underskrevet. Kravet om anonymitet og konfidensialitet ble ivaretatt gjennom at alle personopplysninger om de aktuelle lærerne og skolen ble anonymisert, og det ble derfor tatt i bruk fiktive navn både i datamaterialet og i fremstillingen slik at gjenkjenning ikke vil kunne finne sted. Det ble informert om at det kun var jeg som hadde tilgang på datamaterialet, samt at det kun var jeg som skulle behandle det, og at det til enhver tid ville bli oppbevart forsvarlig og passordbeskyttet, frem til slettingen finner sted ved prosjektets slutt.

I tillegg til de forskningsetiske retningslinjene har også alle forskningsprosjekter som skal samle inn og behandle personopplysninger meldeplikt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette gjaldt da også for mitt prosjekt som skulle bruke lydopptak og datamaskin i forskningsprosessen. På bakgrunn av dette ble prosjektet meldt til NSD i november 2014, og den skriftlige godkjenningen forelå i midten av desember 2014 (se vedlegg 1). I tillegg til meldeskjemaet ble også

intervjuguiden samt informasjonsskrivet med samtykkeerklæring vedlagt søknaden til NSD (se vedlegg 2 og 3).

## KAPITTEL 4 – RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg fremstille de funnene og resultatene som kom frem i etterkant av intervjuene. Resultatene er inndelt etter kategoriene 4.2 Tilpasning til lesenivå, 4.3 Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, 4.4 Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og 4.5 Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor. I tillegg vil det etter hvert avsnitt med redegjørelse av empiri og resultater være en diskusjonsdel, hvor jeg drøfter funnene opp mot relevant teori. Først i dette kapitlet vil jeg nå gi en kort presentasjon av mine tre forskningsdeltakere. Alle navn i denne fremstillingen er, som nevnt, fiktive og har ingen tilknytning til de virkelige personene.

### *4.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne*

Mine tre forskningsdeltakere, Venke, Anne og Åse, jobber alle på den samme barneskolen. Venke er utdannet allmennlærer, med etterutdanning som skolebibliotekar og hun har deltatt på diverse kurs innenfor ulike metoder i både lesing og skriving. Hun har jobbet tjue år som lærer i barneskolen, og underviser i alle fag på alle trinn. I dag er hun lærer for andretrinn, og har hovedansvaret for opplæringen i språk og for norskundervisningen. Hun har jobbet på den nåværende skolen de siste atten årene.

Anne er opprinnelig utdannet førskolelærer med etterutdanning innenfor diverse fagområder som kvalifiserer til jobb i barneskolen. Hun har også deltatt på forskjellige kurs i leseopplæring og i norsk. Nå har Anne jobbet i skoleverket i sytten år, og i dag er hun kontaktlærer på andre klassetrinn.

Åse er utdannet allmennlærer med etterutdanning i spesialpedagogikk. I likhet med de andre har også hun deltatt på ulike kurs i norsk og kurs i ulike lesemetoder. Hun har jobbet som lærer på småtrinnet på den samme skolen i tjuefire år. Nå er hun kontaktlærer på første klassetrinn, og underviser der i de fleste fag.

### *4.2 Tilpasning til lesenivå*

#### **4.2.1 Presentasjon av funn**

Det er en klar tendens hos alle de tre lærerne at individuell tilpasning til evner og lesenivå er av stor betydning både for å fremme gode leseferdigheter og for å forebygge senere lese- og skrivevansker. Det er et stort fokus på skolen rundt arbeidet med prinsippet om tilpasset opplæring, og alle nevner eksplisitt at prinsippet skal gjelde for alle elever. Venke sier det

slik: ”Det er at alle elever har krav på å få opplæring på det stedet de er” (Venke, 060215)<sup>11</sup>. I tillegg beskriver Åse tilpasset opplæring som at undervisningen må legges opp slik at alle ungene skal ha utfordringer og noe å strekke seg etter på sitt eget nivå. Hun beskriver det slik:

Jeg tenker at de hele tiden må ha litt utfordringer. Så de har noe å strekke seg etter. Det er ikke tilpasning med en plan på hver enkelt elev, men det handler om at du også klarer å få med deg disse som er veldig flinke og de som sliter litt. Det er viktig å huske på begge disse ytterkantene. Alle må få utfordringer som er tilpasset dem (Åse, 250215).

Videre sier hun dette om tilpasset opplæring:

Vi har jo fokus på enkeltelever, samtidig som at du må se hele gruppen. For du har ikke muligheten til å tilpasse til hver enkelt elev, så det er noe med å ha et såpass romslig opplegg som fanger de fleste. At man da kanskje tenker at den samme oppgaven kan fenge mange, fordi man kan løse oppgaven på ulike måter. At man differensierer gjennom oppgavelyden. At de får den samme oppgaven, men den kan løses på ulike måter. Dette gjør det lettere for dem å jobbe med det samme, uten at man ser ulikhetene så godt (Åse, 250215).

For å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt må man starte med å finne ut og kartlegge hvilket nivå elevene befinner seg på til enhver tid. På denne skolen baseres leseopplæringen rundt lesemetoden veiledet lesing gjennom bruk av Damms leseunivers<sup>12</sup>. Alle de tre lærerne har dessuten nylig vært på kurs i bruk av leseutviklingskjema (LUS)<sup>13</sup>, og dette er noe som skolen skal starte med fortløpende. Veiledet lesing er en stasjonsbasert undervisningsform hvor læreren i smågrupper veileder og hjelper elever individuelt.

Vi har jo veiledet lesing. I fjor hadde vi to dager i uken, men nå er det stort sett en dag i uken. Da hører jeg alle på min kontaktgruppe i lesing, og de får tilpasset bøker. [...] Så jeg har en tredjedel av ungene på trinnet, som jeg følger opp og hører, gir tilbakemelding og lager oppgaver til (Anne, 250215).

Vi har stasjonsundervisning, hvor vi har veiledet lesing. [...] Første til fjerde skal drive leseopplæring med veiledet lesing med bøker som de får på sitt eget nivå (Venke, 060215).

For å vite hvilket lesenivå lesebøkene må tilpasses til, bruker skolen for det første Damms leseunivers som et spesifikt kartleggingsverktøy. Damms leseunivers inneholder tester som forteller noe om hvilket lesenivå hver enkelt elev befinner seg på. Anne forteller om denne prosessen:

Når vi har mistanke om at det for en unge kanskje er på tide å gå opp et nivå, så tar vi en test. [...] Som regel da, så i nitti prosent av tilfellene, så stemmer det da. Men det hender jo noen ganger at de forblir på det samme nivået en uke eller to til (Anne, 250215).

---

<sup>11</sup> Refererer til dato for gjennomføring av intervju.

<sup>12</sup> Se hjemmeside for mer informasjon; <https://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/project-detail.action?id=127946&query=damms+leseunivers&richList=true>

<sup>13</sup> Utviklet av Bo Sundblad m.fl. i Stockholm i perioden 1979-81.

På første trinn skal de også gjennom Den nasjonale kartleggingsprøven i mai, og har små kartlegginger underveis i skoleåret gjennom blant annet bruk av lyddiktater. Men på første og andre trinn presiserer både Åse og Venke at man også finner ut veldig mye om hvor i utviklingen ungene befinner seg gjennom den kjennskapen de har til enkeltelevne og gjennom det å tilbringe tid med dem i klasserommet.

Vi har elevsamtaler hvor vi også bruker litt tid på kartlegging. Og så merker du litte granne når du er sammen med bare fjorten. Altså, du trenger ikke å sitte der med kartleggingskjemaet, men du merker det bare av å være sammen med dem (Åse, 250215).

Åse trekker også frem betydningen av den veiledede lesingen som en hjelp i å få kartlagt alle elevene på. Venke beskriver sin øvrige kartleggingsprosess på denne måten:

Vi har samtale med dem, en og en. Og da har vi et ark, jeg vet ikke om absolutt alle på hele skolen gjør det, men det er i hvert fall det jeg har vært med på å gjøre på mange forskjellige trinn da. Så da har vi et ark med hele alfabetet, og så får de si hvilke bokstaver de kan. Både de store og de små. Så da får vi det helt klart hva de kan. Akkurat den dagen i hvert fall. [...] Og i oppstarten i første så har vi en sånn bli-kjent-samtale med foreldrene uten barna til stede. Hører hva de sier. [...] Og så har vi jo en økt i uken hvor vi sitter med hvert enkelt barn og leser i lesebøkene. Elevsamtaler har vi jo ganske tidlig også. (Venke, 060215).

Når elevene er kartlagt, starter selve tilpasningen i forhold til lesenivå. Alle de tre lærerne trekker tydelig frem at tilpasning er nødvendig for å kunne gjennomføre en god og vellykket leseopplæring de første årene i barneskolen. Videre fremheves det at ved å tilpasse leseopplæringen til elevenes lesenivå legger dette det fundamentale grunnlaget for at opplæringen skal bli like nyttig for alle elevene, og at man på denne måten hindrer at vansker oppstår og/eller utvikler seg. ”Rett bok til rett leser”, ”man må finne noe innenfor der man er, hvor mye man kan” og ”de må få riktig trening” fremhever Venke som vesentlig i leseopplæringen. Venke underbygger disse påstandene med dette sitatet: ”Det her med å tilpasse og finne rett nivå, det er jo også forebygging” (Venke, 060215). Videre påpeker hun denne betydningen av å finne bøker på eget lesenivå:

Vi sammenlignet det med at jeg skulle ha skitrening sammen med Petter Northug, og hvor kjedelig det blir for meg. Men det betyr ikke at jeg er dårlig til å gå på ski likevel. Og det samme gjelder for lesing. Så hvis du tar en voksenbok og begynner å lese i den for å kose deg, men ender opp med å ikke gjøre det, så betyr ikke det at du er dårlig til å lese. Det betyr bare at akkurat den boken der ikke passet deg (Venke, 060215).

Anne snakker om forebygging gjennom tilpasning på denne måten:

Gjennom det leseopplegget vi har så får jo alle tilpasset lesebok ut fra eget nivå. [...] Lesingen blir jo veldig tilpasset da. I og med at de får tilpasset lesebok ut fra sitt eget nivå. Vi tester, og ser at det passer (Anne, 250215).

Før i tiden når alle fikk samme lesebok og skulle lese de samme tekstene, så ble det fort tapere som detter av og aldri kommer helt etter. Men når vi nå tilpasser fra første stund, så opplever jeg ikke den taper-situasjonen. Nå finner vi noe som gjør at man får opplæringen i sitt tempo. Og da mener jeg at man forebygger ganske mye. Når alle får opplæring i sitt tempo, så blir det jo forebygging ut av det (Anne, 250215).

Avslutningsvis poengterer Venke at uten prinsippet om tilpasset opplæring, hadde det ikke vært mulig å utføre en leseopplæring som inkluderer alle:

Jeg ser jo ikke hvordan man kan gjøre det på noen annen måte jeg da. Jeg skjønner ikke hvordan man kan gi en leselekse til 53 unger for eksempel. Det har jeg aldri skjønt, og det kommer jeg aldri til å skjønne. [...] Leseopplæring uten tilpasning, det går ikke an (Venke, 060215).

Tilpasning til lesenivå er også viktig for enkeltelevens nåværende og senere leselyst og leseglede, og det neste underkapittelet vil derfor ta for seg dette. Sitatet under beskriver dette på en veldig god måte:

Vi har snakket mye om dette her om hvor mye artigere det er å lese hvis vi finner en bok som er passe. At nivået er passe til oss. [...] Det er noe med dette at de skal få lysten da. At de skal bli glad i å lese (Åse, 250215).

#### **4.2.2 Drøfting**

Lesing er en grunnleggende ferdighet som har stor betydning både for enkeltmennesket og for samfunnet for øvrig (Gabrielsen, 2003a, Gabrielsen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2006). Traavik (2014) sier at lese- og skriveferdigheter er avgjørende for blant annet å lykkes på skolen, og Hjellup (2014) trekker dette videre og sier at gode leseferdigheter også skaper større forutsetninger for å lykkes i samfunnet. Siden hver enkelt elev kommer til skolen med ulike forutsetninger og ulike språklige ferdigheter (Aske, 2006; Lyster, 2011; Hareide & Weydahl, 2006), er individuell tilpasning i lesing dermed en nødvendighet for å sikre at alle elevene skal få et like godt og tilfredsstillende utbytte av lese- og skriveopplæringen på første og andre klassetrinn. I presentasjonen ovenfor fremkommer det at alle de tre lærerne anvender prinsippet om tilpasset opplæring som det fundamentale utgangspunktet for organiseringen av leseopplæringen i sine respektive kontaktgrupper. Alle mine tre forskningsdeltakere fremhever at den tilpassede opplæringen skal gjelde for alle elever, dette inkluderer da både de som presterer under og de som presterer over gjennomsnittet. Alle skal få en opplæring på det stedet de er. Dette er i samsvar med den norske skolens grunnleggende prinsipper for all opplæring. I Opplæringsloven § 1-3 står det beskrevet slik: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). I praksis defineres tilpasset opplæring som alle de tiltakene skolen setter inn for å gi hver enkelt elev best mulig utbytte av opplæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2011). På denne skolen blir leseopplæringen først og fremst tilpasset gjennom tilpasning til elevenes lesenivå. Lærerne starter prosessen med å kartlegge elevenes evner og ferdigheter i lesing, før de finner passende lesebok til hver enkelt. Dette er et godt tiltak som fremmer personlig vekst og utvikling, og dette stemmer også godt overens med retningslinjene for prinsippet om tilpasset opplæring. Det at lærerne tar utgangspunkt i elevens lesenivå og bygger videre på dette for å fremme gode leseferdigheter og forebygge utvikling av lese- og skrivevansker, støttes av Frislid (2014b), som sier at det er viktig å ta utgangspunkt i det stadiet hver enkelt befinner seg på for å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring. Videre underbygges dette av Hagtvet et al. (2014) som fremhever at ”for å bli en god leser, må eleven lese mye og variert på sitt aktuelle nivå” (s. 69).

Videre knyttes begrepet tilpasset opplæring til det å gi alle elevene utfordringer som fremmer deres personlige utvikling. Dette er særlig noe Anne trekker frem i intervju samtalen, men det nevnes også av de to andre lærerne. Det legges her vekt på å gi elevene utfordringer og noe å strekke seg etter, slik at det blir en progresjon i leseutviklingen. Dette samsvarer med flere utsagn i Kunnskapsløftet, blant annet dette: ”Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 27). Frost (2003) hevder at hvis eleven behersker minst 80 % av en tekst, er teksten innenfor elevens nærmeste utviklingszone, men for den selvstendige fritidslesingen mener han at eleven burde kunne lese minst 90 % av ordene korrekt for å sikre en optimal leseutvikling. Ved at lærerne på denne skolen gir hver enkelt elev utfordringer i leseprosessen gjennom bøker tilpasset til deres individuelle lesenivå, fremmer de en god utvikling i lesing samtidig som de hindrer at vansker oppstår og/eller får utvikle seg. Dette underbygges av Hareide og Weydahl (2006) som skriver at erfaring viser at gjennom bruk av en leseopplæring som tar utgangspunkt i individuell tilpasning til lesenivå, tilegner de fleste av elevene seg ferdigheter i lesing i løpet av første skoleår. I tillegg følger de også det gjeldende læreplanverket for grunnskolen ved bruk av en slik type praksis. Anne, Åse og Venke har på bakgrunn av dette en veldig god forståelse for prinsippet tilpasset opplæring, de ser verdien av begrepet, samt at de aktivt tar det i bruk i den ordinære begynneropplæringen i lesing.

Tilpasset leseopplæring generelt, og tilpasning til lesenivå spesielt, er dermed en svært essensiell faktor i arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing. Uten denne tilpasningen vil potensielt mange elever kunne falle fra, og dermed ”henge etter de andre” allerede på et tidlig tidspunkt. Det er videre sannsynlig at disse ikke vil kunne utvikle funksjonelle leseferdigheter slik som forventet. Dette vil igjen kunne skape

personlige problemer for elevene senere i livet, da hele vårt moderne kunnskapssamfunn er avhengig av gode skriftspråklige ferdigheter. Dette bekreftes og underbygges også av blant annet Traavik (2014) som sier at hvis man ikke mestrer ferdighetene lesing og skriving, kan hverdagen fort bli problematisk for den enkelte. Tilpasning til lesenivå vil dermed fungere som en effektiv og viktig forebyggende strategi i begynneropplæringen i lesing, og Anne, Åse og Venkes praksis samsvarer dermed med teori på området. Tilpasning til lesenivå henger dermed sammen med ferdigheter i lesing, samt grunnleggende språklige ferdigheter, og en mer inngående drøfting rundt dette vil jeg derfor komme tilbake til i kategorien ”Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter” senere i dette kapittelet under punkt 4.4.

### *4.3 Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse*

#### **4.3.1 Presentasjon av funn**

Det å skape leselyst og leseglede hos elevene er noe alle tre lærerne verdsetter som svært verdifullt. Og utsagn som ”De koser seg med det” (Anne, 250215) og ”Det er noe med dette at de skal få lysten da. At de skal bli glad i å lese” (Åse, 250215) forsterker dette inntrykket. Venke forteller at de også har innført en halvtime hver morgen som bare heter lesing på timeplanen, hvor elevene får muligheten til å lese ønsket litteratur, og bare kose seg med det. Åse forteller at hun har et fokus på at lesingen skal være lystbetont. Ett menneskes leselyst henger videre sammen med dets interesser, motivasjon og forventning om mestring. Igjen er disse tre begrepene også tett vevd sammen, og i den videre presentasjonen, og i drøftingen, vil disse begrepene til tider inngå i og overlappe hverandre. Alle mine tre forskningsdeltakere ser for det første denne klare sammenhengen mellom interesser, leselyst og forebygging. Det nevnes eksplisitt både tilpasning av bøker etter interessefelt:

Det kan jo være sånne ting som at jeg skaffer til veie bøker om et tema som jeg vet de er veldig interessert i, når vi skal ha en stillelesingsbok hvor målet er å øke leselystmuskelen. [...] Så da kan jeg ta med bøker hjemmefra. [...] Men det kan være de vil lese avis eller tegneserie eller sånne ting også [...] Det er noen som sitter og leser i leksikon. Det er litt sånn tilpasning til interesse. [...] Når det gjelder lystlesingen, så er det de som velger (Venke, 060215).

Det må være noe som på en måte fenger de litt også. Så de syntes det er artig. [...] Man må ta utgangspunkt i den enkelte elevens interesser også. For det er jo artig å lese tekster om ting som interesserer en. Jeg ser de er veldig fengnet av disse tekstene om dyr (Åse, 250215).

Kan jo være interesser for eksempel. Jeg har ei nå som bare vil lese bøker om dyr. [...] Så jeg prøver nå hele tiden å finne ett eller annet som har med dyr å gjøre da, for da er interessen hennes større. Hun orker ikke å øve hjemme, men vi har funnet ut at når det er bøker om dyr eller at det handler om dyr, så vil hun lese likevel. [...] Så da må jeg jo ta hensyn til sånne ting også. For å få hun til å lese. [...] Så interesse har jo mye å si (Anne, 250515).

-og det å skape interesse for bøker og litteratur generelt. Venke beskriver det på denne måten:



”Så vi har litt tilpasset opplæring i forhold til bokinteresserte. Heve litt statusen til bok og lesing” (Venke, 060215). Mens Anne forklarer det slik:

De blir jo veldig glade når vi begynner med en ny bok. Og vi undrer oss veldig rundt den nye boken. Kikker på bildene, snakker om hva vi tror den handler om, og hva slags type bok der er. Skape interesse. [...] Vi har funnet frem blader, aviser, barneaviser og slikt da, så de skal lære seg å lese ulike typer litteratur (Anne, 250215)

I tillegg må det nevnes at det også legges vekt på at elevene må lære seg å lese andre ting enn det de er interessert i, når de er kommet opp på andretrinnet. Venke forteller elevene sine at i tillegg til selvvalgte bøker må man også av og til lese tekster man ikke har lyst til: ”Du må lese ting selv om du ikke vil”, ”alt er ikke sånn vi vil” (Venke, 060215). Man skal jo lære å lese for å lære fag også, poengteres det av alle tre. Men interesse er likevel en svært fremtredende faktor i begynneropplæringen.

Det fremheves i alle intervjuene at det å spille på elevenes motivasjon er en fantastisk mulighet man til enhver tid må benytte seg av som lærer. ”Motivasjon må jo til” fremhever Anne. Venke beskriver motivasjon som nøkkelen til og løsningen for en vellykket leseopplæring. Åse forteller at de aller fleste elevene som begynner hos henne i førsteklasse er veldig motiverte, og veldig klare for å lære seg å lese. Utsagnet hennes nedenfor viser dette:

Det er jo spennende med de små ungene som kommer til skolen og er kjempemotiverte. [...] De er stort sett veldig motiverte de som kommer. For de kommer liksom hit for å lære seg å lese. [...] Så er ungene motiverte. De kommer jo med boken og vil lese. [...] Det hjelper jo å ha en gjeng med elever som er motiverte og som har lyst. For det er de stort sett når de kommer hit. De er det altså (Åse, 250215).

Anne og Venke underbygger dette, og forteller meg at også deres elever i andreklasser er veldig motiverte og interessert i lesing. ”De aller fleste er veldig flinke lesere, og de er veldig motiverte lesere” (Venke, 060215).

Videre legges det vekt på å holde denne motivasjonen, som elevene har med seg når de begynner på skolen, ved like slik at de fortsetter med et det samme gode utgangspunktet gjennom hele leseopplæringsprosessen. Åse mener derfor at det er viktig å gi elevene ”den positive tilbakemeldingen som gjør at de faktisk har lyst til å lese mer” (Åse, 250215). Videre forteller hun:

Men det at vi hele tiden har troen på at de får det til. Det tror jeg hjelper på. Det at de får mye oppmuntring underveis, og får mye skryt. Og foreldrene blir jo også så stolte når de kommer hjem og leser for dem. Så det er mye slike ting som gjør at motivasjonen holdes ved like (Åse, 250215).

I tillegg nevner hun at man må huske å ta hensyn til de ungene som ikke har denne grunnleggende motivasjonen for lesing og lesetrening: ”Så har du disse her da som ikke er like motiverte, men det er noe med å ha aktiviteter som fenger de også” (Åse, 250215).

Tett knyttet til begrepet motivasjon finner man forventning om mestring, eller mestringsforventninger. I likhet med de to foregående begrepene i denne kategorien, er det å skape forventninger om mestringsopplevelser hos enkeltelevne svært viktig for alle mine forskningsdeltakere i begynneropplæringen i lesing. ”Det er viktig det her med at de opplever at de mestrer” fremheves det av Åse. Venke snakker om mestring på denne måten:

Da tenker jeg jo egentlig at jo flere utfordringer de får innenfor sin utviklingssone, jo mer motivert vil de være. Altså, de får mestringsopplevelser som fører dem videre da. Og ved mangel på mestring, så søker du ikke mer. Da kommer du ikke videre. Det er rett og slett bare så enkelt – i teorien (Venke, 060215).

Åse beskriver videre mestringsforventninger som at elevene, særlig at de svakeste også må få troen på seg selv og egne evner:

Det er noe med å få disse som ikke kan så mye til å få troen på at dette skal de klare å lære seg. [...] At de ikke skal miste troen på seg selv fra starten av. [...] Mestringsopplevelser. Det er viktig for de. Det er jo viktig overalt, men det er særlig viktig for disse som tror at lesingen er så vanskelig. For det er jo noen som tror det. Og det er jo en utfordring for mange også, men da er det dette med å få de over kneika, slik at de faktisk lærer det (Åse, 250215).

I arbeidet med leseopplæringen legges det også vekt på at man må unngå situasjoner hvor disse svake elevene kan få følelsen av at de mislykkes, men at de i stedet må få gode erfaringer og mestringsopplevelser.

#### **4.3.2 Drøfting**

Som vist i teorikapittelet er det er mange sekundærfaktorer som utviklingen av funksjonelle leseferdigheter påvirkes og er avhengige av, og som har betydning for å forebygge lese- og skrivevansker. Dette gjelder spesielt faktorer som interesse (Schiefele, 1991), motivasjon (f.eks Skaalvik & Skaalvik, 2015) og forventning om mestring (Bandura, 1997). Disse tre faktorene preger resultatene i dette forskningsprosjektet. Alle mine tre forskningsdeltakere tar utgangspunkt i sine elevers interesser, motivasjon og mestringsforventninger for å skape leselyst.

Motivasjon i lesing defineres som: ”Motivation is enjoying a book, being excited about an author, or being delighted by new information” (Guthrie, 2011, s. 178). I funnene ovenfor kommer det frem at alle de tre forskningsdeltakerne i denne studien bruker motivasjon aktivt i sitt arbeid for å tilpasse leseopplæringen, og for å forebygge at vansker oppstår og/eller utvikler seg i løpet av denne prosessen. Anne, Åse og Venke sier de tar utgangspunkt både i den motivasjonen som elevene har med seg til skolen, samt det å fremme motivasjon for bøker og lesing underveis i leseopplæringen. Dette arbeidet har støtte av

Skaalvik og Skaalvik (2015) som sier at motivasjon er en forutsetning for optimal læring og utvikling. Pressley (2006) fremhever at alle mennesker er født med en grunnleggende motivasjon for å lære og utvikle seg. I denne sammenheng trekker Skjelbred (2012) frem at dagens elever er mer motivert enn noen gang for å lære seg å lese og skrive. Videre sier Pressley (2006) at elevene på første og andre klassetrinn ofte er mer motiverte enn det elevene høyere opp i skolesystemet er, og at det derfor er essensielt å ta utgangspunkt i denne grunnleggende motivasjonen i begynneropplæringen i lesing (Pressley, 2006). Dette underbygges i tillegg av Klæboe og Sjøhelle (2013) som sier at ”motivasjon er selve motoren i læringsarbeidet, og førsteklasingen er lett å begeistre” (s. 38). Når mine tre forskningsdeltakere velger å ta utgangspunkt i denne grunnleggende motivasjonen for å fremme leselyst hos elevene, har deres praksis dermed god støtte fra relevant litteratur og forskning på området. Støtte fra den faglige litteraturen har også deres utsagn om betydningen av å opprettholde elevenes motivasjon gjennom hele opplæringen gjennom bruk av ros og positive tilbakemeldinger som motivasjonsfaktor. Dette stemmer overens med utsagn fra Skaalvik og Skaalvik (2015) og Bråten (2007b). Skryt/ros og positive tilbakemeldinger henger også tett sammen med forventninger om mestring. Dette vil jeg komme tilbake til. Videre legger Skaalvik og Skaalvik (2005) vekt på at tilrettelagt opplæring er av stor betydning for elevenes motivasjon, og at lærerne dermed har stor mulighet til nettopp å påvirke motivasjonen til elevene sine.

Med tanke på forebygging av lese- og skrivevansker gjennom motivasjon handler det om å skape leselyst og motivasjon for videre utvikling av lese- og skriveferdighetene. Traavik (2014) poengterer dette, og påpeker at motivasjon er vesentlig for at elevene skal lese så mye at ferdighetene videreutvikles. Dette underbygges av leseforskeren Bråten (2007b) som trekker frem at elever med høy lesemotivasjon leser mer enn elever med lav lesemotivasjon, noe som igjen fører til at elevene med høy lesemotivasjon oppnår bedre leseferdigheter enn det lite motiverte elever gjør. Elever med høy motivasjon for lesing viser større utholdenhet og vilje til å overvinne vanskeligheter og takle utfordringer under lesingen, enn det elever med lav lesemotivasjon gjør (Bråten, 2007b). På denne måten fungerer motivasjon som en forebyggende faktor i begynneropplæringen i lesing. Det at Anne, Åse og Venke bruker motivasjon på den måten de gjør, er dermed et svært godt pedagogisk tiltak for å hindre at vansker oppstår i den begynnende lese- og skriveutviklingen. Oppsummert er motivasjon svært avgjørende for hvordan en elev skal bevare troen på seg selv og sin egen utvikling (Lyster, 2011). Dette stemmer overens med Venkes uttalelse om at motivasjon er nøkkelen til

en vellykket leseopplæring, og har dermed indirekte også stor betydning for arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen.

I skolesammenheng har elevenes forventninger om mestring stor betydning for deres øvrige motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og dermed knyttes begrepene motivasjon og forventning om mestring, tett sammen. Betydningen av gode mestringsforventninger er, som beskrevet i teorikapittelet, en teori utarbeidet av Bandura, og omfatter en persons forventninger om å kunne klare bestemte oppgaver (Bandura, 1997). I leseopplæringen på skolen mine forskningsdeltakere arbeider på, settes det å skape rom for å fremme positive mestringsforventninger høyt i det forebyggende arbeidet i begynneropplæringen i lesing. De beskriver det å skape forventninger om mestring og erfaringer med gode mestringsopplevelser hos elevene som en av forutsetningene for en god og vellykket leseopplæring. Dette er i samsvar med tankene til Skaalvik og Skaalvik (2015). Elevenes mestringszone varierer fra person til person i likhet med deres utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Videre understreker Skaalvik og Skaalvik (2015) at alle elever, både sterke og svake, kan oppleve mestring i skolehverdagen. Det handler bare om å tilpasse opplæringen til deres individuelle evner og forutsetninger. På denne måten henger også forventning om mestring sammen med prinsippet om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Særlig Venke fremhever dette, og knytter mestringsforventning til det å gi elevene utfordringer på sitt nivå og innenfor sin nærmeste utviklingszone. Dette støttes videre av Skaalvik og Skaalvik (2015) som sier at: ”Når elever skal lære nye ferdigheter, er det derfor særdeles viktig å starte på et nivå og å gå fram i et tempo som gjør at elevene får positive mestringserfaringer” (s. 21). Positive tilbakemeldinger og ros fra signifikante andre som foreldre og lærere er en annen faktor som er av stor betydning for elevenes forventninger om å mestre ulike oppgaver i lesing (Bråten, 2007b). På bakgrunn av dette kan dermed lærerne forebygge lese- og skrivevansker gjennom å legge til rette for at alle elevene skal få mestringserfaringer i leseopplæringen, slik Anne, Åse og Venke vektlegger i sin daglige praksis. Høien og Lundberg (2012) underbygger dette med å påpeke at det er viktig at det pedagogiske arbeidet som foregår i leseopplæringen må vise elevene at det å mestre kan gi glede og tilfredsstillelse hos hver enkelt. Det handler om at lærerne må vekke leselysten hos elevene, og få dem til å tro på seg selv. Dette bekreftes så av Guthrie (2011), som konkluderer med at enhver lærer er en motivator for sine elever. Foreldrenes rolle i leseopplæringen vil jeg komme tilbake til under punkt 4.5 i dette kapittelet.

Det å mislykkes med oppgaver svekker senere forventning om mestring, mens gode mestringserfaringer øker forventningene til å klare lignende oppgaver neste gang. Dette er

spesielt viktig i begynneropplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Anne, Åse og Venke har dermed riktig fokus når de prøver å unngå at elevene skal oppleve nederlag og mislykkes i arbeidet med lesingen, og deres praksis har dermed solid begrunnelse i faglitteraturen.

Det at forventning om mestring henger tett sammen med tilpasset opplæring og tidlig innsats, forsterker begrepets forebyggende effekt. Forskning viser en klar sammenheng mellom elevers mestringsforventninger og deres faglige prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og på denne måten fremkommer det at arbeid med å skape forventning om mestring og gode mestringsopplevelser er essensielt for å hindre at vansker oppstår og/eller utvikles i løpet av opplæringen. På bakgrunn av dette arbeider mine forskningsdeltakere, Anne, Åse og Venke, også på dette området i samsvar med relevant teori. Deres praksis blir dermed bekreftet og underbygget på flere måter.

Tett sammen med mestringsforventninger og motivasjon henger begrepet interesse. Guthrie (2011) beskriver det slik: "When we think of motivation our mind first turns to interest. [...] Reseachers refer to interest as intrinsic motivation, meaning something we do for its own sake" (s. 178). I tillegg til å tilpasse lesebøkene etter lesenivå og ta utgangspunkt i elevenes motivasjon og mestringsforventning, er Anne, Åse og Venke også opptatte av å finne lesebøker som appellerer til interesse og leseglede hos hver enkelt elev. De forteller at de i størst mulig utstrekning forsøker å lete opp litteratur som trigger elevenes nysgjerrighet på bakgrunn av deres individuelle interessefelt, samt det å skape interesse for bøker, litteratur og lesing generelt. Reikerås og Engen (2014) sier at "interesse og motivasjon er viktig for den som skal lære. Mangler den, bør den skapes" (s. 277). Videre sier de at man derfor må ta utgangspunkt i og utnytte det elevene er opptatte av for å skape leselyst. Dette stemmer svært godt overens med de erfaringene Anne, Åse og Venke har gjort seg i løpet av sine respektive lærerkarrierer, og den praksisen de nå vektlegger i sin undervisning og begynneropplæring i lesing. Ved å få kjennskap til elevenes interesser, kan man som lærer dermed bruke dette aktivt for å fremme gode leseferdigheter, i tillegg til å hindre at vansker oppstår og/eller utvikler seg. Reikerås og Engen (2014) sier det slik: "Å vite hvilke bøker David velger å lese, og hva Andreas liker å lytte til, kan gi oss viktige signaler om hvordan vi kan støtte deres videre utvikling" (s. 278). Denne personlige interessen som mine forskningsdeltakere trekker frem som en særlig viktig faktor i arbeidet med å tilpasse leseundervisningen, er også noe som flere leseforskere vektlegger svært høyt. Som nevnt i teorikapittelet er Schiefele (1991), Skaalvik og Skaalvik (2009) og Bråten (2007b) fire av dem som særlig verdsetter og ser betydningen av personlig interesse i leseopplæringen. "Personlig interesse for bestemte fagområder og emner har vist seg å ha betydning for leseforståelsen" (Bråten, 2007b, s. 181)

og "[...] readers with high individual interest process the text at a much deeper level of comprehension than those readers with little interest" (Schiefele 1991, 1992, 1996 i Jetton & Alexander, 2001, s. 308) er to sitater som underbygger dette. Bråten (2007b) begrunner dette med at den personlige interessen motiverer leseren til å engasjere seg mer i arbeidet med teksten, og Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at elevene viser større innsats og utholdenhet når de har interesse for oppgaven. Jetton og Alexander (2001) påpeker at lærerne i den daglige undervisningen må sørge for at elevene utvikler denne personlige interessen over tid. Anne, Åse og Venkes fokus på å tilpasse lesebøker og leseopplæringen til elevenes interesser har med dette god forankring i pedagogisk forskning og litteratur, og vi kan dermed konkludere med at det forebyggende arbeidet ivaretas godt gjennom den undervisningspraksisen som finner sted på skolen mine tre forskningsdeltakere arbeider på.

Videre legger også Anne, Åse og Venke vekt på at elevene skal ha medbestemmelse i leseopplæringsprosessen. Dette skjer blant annet ved at de får gå på biblioteket og velge bøker til fritidslesingen på egenhånd. Dette bekreftes som en god pedagogisk strategi av Skaalvik og Skaalvik (2015) som sier at i relasjon til motivasjon at det er viktig å gi elevene valgmuligheter der det er mulig. Bråten (2007b) underbygger betydningen av dette, og påpeker at det å gi elevene tid til daglig å lese selvvalgte bøker som er valgt etter interesse og lesenivå vil ha innvirkning på mengdetreningen, som igjen vil ha innvirkning på utviklingen av funksjonelle leseferdigheter. I forhold til dette med å skape en generell interesse for bøker, litteratur og lesing hos elevene, fremhever Klæboe og Sjøhelle (2013) at det er av vesentlig betydning at teksten som skal leses betyr noe, at det formidles noe interessant, trist eller morsomt. De understreker at lesetekstene må engasjere og motivere til innsats.

"For at alle skal få oppleve mestring og motivasjon, er tilpasning til hver elevs forutsetninger og behov et mål for undervisningen" (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37). Videre påpekes betydningen av å holde ved like elevenes interesse, nysgjerrighet og spenning gjennom hele leseopplæringsprosessen. Dette understreker betydningen av tidlig innsats, tilpasset opplæring og leselyst som en viktig del av arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing.

Motivasjon for å lese er igjen avhengig av gode leseferdigheter (Hareide & Weydahl, 2006), og neste underkapittel vil ta dette temaet videre og drøfte hvilken betydning tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter har for forebygging av lese- og skrivevansker.

## 4.4 Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter

### 4.4.1 Presentasjon av funn

Tidlig innsats er en del av temaet for denne oppgaven, samt et prinsipp som er svært gjeldende i den norske skolen. På bakgrunn av dette preget også prinsippet om tidlig innsats intervjuene med disse tre lærerne i stor grad. De beskriver prinsippet slik:

Det er jo det at vi setter inn alle kreftene i starten, og at vi har fokus på hvor superviktig begynneropplæringen er. Spesielt for lesing, skriving og matematikk legges jo grunnlaget for resten av utviklingen nå. Og da er det jo at skolen setter inn ekstra krefter her da (Anne, 250215).

Man bør være litt grundig i begynneropplæringen. Slik at man hele tiden griper tak i ting med en gang man begynner å lure på om det er noe når man ser at det går senere. Da er det viktig at vi griper tak i det med en gang vi begynner å føle på at det er noe som ikke fungerer. Vi lar det ikke bare gå og venter og ser om det løsner, for det trenger det ikke å gjøre. [...] Vi må åpne øynene og gjøre noen ting da, selv om de enda er små. Det er bedre å gjøre det tidlig enn at vi venter og ser. Fordi det å begynne å tette disse "hullene" i etterkant, det er en større jobb (Åse, 250215).

Venke beskriver tidlig innsats som et påskudd til en intensivert opplæring. Hun mener at tidlig innsats handler mye om å benytte seg av og ta i bruk de ressursene som allerede er der. I denne sammenheng beskriver hun barn som svamper, som er åpne og mottakelige for ny læring. Videre sier hun at man ikke må holde opplæringen tilbake, men kjøre på med det de kan klare. Hun sammenligner det med å holde liv i et bål: "Det er bare å hive innpå pinner i peisen som allerede går" (Venke, 060215).

På denne skolen er prinsippet om tidlig innsats tett knyttet sammen med innlæring og arbeid med grunnleggende språklige ferdigheter i begynneropplæringen. De legger alle vekt på at tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter er vesentlig for å hindre at vansker oppstår og/eller får utvikle seg. Venke beskriver viktigheten av leseferdighet på denne måten:

Det må jo være den aller viktigste grunnleggende ferdigheten, tenker jeg. [...] Skriving er jo også viktig. Alle de fem grunnleggende ferdighetene er jo selvfølgelig viktige, men lesing, du kommer ingen vei i verden uten å kunne lese. Og du må kunne det på et høyt nivå (Venke, 060215).

Og for å tilegne seg denne ferdigheten på et høyt nivå fokuserer alle mine forskningsdeltakere på betydningen av å utvikle språklig bevissthet hos sine elever fra første stund. Det er i hovedsak i begynneropplæringen i lesing at innlæringen av de språklige ferdighetene og språklig bevissthet finner sted. På første trinn foregår leseopplæringen gjennom arbeid med bokstavene. Det fokuseres her på fonembevissthet, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. Åse, Anne og Venke beskriver sine fremgangsmåter i bokstavkunnskap på første trinn slik:

Jeg tenker bokstavinnlæring med en gang. Det er jo der jeg begynner. [...] I år har vi prøvd ut med to lyder i uken, to bokstaver i uken. [...] Vi har fast at på mandager så introduserer vi ukens lyd. De første åtte ukene hadde vi i år en lyd i uken. Ukens lyd. Og da begynner vi jo tidlig. Så snakker vi rundt bokstavene i forhold til artikulasjon og hva som er lyden til bokstaven, samtidig som de lærer

bokstavnavnene også. Og så plasserer vi de inn i bokstavhus, og ser om de er på loftet, stuen eller kjelleren. [...] Men med en gang vi har lært to lyder, så leser vi. Så vi prøver hele tiden å lage ord med bokstavene som vi allerede kan. Så lesetreningen er i gang med en gang. Vi venter ikke til vi har lært alle bokstavene. Og etter at vi har holdt på i åtte uker med en bokstav i uken, så prøvde vi ut to bokstaver en periode (Åse, 250215).

Vi startet de første ukene med en bokstav i uken. Jeg tror det var seks eller åtte uker vi gjorde det, og så kjørte vi på med to bokstaver i uken. Det gikk like greit det. Jeg har jo prøvd begge deler, og med to bokstaver i uken, lærte de veldig fort å lese. Alle leser godt. Mer eller mindre selvfølgelig (Anne, 250215).

Vi begynner helt metodisk med en bokstav i uken. Da tar vi de første åtte bokstavene en og en, og så begynner vi med to bokstaver i uken. Da tar vi små og store bokstaver samtidig. Og når de har gått fem uker på skolen, så begynner vi å lese og sender hjem lesebøker og har veiledet lesing. [...] Vi skiller fra første stund mellom lyd og navn på bokstavene. Vi har alltid ukens bokstav på mandag i første økt. [...] Og så tømmer vi hodene våre for alle ting som begynner på den bokstaven og lager tankekart og ordbanker. [...] Og så plasserer vi de i bokstavhus. Og vi ser ofte på Lesekorpsset og Bokstavkongen i spisetid. Bokstavkongen er en fin film hvor vi følger en historie gjennom hele alfabetet om hvordan lydene fikk navn. Den skiller veldig på lyd og navn på bokstaver (Venke, 060215).

Videre presiseres det at parallelt med opplæringen i bokstavkunnskap, så arbeides det også med de fonologiske ferdighetene. ”I starten arbeider vi også mye i forhold til rim og rytme, klapper stavelser i ord, teller lydene i ord og finner lange og korte ord” forteller Åse. Og Anne sier at ”parallelt med innlæring av bokstavene, så arbeider vi med forming av bokstavene, det å lytte ut lydene og vi arbeider med stavelser”. Venke forteller at ”vi arbeider med å skille mellom hva en bokstav er i forhold til et ord. Fonem-grafem. Altså det med å dele opp ord. Hva er foran, bak og midt i for eksempel”. I tillegg forteller Venke at de arbeider mye med formingen av bokstavene og at de snakker om blant annet vokaler og konsonanter.

Etter den første leseopplæringen, hvor de har lært seg lydene og knekt lesekode, arbeides det i tillegg med språklig bevissthet på et litt høyere nivå:

Vi prøver å ha grupper som leser i den samme boken, slik at vi kan bruke boken som utgangspunkt for samtaler. De leser litt høyt, vi snakker om vanskelige ord, finner lange ord og korte ord og de får finne igjen høyfrekvente ord i teksten (Åse, 250215).

Men det fremheves også av Åse og Venke at dette arbeidet hele tiden skal være lekbetont: ”Du må på en måte leke med språket på en annen måte når de er så små”, sier Åse i samtale rundt akkurat dette med språklig bevissthet. Venke sier at ”bokstavene er lek for de, og de elsker jo å leke med de. Så da er det bare for pedagogen å fange opp denne leken, og ta de med videre til neste nivå” (Venke, 060215). I tillegg forteller Åse at hun bruker hjelpemidler som spill i leseopplæringen: ”De får spille litt. For de syntes jo det er kjempemorsomt å spille spill. Men det er spill som de samtidig lærer litt av da” (Åse, 250215).

Når elevene kommer på andretrinn, er det mye repetisjon rundt bokstavkunnskapen som ble presentert på førstetrinnet. Anne har i tillegg et stort fokus på mengdetrening. ”Jeg prøver å få de til å lese mest mulig i løpet av dagen”, ” hver morgen så sitter de og leser en



halvtime” og ”øving må til hele tiden” (Anne, 250215) er utsagn som bekrefter dette. Men det fremheves at for å få til den mengdetreningen som er nødvendig, så er man helt avhengig av hjelp fra hjemmet, og jeg vil derfor komme tilbake til akkurat dette litt senere i oppgaven i underkapittelet om foreldresamarbeid (se punkt 4.5). På andretrinn kommer også utvikling av tekstforståelse mer og mer inn i leseopplæringen, fremhever både Venke og Anne.

Tidlig innsats knyttes som sagt tett til det å skape bevissthet rundt språklige ferdigheter i begynneropplæringen hos mine tre forskningsdeltakere. De forteller at det fokuset de har på det tidlige arbeidet med bokstavkunnskap og språklyder, har resultert i at dagens elever tilegner seg leseferdighetene tidligere enn det som var vanlig før dette leseopplegget ble iverksatt på denne skolen:

Det fungerer like så greit å ha to bokstaver i uken. I hvert fall etter noen uker, når de har skjønnet prinsippet. Dette førte til at den gjengen vi har nå, lærte tidligere å lese enn det andre kull har gjort tidligere. Før tok det nesten et år før de lærte alle bokstavene. Denne opplæringen fungerer veldig bra (Anne, 250215).

Jeg har den erfaringen med det trinnet som har jobbet på denne måten i to år, så har vi ikke lese- og skrivevansker. Og det tror jeg har mye med den måten vi har jobbet på da (Venke, 060215).

To sitater som fremhever viktigheten av tidlig innsats i begynneropplæringen i lesing er sitatene som vil bli presentert nedenfor.

Det blir satt inn ganske mye krefter i starten av skoleløpet for å gi en god start. Det er kjempeviktig. Og erfaring viser også at det lønner seg å sette inn kreftene der, istedenfor å drive med ”brannslukking” senere (Anne, 250215).

Vi må passe på så ingen detter av i oppstarten, fordi da kan det oppstå hull som blir vanskelige å tette (Åse, 250215).

Men avslutningsvis må det nevnes at god og tidlig utvikling av språklige ferdigheter også er avhengig av kontinuitet i arbeidet både fra elevenes og lærernes side. Venke sammenligner det med å trene fotball eller ski, der hun legger vekt på at ”man må trene teknikk noen ganger, og trene mengde andre ganger” (Venke, 060215). Anne mener at man som lærer hele tiden må jobbe strukturert, og vise elevene at de gløder for språk og lesing. Videre sier hun: ”Det må være kontinuitet. At vi hele tiden holder på, og at vi unngår store pauser i arbeidet og sånn” (Anne, 250215).

#### **4.4.2 Drøfting**

Betydningen av tidlig innsats og viktigheten av språklig bevissthet og gode språklige ferdigheter i begynneropplæringen i lesing, er områder som fremkom av underkapittelet ovenfor at mine tre forskningsdeltakere vektlegger i sitt forebyggende arbeid og i sin daglige

undervisningspraksis. Tidlig innsats beskrives som ”innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Dette stemmer overens med uttalelsene fra Anne, Åse og Venke. De beskriver blant annet tidlig innsats som en forebyggende strategi for å hindre at vansker oppstår og/eller får utvikle seg i løpet av opplæringen. Dette er da i samsvar med den utdanningspolitiske ambisjonen som omfatter at tidlig innsats skal utjevne sosiale forskjeller og skape bedre muligheter for læring og kompetanse hos alle barn (Hagtvet & Horn, 2012; Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Gabrielsen, 2014). Videre fremhever mine forskningsdeltakere at ved å sette inn tiltak så tidlig som mulig i opplæringen, minsker man sjansene for at en uheldig utvikling skal oppstå hos enkeltelever. De poengterer at deres erfaringer viser at reparerende tiltak i ettertid ofte fungerer som et svært dårlig alternativ i forhold til en intensivert innsats tidlig i begynneropplæringen. Dette poenget underbygges av blant annet Hagtvet og Horn (2012) som påpeker at forebyggende tiltak som tidlig innsats er en foretrukket tilnærming i den spesialpedagogiske forskningslitteraturen. Bjørnsrud og Nilsen (2012) forlenger dette argumentet og skriver at ”antakelsen er jo at jo tidligere et barn får hjelp, desto bedre er mulighetene til at problemer unngås eller reduseres” (s. 13). Dette samsvarer også med erfaringer gjort av Gabrielsen (2003b), omtalt i teorikapittelet. Dette viser at Anne, Åse og Venke arbeider med tidlig innsats slik det er tenkt i de utdanningspolitiske dokumentene, og at deres praksis nok en gang er godt underbygget i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning og litteratur.

Forebygging gjennom tidlig innsats er særlig viktig i lese- og skriveopplæringen fremheves det av blant annet Høien og Lundberg (2012). De sier at det er spesielt viktig at hjelpen gis så tidlig som mulig så skillet mellom de svake og de sterke leserne ikke blir for stort. Dette underbygges av Torgesen (1998) som påpeker at de som sliter med lesingen i starten sjelden tar igjen sine medelever, og at de dermed vil henge etter gjennom hele det videre skoleløpet. På bakgrunn av dette er det dermed svært viktig å gi en grundig og riktig leseopplæringen allerede fra dag en. Tidlig innsats og forebygging av lese- og skrivevansker blir på denne måten sterkt knyttet opp mot ferdigheter i lesing og tidlig utvikling av god språklig bevissthet. Anne, Åse og Venke er svært bevisste på dette i sin praksis. De legger alle vekt på at tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter er vesentlig for å hindre at vansker oppstår og/eller får utvikle seg i begynneropplæringen. Videre understreker de at en vente-og-se-holdning som oftest ikke fungerer, og de velger derfor å sette inn tiltak fortløpende i starten i stedet for tette eventuelle hull i etterkant. Deres praksis er dermed svært godt underbygget og har støtte i teori og forskning på området. Videre snakker de om betydningen av gode

språklige ferdigheter som en forutsetning for lese- og skriveopplæringen på første og andre klassetrinn. Dette har støtte i forskning, og ulike studier har vist at språklige ferdigheter er av stor betydning for både lese- og skriveutviklingen (se f.eks. Melbye-Lervåg, 2011; Melbye-Lervåg et al., 2012; Muter et al., 2004). Dette underbygges også av Torgesen (1998, 2002, 2004), Frost (2010), Lyster (2011), Oftedal (2003), Gabrielsen (2003b) og Traavik (2014). Det er derfor svært viktig at språklig bevissthet utvikles på et tidlig stadium for å sikre en god leseutvikling gjennom hele utdanningsløpet, og på den måten hindre at vansker oppstår og/eller får utvikle seg. At mine forskningsdeltakere fokuserer på utvikling av fonologisk bevissthet, samt bokstavkunnskap, allerede fra første skoledag, er dermed svært gode tiltak i det forebyggende arbeidet i lesing. Fonologisk bevissthet, og da i særdeleshet fonembevissthet, er den fonologiske ferdigheten som har fått størst oppmerksomhet innenfor leseforskning den siste tiden, da det er denne ferdigheten som ansees å ha størst betydning for ordavkodning og gode leseferdigheter (Lervåg, 2002). Skjelbred (2012) fremhever at ”arbeid for å fremme barnets fonologiske bevissthet er ett av områdene som bør vektlegges i den forberedende og forebyggende leseopplæringen” (s. 95). Fonologisk bevissthet er, som beskrevet i teorikapittelet, kunnskap om at ord kan deles inn i mindre enheter som stavelser, rim og fonemer (Lervåg, 2002). Anne, Åse og Venke øver opp sine elevers fonologiske bevissthet gjennom arbeid med rim og rytme, ved å klappe stavelser og lytte ut lyder, samt ved å snakke om språkets forside med elevene. Fonologisk bevissthetstrening er derfor svært viktig både før og under selve leseopplæringen for å skape et best mulig grunnlag og utgangspunkt for en vellykket leseopplæring (Lyster & Frost, 2012). Dette argumentet underbygges av Lyon et al. (2003), som fremhever at barn med dysleksi har en svikt i det fonologiske systemet, og dermed har vansker både med den fonologiske og den fonemiske bevisstheten (se punkt 2.5.1). Med bakgrunn i dette arbeider Anne, Åse og Venke forebyggende ved å fokusere på blant annet fonologisk bevissthet i begynneropplæringen i lesing. I tillegg arbeider mine forskningsdeltakere, som tidligere nevnt, også svært mye i starten med å utvikle gode bokstavkunnskaper hos elevene. De arbeider først og fremst med det å skille mellom bokstavens lyd og bokstavens navn. Dette er noe Witting (1993) er spesielt opptatt av. Hun presiserer i sitt pedagogiske undervisningsopplegg *Wittingmetoden – en mulighet for mange* at det er særlig viktig at bokstav-språklydkombinasjonene læres så tidlig som mulig i leseopplæringen. Dette begrunner hun med at innlæring av kun assosiasjonen bokstav-språklyd, i stedet for å lære uhensiktsmessige strategier som å assosiere bokstaver med bokstavens navn, ting eller dyr, danner et bedre utgangspunkt for leseopplæringen. Dette har støtte i flere studier, blant annet utført av Melbye-Lervåg et al.

(2012) og Muter et al. (2004). Resultatene viser at det er bokstavinnlæring i tillegg til den fonemiske bevisstheten som har vist seg å ha størst betydning både for begynneropplæringen og for barnas senere ferdigheter i lesing. I tillegg poengteres det av National Reading Panel (2000) at dette er ferdigheter en god leseopplæring blant annet bør ta utgangspunkt i. På bakgrunn av dette må det også nevnes at det er av essensiell betydning at disse bokstav-språklyd-forbindelsene automatiseres før barnet begynner på mengdetrening og lesing av tekst med nye og ukjente ord og bokstav-språklyd-forbindelser. Leseleksen bør derfor være tilpasset dette, for å unngå for mye gjetting og innlæring av uhensiktsmessige strategier, slik Witting (1993) poengterer.

Et viktig poeng i begynneropplæringen i lesing er at innlæringen av de språklige ferdighetene skal være morsomt og lekbetont: ”Ungar elsker å leike, ikkje minst med språk” (Traavik, 2014, s. 91). Dette fremkommer av funnene ovenfor at er noe forskningsdeltakerne i denne studien også er opptatt av. Særlig Venke og Åse presiserer at det å bruke lek og spill med språket som utgangspunkt er et viktig redskap i opplæringen. Frislid (2014a) trekker frem at barn utforsker og forsøker å forstå verden gjennom bruk av lek, og i kompetansemålene til Kunnskapsløftet står det at elevene på første til andre årstrinn skal ”leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer” (Utdanningsdirektoratet, 2013; Vedlegg 4). Med utgangspunkt i dette er dermed Anne, Åse og Venkes praksis nok en gang underbygget av den faglige teorien og forskningen på området.

Avslutningsvis legger mine forskningsdeltakere vekt på at det fundamentale grunnlaget for hele den videre utviklingen skal legges i begynneropplæringen, og at det dermed er svært viktig med et fokus på god og tidlig innsats i all opplæring og undervisning i den norske skolen. Og i denne sammenhengen er dette særlig essensielt i forhold til tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter. Videre forteller de om gode resultater ved bruk av en slik strategi, og fremhever at elevenes leseferdigheter er bedre i dag enn det resultatene i tidligere kull har vært. Alle tre poengterer at denne balanserte opplæringen har vist seg positiv i forhold til å utvikle leseferdigheter tidligere enn før, og kan dermed forhindre at lese- og skrivevansker oppstår og/eller utvikler seg hos elevene på første og andre klassetrinn.

## *4.5 Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor*

### **4.5.1 Presentasjon av funn**

I begynneropplæringen i lesing fremheves det av mine forskningsdeltakere at samarbeidet med foreldrene og hjemmet til elevene er av stor betydning for utviklingen av språklige

ferdigheter og ferdigheter i lesing. På denne skolen er foreldresamarbeidet sterkt og det er høyt verdsatt: ”Foreldresamarbeid er kjempeviktig. Og de er veldig flinke og engasjerte foreldre de vi har” forteller Venke. Anne uttrykker ”at foreldrene også er med, det er viktig” (Anne, 250215). Åse forteller dette om samarbeid med hjemmet:

Å få et godt samarbeid med foreldrene er kjempeviktig fra dag én i forhold til denne leseopplæringen. Vi er helt avhengige av dem, og derfor er et godt samarbeid viktig for at ungene skal få nok trening (Åse, 250215).

Foreldrene blir innviet i leseopplæringen gjennom informasjon og opplæring på foreldremøter som holdes av kontaktlærerne selv. De har egne møter hvor lesing er hovedtema, samtidig som det også tas opp på de ordinære foreldremøtene. Venke poengterer at foreldrene viser stor interesse for arbeidet med lesing og leseopplæring. Videre forteller de at foreldrene er involvert i leseopplæringen gjennom blant annet hjemmelektur i lesing på daglig basis:

De er veldig involvert i lesetreningen. Elevene har leselektur hver dag, og da må foreldrene kvittere på en logg at de har hørt på. Og det er foreldrene veldig flinke til, synes jeg. Til å følge opp. Så jeg tror at de også skjønner at det er viktig da (Åse, 250215).

Vi har leselektur hver dag, hvor de må signere. Og vi får mailer og tilbakemeldinger fra foreldrene. Og de får beskjed hvis vi ikke er fornøyd med oppfølgingen. Da får de beskjed om å skjerpe seg, og da gjør de aller fleste det. [...] Vi er på tilbudssiden, men samtidig krever vi at de må jobbe hjemme også. Leseleksen er veldig viktig (Venke, 060215).

Videre trekkes det frem at mengdetrening er viktig i leseopplæringen, og at det, i tillegg til et godt samarbeid med hjemmet, kan være en viktig faktor i arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker. Viktigheten av en god leseopplæring og mengdetrening hjemme, begrunnes i hovedsak ut fra det tidspresset og den ressursmangelen som til stadighet oppstår i dagens skolehverdag. Tidsaspektet påpeker Anne som en utfordring i arbeidet med lesingen, og videre sier hun:

Vi arbeider mye sammen med foreldrene. Elevene trenger jo mengdetrening, og det må jo skje hjemme. Det får vi jo ikke til her (Anne, 250215).

Åse beskriver det på denne måten:

De har hver sin lesemappe med lesekort, for vi rekker ikke å ta oss av all den lesetreningen som trengs her på skolen, så da er vi helt avhengige av foreldrene for å få gjort den jobben (Åse, 250215).

Det drøftes også i intervjuet med Anne og Åse betydningen av hva lite oppfølging hjemmefra kan ha å si for enkeltelever og deres utvikling:

Hvis vi har foreldre som ikke gidder og som ikke følger opp og slikt, så ser vi at disse ungene ofte blir hengende etter altså. Men det er selvfølgelig noen som er veldig selvgående. Sånne løvetannbarn som

alltid klarer seg. Men det er veldig samsvar mellom god oppfølging fra hjemmet og hvor fort de lærer og hva de får til, syntes jeg (Anne, 250215).

Vi har jo ikke noen ekstra ressurser på trinnet for de elevene som henger litt etter, men samarbeid med foreldrene fungerer da veldig bra. Da snakker vi med foreldrene og gir de noen tips til hvordan de kan jobbe med disse lydene og lesingen hjemme. Og de fleste foreldrene tar tak da. Så foreldrene hjelper (Åse, 250215).

Avslutningsvis i samtalen om samarbeid med hjemmet, fremhever Åse at det også er viktig for henne å avklare foreldrenes forventninger i forhold til barnas lesing og leseutvikling. Hun sier at det er vesentlig å få foreldrene til å forstå hvilken krevende prosess leseopplæringen er for ungene. Hun forteller:

Noen foreldre tror dette her er gjort på en ”svupp”, men så oppdager de at det ikke er så enkelt likevel, og så kan de bli litt frustrert. [...] Så på foreldremøtene snakker vi litt om lesing, og så gjennomfører vi en sånn oppgave som går ut på å lese en tekst som er skrevet i koder. Da får vi mange sånn aha-opplevelser fra foreldrene. Da går det opp for dem hvor lang tid det tar, og at det ikke er noen lett prosess for ungene å knekke lesekoden (Åse, 250215).

Videre sier hun at det er viktig at ”foreldrene må også få litt veiledning i hvordan de kan hjelpe dem på veien til å lykkes”. ”Så det er noe med å få til et godt samarbeid med foreldrene, ja”, avslutter hun intervjuet (Åse, 250215).

#### **4.5.2 Drøfting**

Samarbeidet mellom elevenes foreldre/foresatte og skolen er av vesentlig betydning både for elevenes generelle utvikling og for forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen (Nordahl et al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2006; Klæboe & Sjøhelle, 2013; Kverndokken, 2012). Foreldresamarbeid i dagens norske skole har, som tidligere nevnt, sin opprinnelse, bakgrunn og begrunnelse i Opplæringsloven av 1998 og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006. Kunnskapsløftet tar for seg alle sidene i samarbeidet mellom hjem og skole. Her presiseres alt fra ansvarsfordeling til forutsetninger og mål for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre er dette samarbeidet mye omtalt i pedagogisk og spesialpedagogisk litteratur. Nordahl (2007) og Nordahl et al. (2010) beskriver foreldresamarbeid som en viktig støtte i barnas skolegang for å fremme faglig læring og sosial utvikling. Barn som opplever at hjem og skole drar i den samme retningen har en større sannsynlighet for å oppleve en god utvikling enn det barn som ikke erfarer dette har, understreker Nordahl (2007). I funnene ovenfor kommer det frem at alle de tre forskningsdeltakerne i denne studien ser verdien av et slikt skole-hjem-samarbeid, og vektlegger dette som en viktig forutsetning for en vellykket opplæring.

I samtalen om foreldresamarbeid forteller Anne, Åse og Venke at samarbeidet starter med foreldresamtaler og foreldremøter i starten av skoleåret arrangert av lærerne. Dette er i samsvar med Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen, som fremhever at samarbeidet er et gjensidig ansvar mellom hjemmet og skolen, men at det er skolen som skal være initiativtaker til samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mine forskningsdeltakere følger dermed dette kravet fra læreplanverket da de arrangerer møtene, og tar ansvar for å legge til rette for kommunikasjon og informasjonsutveksling partene imellom. Bruk av samtaler med foreldre som en del av leseopplæringen fremheves også som svært viktig av blant annet Nordahl (2007), Nordahl et al. (2010), Kverndokken (2012) og Klæboe og Sjøhelle (2013). Alle presiserer at møter med foreldrene er forutsetningen for å starte et godt og betydningsfullt samarbeid. I tillegg til bruk av foreldremøter er det også viktig å gi foreldrene veiledning, innflytelse og medbestemmelse (Kverndokken, 2012; Nordahl et al. 2010; Nordahl, 2007). ”Foreldrene skal kjenne på at de er en viktig ressurs som inviteres til medvirkning” (Kverndokken, 2012, s. 47).

Det andre, og kanskje det viktigste argumentet i denne sammenheng, som nevnes i Kunnskapsløftet i forhold til foreldresamarbeid, er dette med at foreldrenes tilstedeværelse har innvirkning på barnas motivasjon og læringsutbytte i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er noe mine forskningsdeltakere vektlegger i stor utstrekning. Alle de tre lærerne trekker frem at et godt samarbeid med elevenes foreldre har betydning for en god utvikling av de språklige ferdighetene som ligger til grunn for leseopplæringen. Dette underbygges og har støtte av blant annet Klæboe og Sjøhelle (2013), som påpeker at skolens viktigste støttespillere i leseopplæringen er foreldrene. Videre skriver de at uten daglig oppfølging hjemmefra, blir lese- og skriveopplæringen vanskelig å gjennomføre. ”Elevene må ha den daglige treningen med høytlesing for en voksen hjemme som supplement til undervisningen på skolen” (s. 68). Dette trekker også Gabrielsen (2003b) frem når hun poengterer at foreldre som hjelper barna sine med lesingen også vil hjelpe dem videre i sin lese- og skriveutvikling, og på den måten vil barna få mer støtte enn det skolen alene kan gi. Videre fremheves også viktigheten av dette av Kverndokken (2012), som hevder at i et aktivt skole-hjem-samarbeid ligger det store ressurser og mange muligheter for foreldrene å hjelpe sine barn i opplæringen. I tillegg understreker han at ”foreldrene må inviteres inn i et samarbeid også om leseleksa” (Kverndokken, 2012, s. 182). Anne, Åse og Venke forteller at på deres skole er foreldrene involvert i barnas leseopplæring gjennom daglige leselekser. Deres praksis er dermed i samsvar med uttalelsene fra både Klæboe og Sjøhelle (2013), Gabrielsen (2003b) og Kverndokken (2012), og er på bakgrunn av dette godt underbygget i den faglige litteraturen.

Gjennom daglige høytlesningslekser hjemme påpeker Anne, Åse og Venke at de på denne måten også tilfredsstillt kravet til den mengdetreningen som er nødvendig for en optimal læring og utvikling. De poengterer at de er spesielt avhengige av foreldrene for at barna skal få nok lesetrening. Dette er i samsvar med Bråten (2007b) sine tanker. Han fremhever at lærerne bør samarbeide med foreldrene for å øke mengden av lesing etter skoletid for å fremme gode avkodningsferdigheter. Med lite leseerfaring utdyper Lyon et al. (2003) at barn som sliter med lesingen i tillegg også kan få vansker i utviklingen av sitt ordforråd og sine bakgrunnskunnskaper. Videre støttes dette av Tverbakk (2013) som påpeker at høytlesing, i tillegg til å utvikle avkodningsferdigheter, også er med på å utvikle elevenes forforståelse, deres leseforståelse og andre øvrige kunnskaper. Gabrielsen (2003b) understreker dessuten at samarbeid mellom skole og hjem også gir en utvidet mulighet for mengdetrening. Mengdetrening og høytlesing i hjemmet er dermed en viktig del i det forebyggende arbeidet i lese- og skriveopplæringen.

Foreldresamarbeid er betydningsfullt gjennom hele grunnopplæringen, men spesielt de første årene (Kunnskapsdepartementet, 2006), og et godt samarbeid med elevenes foreldre fungerer dermed som en faktor av vesentlig betydning for arbeidet med å forebygge vansker i begynneropplæringen i blant annet lesing. Hagtvatn et al. (2014) underbygger dette: "Et tillitsfullt og respektfullt samarbeid mellom skolens lærere og foreldre er et svært viktig element i et læringsmiljø som vil lykkes i sitt arbeid med elever som strever med lesing" (s. 385). I forhold til barn som strever med lesingen sier også Kverndokken (2012) at foreldrene er en uvurderlig ressurs i denne sammenheng. Den praksisen mine tre forskningsdeltakere daglig tar i bruk har dermed støtte fra den pedagogiske og spesialpedagogiske faglitteraturen, og vi kan dermed konkludere med at foreldresamarbeid er et godt tiltak i arbeidet med å hindre at lese- og skrivevansker oppstår og/eller får utvikle seg i begynneropplæringen i lesing. Kverndokken (2012) fremhever avslutningsvis at "med stadig større krav til tilpasset opplæring blir også kravet til et godt foreldresamarbeid sterkere" (s. 48), og Gabrielsen (2003b) konkluderer med at "ved å innlede en nær kontakt mellom skole og hjem kan barn som på en eller annen måte får problemer, fanges opp tidligst mulig" (s. 138). Igjen underbygger disse to sitatene påstanden om at foreldresamarbeid er en vesentlig faktor i det forebyggende arbeidet i grunnopplæringen.

Avslutningsvis ønsker jeg også å trekke frem en faktor som man må tenke igjennom og eventuelt ta hensyn til når man skal samarbeide med elevenes foreldre om leseopplæringen. Et slikt samarbeid mellom skole og hjem er også avhengig av foreldrenes ferdigheter i lesing og deres skriftspråklige kompetanse. For barn som har lese- og skrivevansker, eller som er i



faresonen for å utvikle dette, og som også har foreldre som har disse vanskene, kan dette med trening og støtte fra foreldrene komme til å føles problematisk og utvikle seg til å bli en ekstra belastning for de dette måtte gjelde. Disse foreldrene har kanskje ikke det beste utgangspunktet eller den nødvendige kompetansen som skal til for å kunne hjelpe sine barn. I slike tilfeller kan det være en idé at skolen og læreren tar ansvar, og gir de aktuelle elevene den ekstra oppfølgingen de trenger, og som de dermed ikke nødvendigvis kan få hjemme.



## KAPITTEL 5 – AVSLUTNING

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en oppsummering av oppgaven i sin helhet. Jeg vil begynne med å samle alle trådene, og på denne måten svare mer eksplisitt på oppgavens overordnede problemstilling. Avslutningsvis vil jeg presentere noen pedagogiske implikasjoner, samt en avsluttende kommentar. Kapitlet er inndelt i underkapitlene 5.1 Oppsummering av studien og 5.2 Avsluttende kommentar.

### *5.1 Oppsummering av studien*

I denne kvalitative intervjustudien har hensikten vært å få en dypere forståelse for det arbeidet pedagoger legger i og rundt tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing. Jeg har dermed rettet søkelyset mot tre læreres erfaringer, tanker og praksis på dette området. Prosjektets problemstilling har vært følgende:

*Hvilke faktorer vektlegger tre pedagoger i tidlig innsats og tilpasset opplæring for å forebygge lese- og skrivevansker i begynneropplæringen, og samsvarer deres tanker, erfaringer og praksis med relevant forskning og teori på området?*

Resultatene fra denne studien viser at det er fire faktorer de tre pedagogene vektlegger i tidlig innsats og tilpasset opplæring, som særlig gjør seg gjeldende som svært essensielle i det forebyggende arbeidet i begynneropplæringen i lesing. Disse faktorene ble i kapittel 4 presentert i de fire kategoriene 4.2 Tilpasning til lesenivå, 4.3 Skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, 4.4 Tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og 4.5 Foreldresamarbeid som nøkkelfaktor. Som det fremkommer av funnene og resultatene i kapittel 4 ser vi at mine tre forskningsdeltakere, Anne, Åse og Venke, for det første fokuserer på å tilpasse lesebøker etter elevenes individuelle lesenivå. Prinsippet om tilpasset opplæring står dermed sterkt i deres undervisningspraksis, og samsvarer dermed med den utdanningspolitiske ambisjonen (se f.eks. Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet 2006). Det fremkom også at særlig tilpasning til elevenes lesenivå er viktig i den begynnende leseopplæringen. På skolen som mine forskningsdeltakere arbeider på bruker de veiledet lesing og Damms leseunivers som kartleggingsverktøy og undervisningopplegg i en differensiert opplæring. Tilpasning til individuelt lesenivå blir omtalt som nødvendig for å kunne gjennomføre en god og vellykket

leseopplæring for alle elevene. Dette fikk støtte i den pedagogiske og spesialpedagogiske litteraturen gjennom utsagn av blant annet Hagtvet et al. (2014) og Hareide og Weydahl (2006), tidligere nevnt under punkt 4.2.2 i resultatkapittelet. For det andre kom det frem at motivasjon, interesse og mestringsforventninger er tre viktige delfaktorer som mine forskningsdeltakere arbeider aktivt med for å fremme leselyst og leseglede i leseopplæringen. Disse faktorene ble presentert som viktige i all læring (se f.eks. Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2009; Reikerås & Engen, 2014), og det kom også frem av funnene at et ekstra fokus på dette kan være av vesentlig betydning i det forebyggende arbeidet også i leseopplæringen. Anne, Åse og Venke jobber med interesse, motivasjon og forventning om mestring gjennomgående i sine respektive opplegg i begynneropplæringen i lesing. De tilpasser lesebøkene individuelt etter hva de ulike elevene interesserer seg for, i tillegg til at de tar utgangspunkt i deres forventninger og motivasjon for å fremme leselyst, leseglede og gode ferdigheter. Den tredje faktoren som fremkom av mine funn er utvikling av gode språklige ferdigheter på et så tidlig tidspunkt som mulig. Gode språklige ferdigheter er en faktor som har stor betydning for lese- og skriveutviklingen (se f.eks. Melbye-Lervåg, 2011; Melbye-Lervåg et al., 2012; Muter et al., 2004; Torgesen, 1998, 2002, 2004). Mine tre forskningsdeltakere trakk frem at særlig arbeidet med bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet i undervisningen var en god forebyggende strategi, og noe de dermed fokuserte spesielt på de første årene i skolen. Dette viste seg også å være underbygget i relevant teori på området (se f.eks. Skjelbred, 2012; Lyster & Frost, 2012; Witting, 1993, Melbye-Lervåg et al., 2012; Muter et al., 2004; National Reading Panel, 2000). Anne, Åse og Venke arbeider med utgangspunkt i en balansert undervisning som tar utgangspunkt både i grunnleggende språklige ferdigheter, som bokstav-språklyd-forbindelser, samt at det undervises i skriftspråk og tekster på et mer overordnet plan. Dette har støtte hos blant annet Pressley (2006) som fremhever at en balansert leseundervisning danner det beste utgangspunktet for en forsvarlig og god opplæring i lesing. For det fjerde legger Anne, Åse og Venke vekt på å utvikle og opprettholde et godt samarbeid med elevenes foreldre, og betydningen av dette er underbygget i blant annet Opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006). Mine forskningsdeltakere bruker foreldrene aktivt som samarbeidspartnere i alle delene av leseopplæringen gjennom blant annet foreldresamtaler og daglige hjemmelekser i lesing. Dette understreker de at har stor betydning for elevenes språklige ferdigheter og øvrige leseferdigheter. Det fremheves at de er helt avhengige av foreldrene for at ungene skal få nok mengdetrening, og dette har videre vist seg å fungere som

en god strategi for å hindre at vansker oppstår og/eller utvikler seg i løpet av begynneropplæringen.

Det fremkommer også av disse resultatene at en slik opplæring har hatt stor effekt på denne respektive skolen, og har dermed vært med på å hindre at lese- og skrivevansker har fått utvikle seg. Funnene viser at en leseopplæring med fokus på disse fire faktorene har ført til at elevene på første og andre klassetrinn har tilegnet seg leseferdighetene hurtigere enn tidligere kull, samt at ferdighetene viser seg å være av høyere kvalitet. Men det må understrekes at dette ikke er basert på kvantitative forskningsstudier, og at resultatene kun baserer seg på utsagn og erfaringer gjort av mine tre forskningsdeltakere i sin daglige praksis som pedagoger på første og andre klassetrinn. For å ha mulighet til eventuelt å støtte opp under deres utsagn om en tidligere utvikling og kvalitativt bedre leseferdigheter nå enn før/ eller avkrefte effekten av nåværende opplæring, trengs det en mer omfattende kvantitativ forskningsstudie som foregår i et langt lengre tidsperspektiv enn det dette forskningsprosjektet har hatt mulighet til. Forebygging av lese- og skrivevansker er et felt der det er behov for mer forskning; Har for eksempel disse faktorene; (1) tilpasning til lesenivå, (2) skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, (3) tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og (4) foreldresamarbeid som nøkkelfaktor, en virkning, og er den i så fall vedvarende på lang sikt? Oppsummert mener jeg det er av vesentlig betydning for det videre arbeidet med forebygging av lese- og skrivevansker i begynneropplæringen i lesing at det forskes mer på dette området, nå og i fremtiden.

Funn fra denne studien viser videre at forebygging kan finne sted på flere nivåer og gjennom ulike tiltak i begynneropplæringen i lesing. Det må også presiseres at alle disse fire faktorene er nært knyttet sammen, og inngår, overlapper og påvirker hverandre både direkte og indirekte i begynneropplæringen i lesing. Det overordnede målet for leseopplæringen er å utvikle gode ferdigheter hos elevene som en forutsetning for at de skal kunne lære fra, forstå og bli underholdt av skrevet tekst, fremhever Torgesen (2002). Videre påpeker Hjellup (2014) at en god og systematisk leseopplæring er vesentlig for alle barn. Med utgangspunkt i dette kan vi dermed trekke frem at den undervisningspraksisen som mine forskningsdeltakere, Anne, Åse og Venke utøver dermed nok en gang er underbygget i forskning og litteratur. Alle disse fire faktorene som de tre pedagogene vektlegger; (1) tilpasning til lesenivå, (2) skape leselyst gjennom forventning om mestring, motivasjon og interesse, (3) tidlig utvikling av gode språklige ferdigheter og (4) foreldresamarbeid som nøkkelfaktor, har vist seg å være viktige strategier i det forebyggende arbeidet i begynneropplæringen i lesing, og det har

kommet frem av drøftingen i kapittel 4 at alle disse faktorene er godt underbygget på det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet.

Avslutningsvis må det også presiseres at dette ikke er en studie av generaliserbar eller overførbar karakter. Dette har heller aldri vært min hensikt. Men jeg har arbeidet ut i fra den målsettingen om å få bidra med perspektiver på det forebyggende arbeidet som gjøres i begynneropplæringen, som igjen kan være nyttig for andre pedagoger i lignende situasjoner. Dette kan videre gi indikasjoner på hva som bør og kan gjøres på praksisfeltet.

### *5.3 Avsluttende kommentar*

Som en oppsummering og en avslutning på dette forskningsprosjektet ønsker jeg å trekke frem og understreke at leseopplæringen må tilpasses og tilrettelegges hver enkelt skole, hver enkelt klasse og ikke minst hver enkelt elev. Ingen er like, og de kan dermed heller ikke ”behandles” likt. Men ved å ta utgangspunkt i individuelt tilpasset lesenivå, tidlig utvikling av språklig bevissthet, elevens motivasjon, interesse og mestringsforventninger, samt å inkludere foreldrene og bruke dem aktivt som støtte og hjelp i opplæringen, vil man kunne danne et solid utgangspunkt og en god forutsetning for at opplæringen i lesing og skriving på første og andre klassetrinn vil være vellykket for alle elevene. Jeg ønsker med dette å avslutte denne oppgaven med et sitat fra Maja Witting (1993): ”Läs- och skrivsvårigheter är svårigheter som kan övervinnas” (s. 25). Forebygging, tidlig innsats og tilpasset opplæring er dermed av vesentlig betydning for hindre at vansker oppstår og/eller utvikler seg i begynneropplæringen i lesing. Som det poengteres av Nilsen (2011), må forebyggingen finne sted hele tiden, slik at støtte til læring kan settes inn, følges opp og vedlikeholdes når det er behov.

## LITTERATURLISTE

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 85-113). Bergen: Caspar Forlag
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 11-20). Litauen: Cappelen Damm AS
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Frislid, M. E. (2014a). Betydningen av estetisk og filosofisk læring. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. (2. utg., s. 133-150). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Frislid, M. E. (2014b). Å lære seg å lære – Grunnlag også for lese-, skrive- og matematikkopplæring. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. (2. utg., s. 55-81). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Gabrielsen, E. (2003a). Den viktige skriftspråkkompetansen. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 15-42). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 15-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gabrielsen, N.N. (2003b). Barn som strever – forebygging og tidlig registrering. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 130-155). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 34-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Guthrie, J. T. (2011). Best Practices in Motivating Students to Read. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Red.), *Best Practices in Literacy Instruction*. (4. utg., s. 177-198). New York: The Guilford Press
- Hagtvet, B., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Hagtvet, B. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 563-593). Latvia: Cappelen Damm AS
- Hareide, E. B. & Weydahl, S. R. (2006). *Første skoleår. En metode- og idébok for læreren*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 7-17). Bergen: Caspar Forlag
- Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (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 Norsk Forlag AS
- Jetton, T. L. & Alexander, P. A. (2001). Interest Assessment and the Content Area Literacy Environment: Challenges for Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 13, (3), 303-318
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Krogtoft, M. (2013). Krafttak for lesing! I M. B. Waale & M. Krogtoft (Red.), *Krafttak for lesing i fag*. (s. 9-25). Trondheim: Akademika Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I M. Saabye (2012). (Red.), *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Kunnskapsdepartementet (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Oslo: Regjeringen Stoltenberg 2
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Oslo: Regjeringen Stoltenberg 2
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 148-163). 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. 148-171). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyster, S. A. H. & Frost J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utg., s. 341-369). Latvia: Cappelen Damm AS
- Melbye-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*, (2), 41-51
- Melbye-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 322-352



- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington DC: National Academy Press
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet” i Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. (s. 47-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2010). Den profesjonelle lærer i møte med andre. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (s. 227-258). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen, M. P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 43-72). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. (3. utg.). New York: The Guilford Press
- Reikerås, E. & Engen, L. (2014). Tilpassing for skriftspråklig læring. Kartlegging av barns lese-, skrive- og regneferdigheter – hvorfor og hvordan. I M. E. Frislid, & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. (2. utg., s. 273-292). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, (3 & 4), 299-323
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, 3, 17-21
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 89-103). Litauen: Cappelen Damm AS
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall. Identification and Assessment To Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator*. Hentet 27/01-2015 fra: <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/torgesen.pdf>
- Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40 (1), 7-26
- Torgesen, J. K. (2004). Preventing Early Reading Failure. *American Educator* Hentet 27/01-2015 fra: [http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing\\_Early\\_Reading\\_Failure.pdf](http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing_Early_Reading_Failure.pdf)

- Traavik, H. (2014). Vegar til skriftspråket. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. (2. utg., s. 83-107). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Tverbakk, M. L. (2013). Høytlesningens bidrag i ei dynamisk leseopplæring. I M. B. Waale & M. Krogtuft (Red.), *Krafttak for lesing i fag*. (s. 47-65). Trondheim: Akademika Forlag
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* Hentet 10/03-2015 fra:  
<http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk/200613-Lareplan-norsk-fastsatt.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 03/02-2015 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Witting, M. (1993). *Wittingmetoden – en möjlighet för många. Ominläring – ett sätt att övervinna läs- och skrivsvårigheter*. Falköping: Ekelunds Förlag AB

# VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørløges gate 29  
N-5007 Bergen  
Norslag  
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

Marit Sæther Samuelstuen  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.12.2014

Vår ref: 40842 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40842</i>	<i>Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Sæther Samuelstuen</i>
<i>Student</i>	<i>Karianne Feltstykket Johnsen</i>

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, 03.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karianne Feltstykket Johnsen [kariannefjohnsen@gmail.com](mailto:kariannefjohnsen@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 3055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uo.no](mailto:nsd@uo.no)  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 50 99 07. [kjmo.sana@hst.ntnu.no](mailto:kjmo.sana@hst.ntnu.no)  
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsdmas@svf.ut.no](mailto:nsdmas@svf.ut.no)



## VEDLEGG 2

# Informasjonsskriv og samtykkeerklæring om deltakelse i forskningsprosjekt

### Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring

Mitt navn er Karianne Feltstykket Johnsen. Jeg er masterstudent på Pedagogisk institutt, NTNU, og er nå i gang med mitt avsluttende forskningsprosjekt i spesialpedagogikk. Prosjektets tema er tidlig innsats og tilpasset leseopplæring med hovedfokus på forebygging av lese- og skrivevansker. Mine forskningsspørsmål er, med bakgrunn i dette, konsentrert rundt læreres praksis og tanker om dette arbeidet. Målet med prosjektet er å få en dypere innsikt i det forebyggende arbeidet for å hindre at lese- og skrivevansker oppstår og utvikles.

Dette vil være en kvalitativt studie, der jeg ønsker å intervjuere lærere på 1-2. klassetrinn. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi vil sammen avtale et passende sted og tidspunkt.

Alle personopplysninger og all data vil bli behandlet konfidensielt. Data vil kun bli lagret anonymt på min passordbeskyttede PC, og det vil kun være meg som vil ha tilgang til å kunne se dette. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven, og all datamateriale vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest i juli 2015. Det er frivillig å være med i studien, og du kan når som helst trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette. Dersom du trekker deg, vil all data og informasjon om deg bli slettet.

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

For spørsmål, eller andre henvendelser, er det bare å ta kontakt med meg på tlf. 908 21 209 eller på e-post [kariannefeltjohnsen@gmail.com](mailto:kariannefeltjohnsen@gmail.com). Det er også mulig å kontakte min veileder på pedagogisk institutt, Marit Sæther Samuelstuen, på e-post [marit.samuelstuen@svt.ntnu.no](mailto:marit.samuelstuen@svt.ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Karianne Feltstykket Johnsen  
Prinsens gate 8a  
7012 Trondheim



## VEDLEGG 3

### Intervjuguide

#### Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring

##### Bakgrunnsspørsmål

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din – hva slags utdanning du har og hvor lenge du har jobbet?
  - Hvilke fag har du?
  - Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
  - Har du deltatt på noen kurs eller fått videreutdanning innenfor lesing i skolen?

##### Lesing i skolen og leseopplæring

- Hva forbinder du med lesing i skolen?
- Hva mener du kjennetegner en god leser?
- Hva består leseopplæringen i? Hvordan er den organisert? Spesielle metoder?
- Hvem er det som har ansvar for leseopplæringen?
- Hva mener du er nøkkelen til en vellykket leseopplæring?
- Hvilke utfordringer opplever du i prosessen med leseopplæringen?
- Arbeider dere bevisst med lesing i alle fag? På hvilken måte?
- Tror du elevene dine vet hva de må gjøre for å bli bedre lesere?
- Er foreldrene involvert i leseopplæringen?

##### Kartlegging

- Hvordan kartlegger dere elevenes leseferdigheter?
- Hvilke tiltak setter dere i gang når dere oppdager at en elev ikke er kommet så langt i leseutviklingen som ønsket?

##### Tilpasset opplæring

- Hva legger du i prinsippet om tilpasset opplæring?
- I forhold til lesing, hvordan tilpasser du leseopplæringen i din klasse?
- Hva tar du utgangspunkt i når du tilpasser opplæringen til hver enkelt? Egenskaper?
- Jobber skolen som helhet med tilpasset opplæring?
- Hva opplever du som hindre/utfordringer i arbeidet med tilpasset leseopplæring?
- Hvordan vil du beskrive tilpasset opplæring som forebyggende faktor?

##### Tidlig innsats

- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvordan arbeider du med dette begrepet i hverdagen?
- Arbeider du bevisst for å forebygge lese- og skrivevansker?
- Hvordan vil du beskrive tidlig innsats som en forebyggende faktor?

##### Avslutningsvis

- Er det noe du ønsker å tilføye i forhold til det som har blitt sagt?
- Er det noe annet du tenker det er viktig for meg å vite?





## VEDLEGG 4

Hentet 12/03-2015 fra Lærerplan i norsk:

<http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk/200613-Lareplan-norsk-fastsatt.pdf>

### Kompetansemål i faget

#### Kompetansemål etter 2. årstrinn

##### Muntlig kommunikasjon

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler
- lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem
- lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon
- leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord
- samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening
- fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer
- sette ord på egne følelser og meninger
- uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk

##### Skriftlig kommunikasjon

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke lyder sammen til ord
- lese store og små trykte bokstaver
- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm
- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur
- skrive enkle beskrivende og fortellende tekster
- arbeide kreativt med tegning og skrijving i forbindelse med lesing
- skrive etter mønster fra enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skrijving

##### Språk, litteratur og kultur

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- samtale om opphavet til og betydningen av noen kjente ordtak, begreper og faste uttrykk
- samtale om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk
- samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier
- samtale om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt
- samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger
- finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing