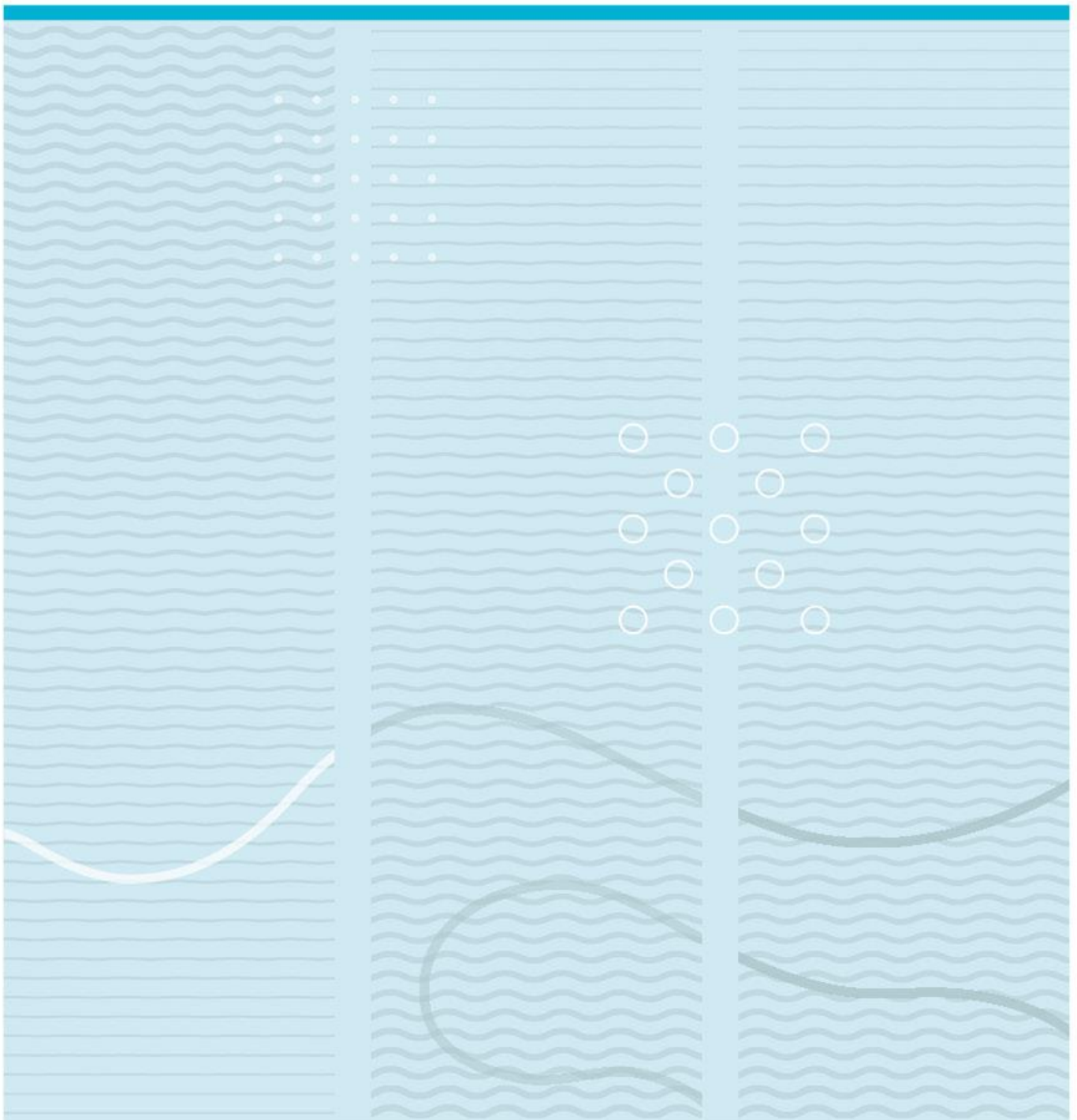


Jeanett Møane

«Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen»



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Jeanett Møane

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Et viktig utdanningsmål er at samtlige elever skal oppnå grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving og regning og at de skal oppleve mestring og utfordringer på den skolen de har tilhørighet til. Tidlig innsats er et begrep som omhandler å gi hjelp til barn og unge på et så tidlig tidspunkt som mulig, og ved tidlig innsats skaper man en inkluderende skole og styrker det enkelte barns kunnskap innen de grunnleggende ferdighetene. For at elevene skal bli funksjonelle lesere og oppnå leseutvikling forutsettes leseopplæring, og for at man skal lykkes med dette må man tilpasse opplæringen ut i fra den enkelte elevs evner og forutsetninger.

I denne undersøkelsen har mitt fokus vært rettet mot rektors arbeid til tidlig innsats relatert til elevenes leseopplæring. Gjennom å vise til teori og forskning, samt innhenting av empiri søker jeg svar på oppgavens problemstilling:

Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever på barneskolen?

Opgavens forskningsspørsmål er rettet inn mot rektors arbeid og forståelse rundt begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen, der jeg i denne undersøkelsen har valgt å ta i bruk en kvalitativ metode for innsamling av empiri. Funnene av undersøkelsen viser til at samtlige av rektorene har et stort fokus på tidlig innsats og leseopplæringen, hvor blant annet inkludering og tilpasset opplæring har en betydning for skolens sosiale fellesskap.

Hvordan man anvender skolens ressurser er en viktighet med tanke på elevenes videre læring og utvikling, der blant annet god skoleledelse og tydelige rammer vil være vesentlig for at man skal kunne legge til rette for god læring. Og gjennom funnene viser rektorene til viktigheten av å ha et fokus på tidlig innsats der man setter i gang tiltak tidlig når det måtte være behov for det.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	7
1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven	8
1.3 Struktur i oppgaven	9
2 Teori	10
2.1 Intensjon med tidlig innsats	10
2.2 Tidlig innsats	11
2.3 Tidlig innsats i barnehagen og skolen	14
2.4 Hvem har ansvar for gjennomføringen av tidlig innsats på skolen?	16
2.5 God skoleledelse for gjennomføringen av tidlig innsats på skolen	17
2.6 Tilpasset opplæring	18
2.7 Spesialundervisning og ordinær undervisning	19
2.8 Tilpasset opplæring i en inkluderende skole	20
2.9 Leseferdigheter som grunnleggende ferdigheter	22
2.10 Hva kan påvirke elevenes leseforståelse	23
2.11 Leseopplæring	24
2.12 Rom for lesing	27
2.13 Skrive seg til lesing med lyd støtte (STL+)	27
3 Vitenskapsteori og forskningsmetode	30
3.1 Vitenskap om samfunnet	30
3.2 Vitenskapelig forankring: Fenomenologiske og hermeneutiske studier	31
3.3 kvalitativ metode	32
3.4 intervju	33
3.5 Valg av intervjuform	34
3.6 Utvalg	35
3.7 Skrivning – en forskningsprosess	36
3.8 Forskningsetisk betraktning	37
3.9 Reliabilitet og Validitet	38
3.10 Analyse av intervju	40
3.11 Kritisk refleksjon av forskerrollen	42

4	Presentasjon av funn	44
4.1	Forskningsspørsmål 1: Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?	46
4.1.1	Hovedkategori 1: Tidlig innsats og ressurser.....	46
4.1.2	Hovedkategori 2: Tilpasset opplæring	48
4.1.3	Hovedkategori 3: Inkludering	50
4.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?.....	52
4.2.1	Hovedkategori 1: Samarbeid med barnehagen	52
4.2.2	Hovedkategori 2: Skrive seg til lesing med lyd støtte	53
4.3	Forskningsspørsmål 3: Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?.....	55
4.3.1	Hovedkategori 1: Ordinær undervisning og spesialundervisning.....	55
4.3.2	Hovedkategori 2: Tilpasset opplæring og lesing.....	56
5	Analyse og drøfting av funn fra intervjuene.....	58
5.1	Analyse og drøfting av hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?	58
5.1.1	Funn 1: Tidlig innsats og ressurser	58
5.1.2	Funn 2: Tilpasset opplæring.....	59
5.1.3	Funn 3: Inkludering.....	61
5.2	Analyse og drøfting av hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?.....	62
5.2.1	Funn 1: Samarbeid med barnehagen.....	62
5.2.2	Funn 2: Skrive seg til lesing med lyd støtte	63
5.3	Analyse og drøfting av hva mener rektor om samarbeidet mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?.....	64
5.3.1	Funn 1: Ordinær undervisning og spesialundervisning	64
5.3.2	Funn 2: Tilpasset opplæring og lesing	66
6	Avslutning og konklusjon	68
	Referanser/litteraturliste	71
	Vedlegg	75

Forord

Etter jeg avsluttet Bachelorstudiet i spesialpedagogikk i 2016 ble drivkraften til å ta en masterstudie enda større. Jeg har lenge hatt en interesse for temaet tidlig innsats, og da jeg kom inn på dette studiet i pedagogikk var det lett å velge hva temaet skulle omhandle i min masteroppgave.

Masterstudiet i pedagogikk som jeg har gått har vært rettet mot utdanningsledelse, jeg så ikke for meg at jeg noen gang kom til å ta studie innen ledelse, men jeg er glad for at jeg har denne mastergraden nå. Det har vært en lang og tøff prosess, men det har også vært en utrolig interessant, spennende og lærerik prosess. Å skrive en masteroppgave har vært som en «berg og dalbane» for meg. Det har vært oppturer, nedturer, frustrasjoner og jeg har mange ganger tenkt «hva har jeg begitt meg ut på». Men nå har jeg kommet i mål, og jeg kan gi meg selv et klapp på skuldra og si «bra jobba».

Jeg startet på mitt masterstudium høsten 2016 på Høgskolen i Sørøst-Norge avd. Vestfold og Buskerud. Og jeg vil aller først få takke min veileder Halvor Bjørnsrud som har gitt meg gode tips og råd på veien og hele tiden støttet meg positivt opp under denne prosessen. Du har gjort en fantastisk jobb. Tusen takk for all hjelp både før og underveis i oppgaveskrivingen, og takk for et godt samarbeid.

Jeg vil også takke de fire rektorene som takket ja til å være informanter i denne undersøkelsen. Dere har virkelig vært til stor hjelp, takk.

Så vil jeg takke min nærmeste familie, mine gode venner og kollegaer. Dere har vært en god støtte å ha i ryggen. Dere har hørt på klaging og frustrasjon, men allikevel gitt meg oppmuntring på veien.

Skien, 2018

Jeanett Møane

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for valg av tema er flere. Jeg har lenge hatt interesse for temaet tidlig innsats og personlig har jeg praktiske erfaringer med elever som ikke har fått den hjelpen de trenger, samtidig som jeg ønsker å øke min kompetanse innen de ulike læringsprosessene. Tidlig innsats er nødvendig for at den enkelte elev skal kunne mestre og klare seg gjennom de årene han / hun går på skolen, samtidig som det vil ha en stor betydning i forhold til videre utdanning, arbeid og voksenlivet. Man vet i dag hvor viktig det er å ta tak i ting når et problem eller en vanske oppstår, uansett på hvilke tidspunkt i livet det er. Og det er en stor forskjell på de barna og elevene som får hjelp på et tidlig stadium i forhold til de som får hjelp mye senere, eller kanskje ikke blir oppdaget og får hjelp i det hele tatt.

Trygghet og tilhørighet har en stor betydning når man går på skolen. Gjennom trygghet og tilhørighet skaper man relasjoner, som igjen vil bidra til økt mestring og motivasjon. For elever som av en eller annen grunn har ulike vansker, vil dette ha en stor betydning for den videre læring og utvikling. Man vet at tidlig innsats omhandler innsats på et tidlig tidspunkt i det enkeltes barns liv (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13), og når man starter på skolen kommer man med ulike forutsetninger for å lære. For veldig mange elever er det helt i starter av skoleåret vanskene starter, og det vil da være vanskelig å lære og få med seg det som skjer av undervisning på tavlen. Det blir vanskelig å konsentrere seg og det vil da være noen som falle av og mister motivasjonen for den videre læringen. For at man på best mulig måte skal hindre dette, vil det være vesentlig at man tar i bruk tidlig innsats og tilrettelegging for de elevene som har behov for det så tidlig som mulig.

Tidlig innsats bygger på prinsippet om livslang læring og er omtalt i St.meld.nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, hvor elevene skal få den hjelpen, veiledningen og tilretteleggingen han / hun har rett på for at de skal kunne nå sitt læringspotensial. Dette er nødvendig slik at den enkelte elev skal kunne klare seg på best mulig måte gjennom skolegangen, samt få en god og positiv start på voksenlivet med tanke på videre utdanning og jobbmuligheter.

1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å kunne lære mer om hvordan man som leder jobber med tidlig innsats. Jeg har mange ganger stilt meg selv spørsmålet; Hvordan bør man som leder i skolen ha fokus på tidlig innsats og tilrettelegging av leseopplæringen for elever i barneskolen. Man vet at det å lykkes med leseprosessen er en viktig faktor for elevens videre kunnskapsutvikling, for emosjonell og sosial utvikling og for senere samfunnsmessig tilpassing (Halaas Lyster & Frost, 2012, s. 342). Derfor vil denne oppgaven handler om hvordan en rektor jobber med tidlig innsats på barnetrinnet, og hvordan de tilrettelegger for leseopplæringen. Jeg ønsker derfor i dette prosjektet å intervjuere rektorer fra ulike barneskoler.

Det å skulle komme frem til en problemstilling så tidlig i prosessen er noe utfordrende, men min foreløpige problemstilling er blitt valgt ut ifra at jeg ønsker å forske mer på tidlig innsats og tilrettelegging av leseopplæringen:

«Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen».

For å utdype problemstillingen noe mer benyttes følgende tre forskningsspørsmål:

- ✓ Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?
- ✓ Hvordan arbeider rektor med gjennomføring av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?
- ✓ Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?

1.3 Struktur i oppgaven

Det som er formålet med denne undersøkelsen innebærer at jeg skal få en større og bredere forståelse av hvordan man som rektor på barneskolen jobber med tidlig innsats, samtidig som jeg ønsker å få større innsikt i hvordan rektor og deres skole tilrettelegger for den enkelte elevs leseopplæring. Denne undersøkelsen består av seks deler: innledning, teori, vitenskapsteori og metode, presentasjon av funn, analyse og drøfting av funn, og avslutning og konklusjon.

I det første kapittelet gjør jeg rede for valg av problemstilling og forskningsspørsmål.

I det andre kapittelet gjør jeg rede for valg av teori og perspektiver som ligger til grunn for oppgavens forskningsspørsmål. I denne delen forklarer jeg begrepene tidlig innsats, tilpasset opplæring og leseopplæringen. Dette baserer jeg på nyere og tidligere forskning.

I det tredje kapittelet tar jeg for meg valg av metode, samtidig som jeg presenterer vitenskapsteori og oppgavens forskningsdesign.

I det fjerde kapittelet vil presentasjon av min empiri fra intervju med rektorene forekomme. Jeg omtaler rektorene som A, B, C og D fra kommune 1 og 2.

I det femte kapittelet vil analyse og drøfting av empiri forekomme, der jeg tar utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål og kategorier.

I det sjette og siste kapittelet kommer en oppsummering av denne undersøkelsen med en avslutning og konklusjon.

2 Teori

2.1 Intensjon med tidlig innsats

I Norge kom begrepet tidlig innsats inn i skole og barnehage for alvor med Stortingsmeldingen nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Og siden denne Stortingsmelding ble publisert, har prinsippet om tidlig innsats vært styrende for utdanningspolitikken (Nova, 2010, s. 12). I Stortingsmeldingen nr. 30 *kultur for læring* (2003-2004) blir det fremhevet at Norge har skoler som er tilgjengelig for alle, at vi har høyt utdannet befolkning og at det er få land som bruker så store økonomiske ressurser på skoler som det vi gjør i Norge. Det blir samtidig fremhevet at vi har en bred politisk oppslutning om det som er den enkelte skoles mål, nemlig å gi den enkelte elev mulighet for det som er allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdighet.

Ut i fra dette har Norge store og gode forutsetter til å kunne skape det som vi kan kalle «*verdens beste skole*».

Men selv om vi har gode forutsetninger for å skape det vi kaller «*verdens beste skole*», viser norsk og internasjonal forskning at Norge også har svakheter. Ser vi på evalueringen av reform 97, viser St. Meld. nr. 30 at det er mangler for at vi skal kunne lykkes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasser for den enkelte elev. Årsaken til dette er at det er forskjeller i læringsutbyttet og at det er dårlige grunnleggende ferdigheter blant elevene (Det kongelige utdanning – og forskningsdepartement, 2003, s. 7).

Grunnoppfølgingen skal sørge for at den enkelte elev får mulighet til å utvikle sin kunnskap og kompetanse til å være en som bidrar og som er aktiv deltaker i et kunnskapsintensivt samfunn. Skolen er en arena som skal bidra med å utvikle den enkelte elevs potensial som menneske der elevenes utvikling og læring i skolen vil ha en stor betydning for samfunnets utvikling (NOU 2015:8, s. 7).

Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og den er med på å påvirke samfunnsutviklingen og endringer som skjer i samfunnet. Det er av vesentlig betydning at den enkelte eleven får mulighet til å utvikle det som er han/hennes evner og talenter, der skolen skal verdsette mangfoldet og stå for likeverd. Læring skjer på ulike arenaer og det er derfor viktig at man skaper et godt grunnlag for det som er livslang læring (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003, s. 8).

Skolen er en felles institusjon som binder oss sammen, samtidig som den både skal inkludere og differensiere. Det er viktig med god stimulering i tidlig alder, der dette er en viktig bidragsyter for videre læring senere i livet. Forskning viser at det allerede i barnehagen vil være mulig å gjøre en forskjell i forhold til elevenes læringsutbytte og ved å ta tak i ting tidlig vil det være mulig å bedre resultater for de elevene som har ulike utfordringer (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003, s. 3).

I følge Stortingsmeldingen kan vi lese om utfordringer i skolen, der det blant annet står at:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle like, skaper vi større ulikheter. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norske skolars største utfordring. Det krever holdningsendringer, man også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid. Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Vi følger alle eierskap til skolen, og vi har alle en mening om den. Vi kan ikke enes om alt, men vi kan kanskje enes om dette: Skolen er viktig. Den gjelder barns fremtid (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003, s. 4).

2.2 Tidlig innsats

Læring skjer gjennom hele livet, og læring skjer på alle typer arenaer og i ulike situasjoner. Vi har alle et potensial for å lære, og vi må derfor bidra til at læringspotensialet til den enkelte vil komme individet og samfunnet best mulig til nytte. Læring er en prosess i livet der tidlig læring bidrar til at man får mer læring, og derfor vil det være viktig at innsats blir iverksatt så tidlig som mulig eller når man ser vansker oppstår (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 8-9). Det er ikke alle som vil kunne nå de samme målene, det er heller ikke et mål at vi alle skal ha en høyere utdanning. Men det er et mål at alle skal kunne få en trygg og god grunnopplæring for livslang læring som innebærer at utdanningssystemet så tidlig som mulig må hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å kunne strekke seg etter for å nå sitt læringspotensial uavhengig av hvilken bakgrunn man har (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 3).

Begrepet tidlig innsats omhandler å gi hjelp til barn og unge på et så tidlig tidspunkt som mulig, enten om vanskene oppstår i barnehagealder/førskolealder, eller senere i livet. Tidlig innsats er viktig, for ved tidlig innsats vil man kunne minske risikoen for at vanskene blir for store og man vil kunne minske risikoen for at det oppstår

tilleggsvansker. Man vil kunne forbygge skjevutvikling, sosiale vansker, lærevansker, frafall i skolen og at man havner utenfor arbeidslivet.

Ved å benytte seg av tidlig innsats i barne- og ungdomsårene vil dette være et nyttig verktøy og et velegnet redskap å ta i bruk for å forebygge frafall av elever på videregående skole. Gjennom forskning vises det at frafall fra videregående skole er et problem for samtlige av landene i OECD som det for oss vil være det mest naturlige å sammenligne med.

I tråd med økonomisk evne eller brutto nasjonalprodukt, ligger Norge på det som er gjennomsnittlig ressursbruk sammenlignet med de andre landene i OECD. Det viser seg at 70 prosent av elevene på normert tid fullfører den videregående opplæringen der Norge er 21 av 25 land, noe som tilsvarer 57 prosent (Bjørnsrud, 2014, s. 32).

Gjennom Stortingsmelding nr. 16 ser vi at tidlig innsats og tilpassing av ulike tiltak vil være viktig og av stor betydning for at vi skal kunne sikre at den enkelte for en god utviklingsprosess. I opplæringsloven § 1-2 stilles det krav om at opplæringen for den enkelte elev skal være tilpasset hans / hennes evner og forutsetninger, og det vil være viktig at det er en god overgang mellom barnehagen og skolen eleven har tilhørighet til, dette for at skolen skal kunne lykkes med å iverksette og tilpasse tiltak (Nova, 2010, s. 3).

Bjørnsrud og Nilsens (2012) beskriver begrepet tidlig innsats på to måter:

For det første omfatter det innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, deriblant gjennom barnehage og i de første skoleårene. For det andre omfatter det tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes, uansett på hvilket tidspunkt i skoleløpet eller livet det er. Tidlig innsats omfatter slik sett så vel forebygging som avdekking og intervensjon. Tidlig innsats dreier seg om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring slik at en stimulerer og støtter alle elevers læring, og slik at barrierer for læring motvirkes. Det dreier seg om å oppdage barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, og å ta rask fatt i problemer og sette inn tiltak tidlig, uansett på hvilket klassetrinn problemet oppstår (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13).

Det vil være viktig med tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i livet og når problemer oppstår, og det som er hensikten med tidlig innsats er at man skaper en inkluderende skole og styrker det som er den enkeltes elevs kunnskap i fagene matematikk og norsk. Det er en sentral nasjonal forutsetning at høy lærertetthet og arbeid i lærerteam kan være med på å bedre elevens videre læring faglig, men også sosialt. Det vil være viktig at skoler fanger opp de elevene som sliter så tidlig som mulig slik at man kan sette inn ekstra ressurs og tilpasse opplæringen på best mulig måte for den enkelte elev (Bjørnsrud 2014, s. 12). «*Man skal ikke vente og se*».

Gjennom samtale som ble gjort med en rektor i forhold til tidlig innsats, kommer det fram at denne rektoren mener det er viktig at man tenker over hvilke signaler man sender ut til sine ansatte, og hva man snakker med sine ansatte om. Hun sier at som en leder vil hennes prioriteringer være med på å prege personalets fokus på det som er elevens læring (Bjørnsrud, 2014, s. 123). I et lite utdrag fra denne rektors tekst, heter det:

«Ved skolen har vi kultur for å vektlegge lesing som grunnleggende ferdigheter. Vi vet at de fem grunnleggende ferdighetene er viktig for all videre opplæring. Skole har utviklet sin egen lese- og skriveplan for å sikre alle elever ved skolen en god leseopplæring. Alle lærere betrakter seg som leselærere uansett hvilket fag de underviser i. Elevene får for eksempel leselekser i naturfag på samme måte som de har i leselekser i norsk».

Denne barneskolen ser at det å lære å lære som noe av de viktigste egenskapene man kan gi disse elevene, og dette kan rettes mot St. meld. Nr. 21. der det står at «Læring er en prosess der tidlig læring bidrar til mer læring» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 8).

Ser man på forholdet til en inkluderende skole skriver Bjørnsrud (2014) at tilrettelegging for den enkelte elev vil ha en betydning for den videre læringen.

Regjeringen har et ønske at man skal kunne forberede det som er utdanningssystemets evner til å kunne møte det som er den enkeltes elevs behov gjennom tilrettelegging av opplæringen på en god måte, og her vil tidlig innsats være nøkkelen. Det er viktig at man forstår tidlig innsats som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og når problemene og/eller vanskene oppstår. Barn har en medfødt nysgjerrighet og motivasjon som fremmer læring, og det er dette som det er viktig å ivareta. Forskning viser at de barna som har utviklet en god språkutvikling før de starter på skolen, vil ha en større mulighet til å utvikle seg sosialt, samtidig som de vil kunne bedre den videre leseutviklingen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 11).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) kommer det fram at de i Finland lykkes i langt større grad med å gi ekstra hjelp og støtte til de elevene som trenger det tidlig i skoleløpet for deretter å gradvis minke graden av de som får spesiell oppfølging enn man har klart å gjøre i Norge. Lesing og regning er de grunnleggende ferdighetene som man må lære seg tidlig

og som er grunnlaget for læring i alle fag. Dersom denne læringen svikter de første årene elevene går på skole, vil dette øke risikoen for at eleven vil få vansker gjennom hele skoleløpet. For at man skal hindre dette, vil det være viktig å sette inn ressurser i form av lærere som vil gi de elevene som sliter en tettere oppfølging. Det kommer videre frem at regjeringen vil øke antall lærere på barneskolens 1. -4. trinn med 25 prosent for at man skal kunne styrke muligheten for tilpasset opplæring der man følger opp elever som har spesielle behov i norsk, samisk og matematikk. «*En hovedhensikt med å øke antall lærere og skape større lærertetthet er å følge opp tilpasset opplæring for elever som har vansker med å lære seg lesing, skriving, regning og å utrykke seg muntlig*» (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 15).

2.3 Tidlig innsats i barnehagen og skolen

Barnehagen har en sentral og viktig rolle i forhold til det forebyggende arbeidet, der de har mulighet til å sette i gang med tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i utviklingsprosess til barnet, og har man et godt tilrettelagt pedagogisk arbeid i barnehagen kan dette forebygge at barnet utvikler vansker. I barnehagen har de et pedagogisk tilbud som har stor vekt på barnets sosiale og språklige utvikling, dette fokuset har de på grunn av at samvær med andre barn vil gi dem mulighet til å kunne trene på og utvikle de sosiale og språklige ferdighetene. Forskning viser at samspill og språk i barnehagen har en positiv innvirkning i forhold til når barna skal begynne på skolen (Buli-Holmberg, 2012, s. 71), har man inkluderende og språkstimulerende miljøer kan dette gi det enkelte barn bedre forutsetninger i forhold til lese- og skriveopplæringen. Det enkelte barn må få god overgang fra barnehagen til skolen, der en god overgang kan få stor betydning for barnets videre utvikling både faglig og sosialt (Buli-Holmberg, 2012, s. 72-73).

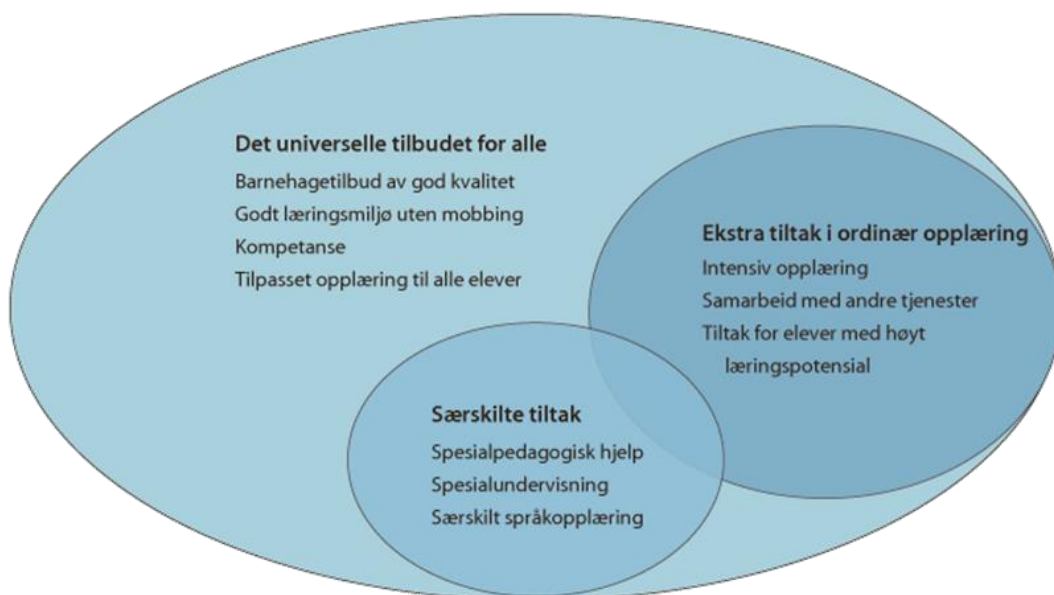
Når man ser at barn- og unge har behov for tilrettelegging av opplæringen er det viktig at barnehager og skoler setter i verk tiltak tidlig uansett når i barnehage- og skoleløpet man er. Det er viktig at man legger stor vekt på dette de første årene fordi forskning viser at tiltak tidlig i opplæringsløpet vil ha en større effekt på den enkeltes utvikling både faglig og sosialt enn det vil senere i opplæringen. Samtidig viser forskning også at læringen handler om samspillet mellom kognitiv, sosiale og emosjonelle ferdigheter der det å beherske følelser og håndtere motgang vil ha en stor betydning for den enkeltes videre læring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 42). Videre vil det være viktig at skolen skaper et godt og trygt læringsmiljø der elevene får mulighet til å oppleve mestring

samtidig som det blir lagt til rette for at de lærer. Skolens ordinære opplæringsstilbud bidrar til at tidlig innsats er forebyggende for den enkelte som har ulike former for risiko i forhold til det faglige, men også det sosiale.

Forskning sier at de skolene som har et fokus på og bidrar til at den enkelte får tilstrekkelig læring vil utvikle og løfte fram barn og unge uavhengig av faglig utgangspunkt og uavhengig av foreldrenes utdanningsbakgrunn.

Noen barn- og unge har behov for det vi kaller særskilte tiltak, også utenfor det som er den ordinære opplæringen. Som det står skrevet i opplæringsloven § 5-1 om rett til spesialundervisning, vil de elevene som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen ha rett til spesialundervisning.

Samtidig har barn som er under opplæringspliktig alder uavhengig om de går i barnehagen også rett til spesialundervisning dersom behovet tilsier at dette er av nødvendighet for å styrke den enkeltes mestringsfølelse. Ser man på elever i den enkelte skole vil det være flere elever som har behov for spesialundervisning gjennom hele grunnskolen samtidig som spesialundervisning bør få elevene til også å følge den ordinær undervisning, dette vil være viktig for at man skal kunne opprettholde prinsippet om inkludering og for at dette tilbudet i minst mulig grad er segregert (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 43).



Figur 1: Tidlig innsats som prinsipp for barnehage og skolen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 43).

Rektor og skolens hovedoppgave er å sørge for at alle elever har og får et godt og trygt læringsmiljø både faglig og sosialt, samtidig som de skal bidra til at den enkelte opplever mestring der det blir lagt til rette for at alle kan lære uansett læringsforutsetninger. Ut fra figur 1 og det universelle tilbudet omhandler dette hver enkelt elev til enhver tid der dette virker forebyggende mot det som er et mer omfattende enkelttiltak. Hva som vil være viktige elementer i tidlig innsats for barn og unge handler om å ta i bruk riktig kompetanse og riktig bruk av ressurser, et godt og trygt læringsmiljø og et barnehagetilbud som er av god kvalitet.

Lærerens kompetanse er en ressurs som har en stor påvirkning på elevens prestasjon der de må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for at de på best mulig måte skal kunne lede elevenes videre læring. Skoleeier har ansvar for den lokale tilretteleggingen som vil gi mulighet til å bestemme hvilken organisering som egner seg best i forhold til bruk av personal, og andre ressurser tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger. Når den lokale tilretteleggingen forekommer på denne måten, vil det være betydelig lettere å imøtekomme den enkeltes behov på best mulig måte (Det kongelige utdannings – og forskningsdepartement, 2003, s. 61).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) kommer det frem at regjeringen ønsker å rette mer oppmerksomhet og ressurs inn mot tidlig innsats, der et godt samarbeid og samspill mellom barnehage og skole skal sørge for at det enkelte barn er mer forberedt til skolen og den videre læringen. Det vil her være viktig at man ser alle elever første skoledag der det samtidig vil være viktig at man prioriterer utviklingen av de sentrale grunnleggende ferdighetene tidlig. Kartlegging, ressurser og kompetanseutvikling må derfor støtte tidlig innsats.

2.4 Hvem har ansvar for gjennomføringen av tidlig innsats på skolen?

Rektor har det overordnet ansvaret på skolen og har blant annet som oppgave og ansvar for å utvikle og opprettholde en god skoleledelse samt ha ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet på skolen. Det er skolen og lærere som har som oppgave og ansvar for å gjennomføre opplæringen slik at elevene får et læringsutbytte som er tilpasset den enkelte og for elevgruppen som helhet, men det er rektor som har det overordnede

ansvaret for opplæringen. Det vil si at det er rektor som har som oppgave å utvikle og forberede skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte på best mulig måte, der skoleledelsen skal organisere og tilrettelegge det som er innhold og de ulike arbeidsmåtene slik at hver enkelt elev blir ivarettatt på best mulig måte (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 72).

Ser vi på opplæringsloven § 9-1 står det i forhold til rektors ansvar at:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektor kan tilsetjast på åremål (opplæringsloven, 1998, § 9-1).

En av de grunnleggende forutsettelsene for at skolen skal kunne lykkes med tidlig innsats er at man prioriterer læring så tidlig som mulig i opplæringsløpet. Ser vi på reform av 97, skulle opplæringen på småtrinnet, det vil si 1-4, handle om barnehagens og skolens tradisjoner. Her skulle man legge vekt på å lære gjennom lek der barn i ulike aldre fikk aktiviteter og organisert opplæring gjennom temaer som var hentet fra det skolefaglige, der opplæringen i det skolefaglige litt etter litt skulle bli innført gjennom småtrinnet. Konklusjonen av reform 97 viste at omfanget med den systematiske opplæringen i lesing, skriving og regning på småtrinnet var lav fordi det var for mange skifter mellom de ulike temaene og at det oftest var uklarhet i forhold til hva som var hensikten og målet med de ulike aktivitetene (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2016, s. 47).

2.5 God skoleledelse for gjennomføringen av tidlig innsats på skolen

Regjeringen har et hovedmål om at man skal forbedre den enkelte skole slik at samtlige elever får utviklet sine læringsforutsettelser på den skolen de har en tilhørighet til. Derfor vil god ledelse i skolen være viktig, og som leder har man et ansvar for å utvikle og opprettholde dette slik at man får en god skolekultur. Når man snakker om skolekultur blir dette definert som et sett rammer for hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt i skolen, samtidig som det omhandler verdier, normer og virkelighetsoppfatninger (NOU 2015:2, s. 115-116). For at skolen skal jobbe mot det som er felles mål og verdier vil det være viktig at man har en god ledelse på skolen. En

leder skal bidra til at det utvikles felles verdigrunnlag som vil kunne fremme en kultur som har orden og en positiv atferd, samtidig som det vil være viktig med positiv læringsmotivasjon og læringskultur (NOU 2015:2, s. 118). «*God skoleledelse krever pedagogisk ledelse*» (Mordal, 2014, s. 44), det vil si at man må ha ledere som har god kunnskap og kompetanse innen det som er skolefaglig og det som er ledelsesfaglig, der en skoleleder må ha en tydelig retning for å kunne legge til rette for god læring (Mordal, 2014).

2.6 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring var frem til 01.08.2008 plassert i opplæringsloven § 1-2 femte ledd der dette begrepet presiserte virkeområdet for det som var formålet med tilpasset opplæring. Når bestemmelsen om dette begrepet blir satt under egen paragraf i opplæringsloven §1-3 kan man stille seg undrende om dette vil kunne få konsekvenser for det som er vår forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring i norske skoler, for eksempel om dette prinsippet forstås som en rettighet (Sivesind & Bachmann, 2011, s. 62). I uttalelse fra (Ot.prp. nr. 46 (1997-1998)) til § 1-2 blir det gjort klart at prinsippet om tilpasset opplæring er å betrakte som et generelt mål. I uttalelse fra (Ot.prp. nr. 40 (2007-2008)) til § 1-3 blir det presisert at endring og flytting av reglene om tilpasset opplæring ikke omhandler noen form for realitetsendring. Ut i fra dette forstår vi prinsippet om tilpasset opplæring som en norm og/eller plikt for skolen der den enkelte skoleeier har ansvar med å ha et kontrollsystem som skal kunne sikre at skolen og personalet bevarer premissene til tilpasset opplæring (Sivesind & Bachmann, 2011, s. 62).

Betydningen av tilpasset opplæring er at «*det som skal læres, lar seg tilpasse den som skal læres opp, slik at vedkommende person kan oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter*» (Raaen, 2008, s. 27). En opplæring vil derfor ikke kunne være tilpasset dersom de elevene det gjelder ikke er i stand til å mestre det opplæringen tilsier. For at man skal kunne lykkes med opplæringen, trengs ikke mestringen være total, men det kan være mestring av ulike grad på ulike nivåer. I Stortingsmelding nr. 30 kultur for læring (2003-2004) blir det presisert at: «*Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov*». (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003, s. 86). Det vil derfor være viktig med tilpasset opplæring for at man skal kunne skape en bedre kultur for læring på skolene

og for å ivareta begrepet om tidlig innsats (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003, s. 86). Gjennom skolens oppøring tar man sikte på å støtte den enkelte elevs læring gjennom en målrettet, systematisk og planlagt måte, der prinsippet om tilpasset oppløring får fram at støtten den enkelte får må være tilpasset for at skolen skal kunne møte elevens bakgrunn og læringsforutsetninger på best mulig måte. Det er viktig at tilpasset oppløring anses som et overordnet prinsipp som gjelder all oppløring og alle elever, det vil si at man skal kunne tilpasse støtte til læring for den enkelte elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16-17).

Som jeg har vært inne på gjelder prinsippet om tilpasset oppløring all oppløring, det vil si at det gjelder både ordinær undervisning og spesialundervisning. Når man ser på tilpasset oppløring både gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning, vil det være viktig at man ser dette i sammenheng og i støtte til hverandre. Dette innebærer at oppløringstilbudet som helhet vil bli fulgt opp gjennom et lærersamarbeid og at disse formene for tilpasning sammen vil kunne bidra til en god og utviklende læring for de elevene som trenger spesialundervisning. Dette samspillet gjennom disse to formene vil samtidig være viktig for at man skal kunne utvikle et godt læringsfellesskap der flertallet anerkjennes og respekteres, slik at den enkelte elev opplever en inkluderende tilhørighet i skolens fellesskap (Nilsen, 2011, s. 49).

Den utviklingen og læringen som skjer i skolen skjer i samspill mellom eleven, læreren og innholdet i fagene, og det er rektor og læreren som har til oppgave å sørge for at elevene møter skolen med positivitet, slik at dette vekker en faglig interesse og nysgjerrigheten, samtidig som det skal gi en motivasjon som fører til at elevene lærer. For å kunne opprettholde en god kvalitet i oppløringen samtidig som man skal motivere elevene, vil det å tilpasse oppløringen ved variasjon i undervisningen være et nyttig verktøy, for når man tilpasse oppløringen er det viktig å fremme den enkeltes og fellesskapets læring (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 76).

2.7 Spesialundervisning og ordinær undervisning

Alle barn og unge har rett til læring, og for at man skal kunne sikre retten til læring for den enkelte elev skiller den norske oppløringa mellom det som er spesialundervisning og det som er ordinær oppløring (Haug, 2015). Når vi snakker om spesialundervisning er dette for de elevene som ikke har eller får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære oppløringen, og vi skiller ofte mellom det som er individ perspektiv og systemperspektiv.

Ser man først ut i fra et individperspektiv vil man her først og fremst legge vekt på det som er den enkelte elevs vansker og utfordringer, mens man på et systemperspektiv ser på helheten og omgivelsene rundt den enkelte elev slik at man på best mulig måte kan møte hans / hennes behov på best mulig måte (Løken, Lekhal & Haug, 2018, s. 155). Når man har barn og unge som får spesialundervisning skal dette være med på å gi gode vilkår for den videre læringen, man kan si at de som får spesialundervisning skal få en annen og bedre opplæring enn det den ordinære opplæringen kan gi dem. Målet vil være å gi resultater som den ordinære opplæringen ikke kan gi alene for de elevene som har behov for ekstra støtte og hjelp. Det er av stor betydning at barn og unge på skolen å bli anerkjent for den man er og for det man gjør, samtidig som det vil være viktig at den enkelte får støtte både faglig og sosialt for at man skal kunne utvikle seg, der det er viktig at man som lærer legger til rette for det som er læreraktiv undervisning og får fram elevaktiv deltagelse. God kommunikasjon og relasjon mellom elev-lærer og elev-elev har stor betydning og en positiv effekt for den enkeltes videre læring og utvikling der man også som voksenperson har som oppgave å være gode rollemodeller. For de elevene som har spesielle behov og ulike utfordringer vil relasjonen man skaper mellom medelev og lærer ha en stor betydning for trivselen på skolen, et godt, trygt og inkluderende læringsmiljø gir den enkelte elev en økt mestring (Løken, Lekhal & Haug, 2018, s. 160).

2.8 Tilpasset opplæring i en inkluderende skole

Inkludering omhandler at alle tar del i det som er opplæringens fellesskap på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt. Innenfor inkludering stilles det store krav til lærersted og at samtlige personer har evne til å kunne bygge opp og ivareta gode relasjoner med hverandre. Man sier at inkludering både er et mål og en prosess i det som er læring og utvikling, der man også ser på hvordan elevens læringssted kan bli imøtekommende og ivaretatt på best mulig måte (NOU 2009: 18, s. 15). Inkludering ble utviklet gjennom reformen 1990, og når man ser på begrepet tilpasset opplæring og inkludering omhandler dette at man må kunne finne en god balanse mellom det som er den enkelte elevs individuelle læring, og det som er læring i fellesskap. Skolen skal ha rom for alle uansett hvilke forutsetninger den enkelte har for læring, sosial bakgrunn, samt bosted.

I skole skal hver enkelt elev inkluderes der det blir tilrettelagt for at man skal få tilpasset opplæring for videre læring og utvikling. For samtlige elever vil skolen være den mest

sentrale arenaen og plassen for læring, utvikling og trivsel, og når vi snakker om den inkluderende skole med rom for alle, har dette vært et grunnleggende prinsipp i norsk utdanning siden første skolereform i siste halvdel av 1990-årene (Bjørnsrud, 2014, s. 11). Har man et godt læringsmiljø og en god arbeidsmåte som er tilpasset den enkelte elev, vil det være muligheter for at eleven føler seg inkludert i fellesskapet. Utvikling av det som er elevens lese- og regneferdigheter vil være med på å danne et godt grunnlag for elevens videre læring, og dersom eleven kjenner og finner forståelse av læring vil det være lettere for eleven å komme seg videre og mestre den videre læringen og utviklingen. I mange tilfeller kan læringsprosessen stoppe opp for eleven fordi lærestoffet ikke er tilstrekkelig eller det er for avansert. Dette kan føre til både ekskludering fra videre læring og fra skolens og klassens fellesskap. For å hindre dette er tilpasset opplæring et viktig prinsipp som ofte kobles med inkludering, der det vil være viktig å finne en god balanse mellom det som er den enkelte elevs individuelle læring og det som er læring i fellesskapet. Norske skoler skal ha rom for alle uansett hvilke forutsetninger for læring den enkelte elev har samt sosial bakgrunn. Det er viktig at samtlige elever inkluderes der lærerne i skolen tilrettelegger for tilpasset opplæring for videre læring og utvikling (Bjørnsrud, 2014, s. 13).

Det vil være viktig at skolen som en organisasjon tilpasser den enkelte elev samtidig som det skal stilles krav til om eleven deltar i fellesskapet. Det er viktig med relasjonsbygging og at det er en faglig utvikling for elevens læring individuelt og i fellesskapet. I en inkluderende skole vil det være viktig at det legges opp til et utdanningssystem, her skal det tilrettelegges for mening i det som er den enkelte elevs læringsprosess. Det er viktig at rektor og lærere tar ansvar og bevarer prinsippet om en inkluderende skole for alle. I NOU 2009:18 står det blant annet; for at den enkelte elev skal få en positiv og nyttig læringsprosess av opplæringen vil det være viktig at grunnskolen tilpasser og tilrettelegger for faglig grunnlag, slik at elevene skal kunne klare seg på den videregående skole «*Tidlig innsats i barneskolen for å lære elevene lesing, skriving og regning, blir sett på som et viktig grunnlag for videre læring*» (Bjørnsrud, 2014, s. 37).

2.9 Leseferdigheter som grunnleggende ferdigheter

Skolen er en arena der man leser mye og ofte, og det å lære seg å lese er en nødvendig forutsetning for at den enkelte elev skal kunne tilegne seg kunnskap og informasjon fra skrevne tekster (Roe, 2006, s. 67). Elever som begynner i første klasse har ulikt nivå i forhold til lesing. Noen elever har blitt lest mye for og har skjønnet det som er sammenhengen mellom skriftspråk og talespråk og kan ut i fra dette lese enkle og korte tekster på egenhånd. Andre elever har ikke forstått sammenhengen og at bokstavene representerer lyder, samtidig som de ikke har hatt noen bøker eller blitt lest for. Hva som vil være den mest hensiktsmessige tilnærmingen til begynneropplæringen vil variere med tanke på hvilke leserelaterte kunnskaper, ferdigheter og erfaringer hver enkelt elev har med seg inn i skolen. Ser vi i opplæringsloven § 1-3 andre ledd om tilpasset opplæring står det følgende:

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særlig høg lærartettleik, og særlig retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Dette omhandler at lærertettheten for elevene skal være høy i det som er begynneropplæringen, der man skal ha ekstra vekt på de elevene med svake ferdigheter i lesing. Det vil være viktig at man kommer godt i gang med lesing tidlig i skoleløpet siden dette vil ha en betydning for den videre skolegangen, dette fordi at leseferdigheter vil utgjøre en tilgangskompetanse som vil være helt nødvendig for at den enkelte elev skal få best mulig utbytte av skolegangen. Det som er målet med begynneropplæringen i lesing omhandler at hver enkelt elev skal kunne oppnå og mestre de ferdighetene som skal til for at man skal kunne lykkes med lesingen, dette også for at de skal utvikle motivasjon og interesse for det å lese (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148-149).

Skolen er for de fleste en arena der man har lært seg å lese, og for folk flest har tiden man er på skolen vært en viktig brikke for at man skal kunne videreutvikle lesekompetanse fram mot det som er voksen livet. Ser vi på leseopplæringen har dette hatt en sentral plass i det tilbudet som skolene i Norge har gitt til sine elever, og i perioden 1850-1940 var leseopplæringen en sentral del av skoletilbudet. P.A. Jenssens kom i 1863 ut med *Læsebok for folkeskole og folkehjemmet*. Dette var et leseverk som kom i tre bind, og var beregnet for stigende klassetrinn i skolen der innhold var av mer allmenn karakter. Dette leseverket fikk «status» som den *eneste autoriserte leseboken* for det som var allmueskolen på landet (Gabrielsen, 2014, s. 16). Som nevnt har

leseopplæringen hatt en sentral plass og vært en viktig brikke i norske skoler helt fra starten av, og i de senere årene har lesing blitt definert som en grunnleggende eller basisferdighet. I St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det presisert at de fem grunnleggende ferdighetene: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive er sentrale ferdigheter slik at den enkelte elev skal kunne få vist sin kompetanse. Lesing er et verktøy som vi bruker i alle fag og det er derfor en viktig brikke for den enkelte elevs læring og utvikling både faglig og sosialt. Det er flere studier både nasjonalt og internasjonalt som har vist at det å ha grunnleggende eller gode basisferdigheter vil være viktig i forhold til utdanning, arbeid, samfunnsdeltakelse og familierelasjoner. Det å lese mye etter at man har knekt den alfabetiske lesekode har alltid vært viktig for den videre utvikling, og for at man skal kunne sikre seg funksjonell leseferdighet vil det være viktig med det man kaller for den fortsettende leseopplæringen som omhandler et systematisk arbeid der man jobber med å videreutvikle den enkelte elevs leseferdighet gjennom hele skoleløpet. Her vil det være viktig å ta i bruk ulike lesestrategier som vil være tilpasset det som er formålet med lesingen og det som er lesestoffet sjanger og innhold (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 148-149).

2.10 Hva kan påvirke elevenes leseforståelse

Det å kunne lese er en sammensatt prosess og man kan si at vår leseutvikling hele tiden vil være i utvikling der man stadig møter nye tekster. Lesing omhandler også at den som leser samhandler med det som er tekstens innhold. Det betyr at den enkeltes personlige erfaringer som både leser og menneske vil være med på å skape en mening, som igjen vil medføre at man som person oppfatter den leste teksten på ulike måter. Under leseopplæringen vil man ha ulike faktorer som vil påvirke lesingen, der noen faktorer vil være utenfor det som er leserens kontroll, her snakker vi da om ting som for eksempel støy og/eller andre fysiske forstyrrelser som vil påvirke leserens konsentrasjon. De grunnleggende leseferdighetene, *ordavkoding og generell forståelse*, vil alltid ha en stor betydning for hvor god lesekompetanse en person har. Når man på skolen har elever som av ulike grunner har problemer med de tekniske leseferdighetene etter de er ferdig med den første leseopplæringen vil de ha behov for tilrettelegging og tilpasset opplæring i forhold til lærevanskene (Roe, 2006, s. 70).

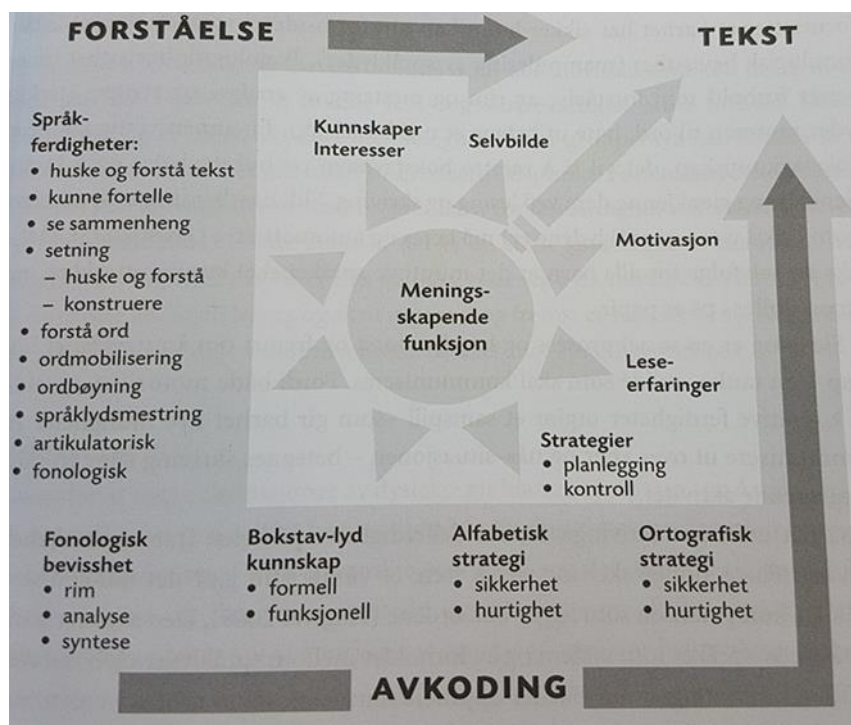
En grunn til at den enkelte elev ikke forstår det han / hun leser kan for eksempel være at de har en lav bevissthet rund sin egen leseprosess, eller at de ikke klarer å konsentrere seg om det de leser av tekst. Når man ikke «overvåker» sin egen leseprosess vil det være vanskelig å skulle registrere det man ikke forstår. Ser man på det som handler om forforståelse, forkunnskap og hukommelsesmønstre handler dette om jo at mer man kan fra før, jo lettere vil det være å lære noe nytt innenfor et emne. Når man har gode forkunnskaper vil dette lette lesingen og man vil da kunne kompensere for dårlig leseferdighet, motsatt vil det dersom man har mangel på forkunnskap gjøre den enkeltes leseprosess tyngre og mer komplisert, dette gjelder også for de som er gode lesere. «*For å forstå det vi leser, bruker vi det vi kan fra før*» (Roe, 2006, s. 72). Som vi vet, spiller motivasjon og interesse for det en leser en stor rolle når det gjelder læring, og er man umotivert for det man skal lære vil man for eksempel kunne lese sider opp og sider ned uten å få med seg noen ting av det man nettopp har lest. «*Motivasjon og forkunnskap henger sammen og påvirker hverandre*» (Roe, 2006, s. 73).

Når man snakker om elevens leseforståelse og det som er arbeid med lesestrategier har dette de siste 25 årene fått mye oppmerksomhet i den pedagogiske forskningslitteraturen. Fram til år 1960 ble leseforståelsen først og fremst sett på som noe som hadde men intelligens å gjøre, der det ble sagt at hvis elevene er smarte og kan avkode så forstår de, og det ble dermed ikke lagt noe særlig vekt på leseopplæringen etter begynneropplæringen. Men utover 1960- og 1970-tallet endret dette seg og man begynte da å gi den enkelte elev opplæring i forskjellige lesestrategier som for eksempel at man stilte spørsmål til den leste teksten, gjenga teksten og vurderte teksten (Roe, 2006, s. 81). Arbeid med elevens leseforståelse kan man knytte til Lev Vygotskij sin teori om *Den nærmeste utviklingszone* og lærerens rolle som en støttespiller og motivator, samt det som er den sosiale interaksjonen bak det som til enhver tid er drivkraften til ulike læringsprosesser (Roe, 2006, s. 82).

2.11 Leseopplæring

Når vi ser på lesing- og skriving vil dette først og fremst være knyttet til språklige og kommunikative prosesser, som handler om at man må forstå og å uttrykke mening. I tillegg til dette vil det kreves at man har en kunnskap om det som er skriftspråkets elementer – grafemene (bokstaver) og fonemene (bokstavlydene). Når vi leser så

handler dette om å avkode ord i skrift som betyr at man må kunne forstå det en leser. Ser vi på modellen til Goughs og Tunmers (1986) blir lesing her skissert som avkoding x forståelse, det betyr at teksten skal gi en mening (Stangeland & Færevaag, 2014, s. 69).



Figur 2: The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986, s. 69).

Et av hovedmålene med lesing er at man skal forstå og få en mening av det en leser, man kan si at det å lese er en menings-skapende arbeidsgang av skriftspråket. Når man snakker om å skape mening så omhandler dette å forstå at det man leser har med innholdssiden av språket (semantikken) å gjøre, der det blir stilt krav til språklig mestring, blant annet vokabular (språkforståelse og ordforråd). For at man skal klare å lese samtidig som man skal kunne forstå det man leser vil det være viktig at skriftspråklige symboler bearbejdes. Det betyr at den enkelte må ha en kunnskap om det som er formsiden i språket, dette kalles for fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet omhandler forståelsen av rim og mestring av analyse og syntese som betyr at man må kunne trekke lyder sammen til ord og lytte ut lydene et ord består av (Stangeland & Færevaag, 2014, s. 70).

Barn lærer å lese ved å skrive, og å skrive ved å lese, og det blir av den grunn lagt opp slik at for å kunne lære seg dagens lese- og skriveopplæring vil man at barn så tidlig

som mulig skal begynne med skriving for at man skal kunne knekke lesekode. Barn har ulike måter som de lærer seg å lese på, noen klarer å knekke den alfabetiske koden på egen hånd, mens andre igjen må ha mere hjelp til dette (Skjelbred, 2012, s. 91). Her vil man kunne trekke inn Lev Vygotskij`s proksimale sone «*Den nærmeste utviklingszone*». Der denne metoden omhandler det området der eleven ikke mestrer å løse et problem alene, men med god veiledning og tilrettelegging fra en voksen eller gjennom samarbeid med en dyktig medelev vil kunne mestre dette. Det vil da være innenfor dette område at den eleven som strever vil kunne lykkes med undervisningen og opplæringen, for det er nemlig her læring vil være mulig (Woolfolk, 2014, s. 76). Når man setter seg inn i tidlig innsats for å kunne legge til rette for en god leseutvikling, er det viktig at man ser på hva forskning sier om hva som kjennetegner en god leser. Leseforfatter Astrid Roe oppsummerer og systematiserer leseforståelsen på hva som er en god leser ut i fra åtte punkter på denne måten (Skjelbred, 2012, s. 93-94).

- Avkoder raskt
- Har et variert ordforråd
- Kjenne ulike sjangere. Har forventninger til hvordan en tekst er ordnet.
- Har forkunnskaper om det teksten handler om, og kan aktivisere disse
- Leser tekster på forskjellig måte ut fra formål og sjanger
- Har høy metakognitiv bevissthet, dvs. at lesere tenker om sin egen lesing
- Kjenner og bruker varierte lesestrategier
- Er motivert

For at man skal lære seg å lese skriver Roe (2014) at det er viktig at ordavkodingen står i fokus. Avkoding omhandler som nevnt dette med å kunne kjenne igjen bokstaver (grafemene) som representanter for lyder i det gitte talespråket, samt og kunne sette disse sammen til ord som vil kunne danne setninger som vil uttrykke en mening. Dette kalles for «den tekniske siden ved lesing». Roe (2014) skriver videre for at man skal kunne forstå hva hver bokstav symbolisere vil det være viktig at leseren har det som kalles for fonologisk bevissthet. Dette vil si at man må kunne skille bokstavene ut som representanter for lyder i vårt talespråk (Roe, 2014, s. 25). Det som er den første leseopplæringen vil kunne legge et godt grunnlag for en god ordavkodning, leseflyt og forståelse, der det vil være viktig at man finner gode metoder som passer den enkelte elev og gir eleven den tilpasningen han / hun trenger. Av de elevene man ser faller ut i starten av skoleåret vil det være viktig å sette i gang tidlig innsats og sørge for at eleven for den tilpasningen og hjelpen han / hun har rett på for å kunne lykkes med

leseopplæringen, ellers kan dette få store problemer for den enkelte elevs videre utvikling (Roe, 2014, s. 25).

For at man skal bli god til å lese, vil det være viktig at man har et godt fokus på elevenes lesekvalitet i stedet for elevens lesehastighet, om man leser for seint eller for fort vil dette ha en konsekvens for elevens videre leseforståelse.

2.12 Rom for lesing

Det er viktig at man har en økt bevissthet rundt det som er lesingens betydning samtidig som det er viktig at man styrker den enkeltes elevs leseferdighet og leselyst. I 2003 ble det satt i gang en overordnet strategiplan der man skal arbeide mer med lesing i skolen, denne planen ble kalt *Gi rom for lesing* og er forkortet GRFL. Det var ledelsen av Utdanningsdirektoratet med oppdrag fra Utdanning- og forskningsdepartementet som denne planen ble gjennomført av. Målet med denne tiltaksplanen var å styrke den enkeltes leseferdighet og motivasjon for lesing, styrke den enkeltes lærers kompetanse innen leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, samt øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, øke kulturell kompetanse og deltakelse i arbeidslivet og samfunnet generelt (NOVA, 2010, s. 34). SINTEF og NTNU har evaluert denne tiltaksplanen i perioden 2003 til 2008 der både prosess, gjennomføring og resultat av GRFL ble evaluert. Det som kom fram av denne evalueringen er at det mangler en god og systematisk oppfølging av den enkelte elev etter at den første leseopplæringen er blitt gjennomført. Den som er meningen med GRFL er at den skal være en bevisst satsing på leseopplæring og lesestimulering ut over de første trinnene av elevens opplæring, samtidig som det skal være en balanse på satsingen på det som er lesingens tre aspekter; «ferdighet, redskap og kulturell aktivitet» (NOVA, 2010, s. 34-35). Ut i fra målet til GRFL som omhandlet å styrke den enkelte elevs leseferdighet og motivasjon vil det være viktig med tidlig innsats samt å sette i gang tiltak der det er behov for det. Ved tidlig bruk av tidlig innsats kan man minske risikoen for at vansker og skjevutvikling oppstår og det kan være med på å redusere sosiale forskjeller hos den enkelte elev.

2.13 Skrive seg til lesing med lyd støtte (STL+)

Å ha et tidlig fokus på den språklige bevisstheten er viktig, dette betyr blant annet at man tenker på det som er ordets innhold og det som er ordets form. For at elevene skal

bli språklige bevisste må de kunne stoppe opp og analysere sitt eget språk, de må kunne oppfatte ordenes rekkefølge i setninger, og de må kunne dele opp ordene i morfemer, stavelser og fonemer. Elevene bør også kunne sette ord sammen ut i fra det som er fonem, stavelser og morfen samt å kunne bygge opp setninger. Videre vil det være viktig at elevene kan bygge opp sitt eget ord og sin egen begrepsforståelse, høre på tekster som er innlest, høre på høytlesning og øve med og for hverandre på å fortelle. Har man også et fokus på hva det innebærer å ta ansvar for lesing samt det å arbeide selvstendig, vil også dette være med på å styrke den språklige bevisstheten til eleven (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 9-11).

«Før vi begynner å skrive med elevene inspirer vi dem med en samtale for å vekke interessen og vekke lysten til å fortelle. Dermed får vi i gang tankene som gjør det lettere å produsere tekst. Inspirasjon er viktig» (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 12).

STL+ «*Skrive seg til lesing med lyd støtte*» er en pedagogisk arbeidsform der man har et fokus på den enkelte elevs aktivitet i forhold til språk og tekst, som vil gi et grunnlag for elevens språkutvikling. Det er en metode som handler om å skape dialog med elevene individuelt og i fellesskap og blir i hovedsak brukt til de elevene som har lese- og skrivevansker samtidig som det også kan brukes til de elevene som har gode forutsetninger for læring. Når man bruker STL+ på 1. trinn omhandler dette at man legger bort blyanten for at man skal kunne fokusere på det som er elevenes språkutvikling, og bruker derfor datamaskin og / eller Ipad som er utstyrt med et talende tastatur og talesyntese, der skrivingen vil gå fra det som eleven vil uttrykke og ikke hva de klarer å formulere med blyant. For at metoden STL+ skal gi elevene en økt måloppnåelse, vil det være viktig at man jobber bevisst med dette på alle årstrinn, dette for at man skal få størst progresjon i det som er elevens lese- skrive- og språkutvikling (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 8-9).

STL+ er ikke bare en metode som produserer tekst, det er en metode som inneholder å skrive, lese, snakke, kommunisere m.m. og for at det skal være en språkutviklende arbeidsmetode er det av vesentlig betydning at alle delene som hører med er med. Dette innebærer at det ikke vil være nok med at elevene bare skriver, de må også arbeide bevisst med språk og skriftspråkutviklingen. Gjennom dialoger som den enkelt elev har med lærer vil man kunne være med på å videreutvikle språket, og som lærer kan man hjelpe elevene under skriveprosessen ved at man gir respons, retter elevens tekst samt hjelper til med å videreutvikle elevens tekst. Det som vil være en viktig del av det å

benytte seg av STL+ er kommunikasjonen rundt teksten. Når elevene leser sine egne skrevne tekster eller for eksempel andre skrevne tekster vil det som lærer være viktig at man er med og hjelper til slik at eleven skal forstå innholdet i det som leses. For å kunne utvikle elevens leseflyt er det viktig at en voksen person hører på når eleven har høytlesning.

Ved bruk av STL+ vil man kunne endre læringsmiljøet på den måten at det fremmer inkludering, elevens deltakelse, mestring og læring der samtlige elever vil arbeide med det samme verktøyet og det samme temaet. Det er blitt en metode og verktøy også for andre grupper i skolesystemet enn for elever som har spesielle behov og som får spesialundervisning (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 19).

3 Vitenskapsteori og forskningsmetode

3.1 Vitenskap om samfunnet

Når man snakker om samfunnsvitenskap bygger dette på en systematisk forskning om forskjellige forhold i samfunnet. Grønmo skriver at «*samfunnsvitenskapen består av de metodene som utvikles og utnyttes i denne forskningen, samt den kunnskapen og de teoriene som forskningen resulterer i*» (Grønmo, 2004, s. 15). I forhold til valg av metode vil dette henge sammen med det som er kunnskapsutvikling og teoretiske perspektiv, og for at man skal kunne utvikle interessant teori vil det være av stor betydning at man baserer seg på det som er hensiktsmessige forskningsmetoder. Hva som vil være god metode å ta i bruk vil være avhengig av hva man ønsker å vite mer om, og hvilken teori man ønsker å belyse (Grønmo, 2004, s. 15).

I samfunnsvitenskapen har vi det som kalles for kvalitative og kvantitative studier. Den dataen man samler inn som omhandler tall og andre mengdetermer som for eksempel mange-få, flere-færre osv. karakteriseres som kvantitative studier, tar man i bruk data som ikke uttrykkes på denne måten, men som omhandler tekst og f.eks. bilder snakker vi om en kvalitativ studie. Kvantitativ og kvalitativ data er to metoder som er komplementære og som kan kombineres med hverandre, de er begge systematiske og har en planmessig framgangsmåte (Grønmo, 2004, s. 67). Kombinasjon av ulike metoder som kvalitativ og kvantitativ, også kalt «*metodetriangulering*» kan dette ha mange fordeler og det blir derfor i økende grad anbefalt. Dette på grunn av at det som er komplekse evalueringer ofte krever svar på ulike forhold som både kan være kompleks og komplisert, og når man benytter seg av en blandet metode kan dette gjøre en forskjell som kan bidra til at man får et best mulig evalueringssvar (Sverdrup, 2014, s. 126).

3.2 Vitenskapelig forankring: Fenomenologiske og hermeneutiske studier

Fenomenologi og hermeneutikk bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi) og blir brukt i en kvalitativ metode. Grønmo (2004) skriver at dette er studier som legger vekt på det som er fortolkning og forståelse, der meningen er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener som knytter seg til ulike handlinger. Disse to tilnærmingene har som utgangspunkt i det som er aktørens egen forståelse av sine handlinger der man fremhever at handlingenes mening må tydeliggjøres i det som er intensjonene med aktørens handling (Grønmo, 2004, s. 392-393). Ser man på det fenomenologiske perspektivet rundt intervjupersonen livsverden var det i denne undersøkelsen deres opplevelse av tidlig innsats relatert til leseopplæringen jeg var opptatt av å forstå. I kvalitativ forskning er fenomenologi et bestemt begrep som gir oss et perspektiv og viser oss en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv som omhandler å beskrive verden som informanten selv opplever og ser den, gjennom den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den som mennesker selv oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

For å kunne oppnå mest mulig forståelse gjennom tolkning av datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i hermeneutikken. *«Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

Det hermeneutiske perspektivet omhandler uttrykk, tolkning og oversettelse, der fortolkningsprosessen skal kunne skape en helhetlig forståelse av de formene for mening som søkes samt oppmerksomheten rundt de spørsmålene som stilles til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Rundt hermeneutikken vil det være viktig at man oppnår gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst omhandler. Videre i hermeneutisk studie vil forskeren ifølge Grønmo legge større vekt på det som er forskerens fortolkning av aktørens egne synspunkter. Å ha innsikt i aktørens intensjoner vil være et viktig grunnlag, dette for at man skal kunne forstå det som er meningen med handlingen samtidig som meningen med handlingen utvikles i samhandling mellom det som er aktørens selvforståelse og forskerens egen fortolkning av selvforståelsen (Grønmo, 2004, s. 393). I følge Nilssen (2012) vil vi prøve å tolke det vi står ovenfor og ikke forstår, og i samfunnsvitenskapen og humaniora vil tolkning og forståelse være viktig for forskeren der analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som gir mening i det som

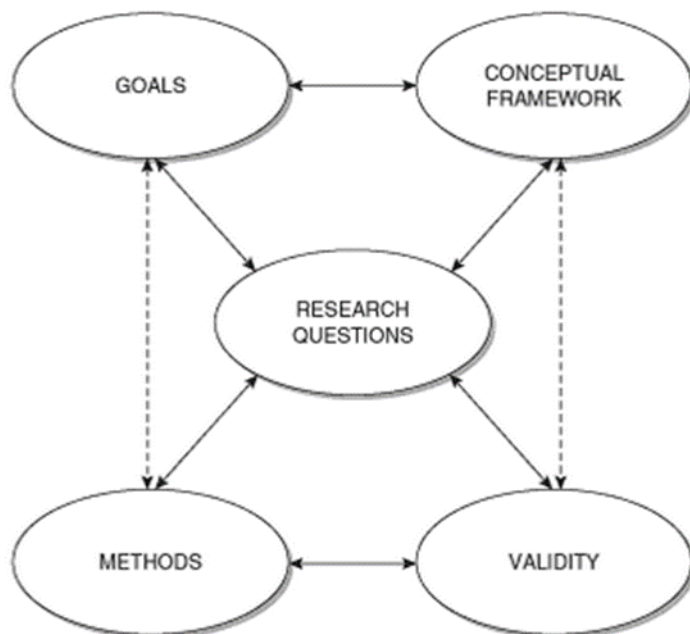
er menneskers handling, ytringer og produksjon av tekst. «Tolkning er et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til et forskningssubjekt som overfladisk sett er uklart, kaotisk, komplekst, uforståelig eller til og med selvmotsigende» (Nilssen, 2012, s. 72).

3.3 kvalitativ metode

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode som er inspirert av Maxwell (2013) sin strategi for et forskningsdesign. Metoden til Maxwell er en anerkjent, interaktiv og fleksibel modell for forskning som har en bestemt struktur der alle komponentene av designet er avhengig av hverandre, de fem komponenter i modellen er:

Goals (mål), Conceptual framewoek, (teoretisk referanseramme), Reseach questions (forsknings spørsmål), Methods (metode) og Validity (validitet). Modellen Maxwell har utarbeidet har han kalt for «A Model for Qualitative Reseach Design» (Maxwell, 2013, s. 4).

The methods you use must enable you to answer your research questions, and also to deal with plausible validity threats to these answers. Your questions, in turn, need to take into account the feasibility of the methods and the seriousness of particular validity threats, while the plausibility and relevance of particular validity threats, and your ability to deal with these, depend on the questions and methods chosen (as well as on your conceptual framework) (Maxwell, 2013, s. 5).



Figur 3: A Model for Qualitative Research Design (Maxwell, 2013, s. 5).

Denne modellen som er utarbeidet av Maxwell er en modell som er av og for forskning der den skal hjelpe meg til å forstå utformingen av det som jeg ønsker å forske på i dette prosjektet, samtidig som den skal belyse videre planlegging og gjennomføring. Når man ser på det som er modellens oversikt vil min problemstilling stå i sentrum, her vil teoretisk rammeverk, mål med prosjektet, metoden man har anvendt og validiteten være avhengig av hverandre og må derfor ses i en sammenheng. Ved videre utgangspunkt i denne «interaktive modellen» har man i forskningsprosjektet en bestemt struktur der strategien man anvender blir presentert for å synliggjøre sammenhengen samt skape anvendbare relasjoner blant de ulike komponentene (Maxwell, 2013, s. 5).

3.4 intervju

Forskning viser at intervju er en ny praksis som kun er et par hundre år gammel, men at det i dag er en vanlig metode å bruke til forskning. Man sier at intervju omhandler å stille spørsmål som er knyttet til bestemte temaer der samspeilet mellom intervjuer og informant er preget av etiske spørsmål (Kval & Brinkmann, 2015, s. 37).

I denne undersøkelsen har jeg brukt kvalitativt forskningsintervju som omhandler at man ønsker å produsere kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) forteller at man her «*søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det omhandler at man skal få frem betydning av folks ulike erfaringer, tanker og meninger for at man skal kunne avdekke deres opplevelser av verden. Intervjupersonen blir ofte her fremhevet som subjekt som vil si at man er delaktig og skaper mening og forståelse for det spesifikke emnet man ønsker å få vite mer om. Man ønsker å snakke med folk om deres erfaringer og tanker for at man selv skal få en større forståelse av deres opplevelser. Et forskningsintervju bygger på det man kaller for dagliglivets samtaler og vil være en profesjonell samtale mellom intervjuer og informant. Man vil gjennom et intervju kunne utveksle synspunkter med hverandre om det temaet man er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ved bruk av intervju er dette som vi har vært inne på en samtale som har en struktur og en mening, og gjennom et forskningsintervju vil man ha en tilnærming som omhandler å spørre-og-lytte.

3.5 Valg av intervjuform

En form for forskningsintervju er det som kalles for et semistrukturert intervju, der Kvale og Brinkmann (2015) skriver at denne metoden omhandler å hente inn beskrivelser av intervjupersonens livsverden, der fortolkning av det som er meningene med forskningen blir beskrevet. Ved å anvende et semistrukturert intervju vil man kunne si at dette ligger nært opp til det som er en samtale i det daglige. Videre skriver Kvale og Brinkmann (2015) at denne formen for intervju også blir brukt når man skal forstå dagliglivets temaer ut fra intervjupersonens eget perspektiv. Man ønsker å innhente ulike beskrivelser og opplevelser fra informantens livsverden der ulike meninger om fenomenet blir beskrevet. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men det er en intervjumetode som utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som har et bestemt tema. Det er viktig at det er informantens opplevelser om det gitte tema som er hovedfokuset (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Som forsker hadde jeg i forkant av intervjuet laget en intervjuguide med tema og problemstilling som inneholdt tre forskningsspørsmål der jeg hadde to-tre kategorier som skulle belyse mine forskningsspørsmål ytterligere. Grønmo (2004) skriver at en intervjuguide skal være spesifikk og omfattende slik at man på best mulig måte kan tilegne seg den relevante informasjonen man trenger til oppgaven, samtidig som den skal være enkel og generell for å få til en fleksibel gjennomføring av intervjuet. I forhold til utforming av en intervjuguide vil det være vesentlig at jeg som forsker vurderer informasjonsbehovet, dette i forbindelse med at det er nødvendig å tenke igjennom hvilken informasjon jeg skaffer meg som skal veie gjennom intervjuet (Grønmo, 2004, s. 168). Jeg fulgte min intervjuguid under intervjuet og passet på at alle spørsmålene ble besvart. Under noen av spørsmålene kunne jeg noen ganger komme med tilleggsspørsmål eller spørre litt mer rundt om det var ukjente ting som dukket opp, eller så hendte det at jeg tilføyde «at dette hadde jeg kjennskap til» som for eksempel når informantene nevnte metoden STL+ som betyr «Skrive seg til lesing med lyd støtte».

I tillegg til intervju ønsket jeg å benytte meg av lydopptak. Dette informerte jeg informantene mine om på forkant og dette var noe som var i orden for samtlige. Det å anvende lydopptak er veldig vanlig i et forskningsintervju, der man ofte anvender en diktafon. Ved bruk av lydopptak vil det være lettere å kunne konsentrere seg om intervjuet og om det som informant formidler. Det er viktig at jeg som intervjuer viser en genuin

interesse for det som informanten forteller, dette kan jeg vise gjennom blikk ved å nikke og smile.

Etter gjennomføring av intervjuene gikk jeg over på å transkribere. Transkribering er først og fremst en viktig del av det som er analyseprosessen, det er en tidskrevende prosess og det sies at en times lydopptak vil ta mellom fire til seks timer å transkribere, dette vil da være avhengig av skriveferdighetene til den som skriver og hvor detaljert det skal være. Det som er fordelen med å transkribere selv er at man blir godt kjent med materialet, og når man lytter og skriver kommer det ofte nye tanker til. En ting med denne prosessen er at de aller fleste transkripsjoner fanger bare opp det som er verbalt språk og ikke det som er konteksten som for eksempel kroppsspråk, blikk-kontakt eller følelser (Nilssen, 2012, s. 47-48).

Transkribere betyr å transformere, det vil si at man oversetter talespråk til skriftspråk, og når man transkriberer vil intervjusamtalen bli strukturert slik at det vil være bedre egnet for den videre analysen. Meningen med transkribering vil være at man gjengir det som informant sier på best mulig måte, og fordelen med å gjennomføre transkribering er at man vil kunne se vesentlige momenter man ellers ville ha oversatt i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

«Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

3.6 Utvalg

Når man skal utforme en problemstilling for en undersøkelse vil man foreta en avgrensning i forhold til hvilke samfunnsforhold man ønsker å studere. Det er allikevel ikke alltid at denne avgrensningen er like tydelig grunnet problemstillingens mer eller mindre utydighet. Det vil uansett være viktig at man spesifiserer og konkretiserer hva slags fenomener som skal belyse denne undersøkelsen. Ifølge Grønmo (2004) vil det være viktig at man som forsker avgjør hvilke analyseenheter man skal studere og hvilken informasjon som skal inngå i undersøkelsen der det vil være viktig å foreta utvelging av enheter samt den informasjon som skal inngå i studiet. Hvilken informasjon som trengs til undersøkelsen vil som nevnt være avhengig av problemstillingen, og med

utgangspunkt i problemstillingen vil man som forsker måtte foreta en nærmere spesifisering og utvelging av den informasjonen som skal innhentes.

I forhold til hvor mange informanter man bør velge ut til et forskningsprosjekt kan variere. I det kvalitative forskningsstudiet brukes teoretisk generalisering som tar utgangspunkt i et strategisk utvalg. Hensikten med denne utvelgingen bygger på en systematisk vurdering av hvilke enheter som ut i fra tema og problemstilling som er mest relevant og mest interessert å bruke (Grønmo, 2004, s. 121-126). Min problemstilling handler om tidlig innsats og leseopplæringen for elever på barneskolen, som da innebærer at man skal gi tidlig hjelp og/eller gi hjelp når vansker skulle oppstå. For at jeg skulle finne forskningsdeltakere ble det naturlig for meg å kontakte rektorer som jobbet på barneskole. Jeg sendte derfor mail til åtte ulike barneskoler i to forskjellige kommuner. Jeg fikk positivt svar fra fire rektorer, to fra hver kommunene noe som jeg synes var veldig bra. Vi mailet litt frem og tilbake i forhold til dag og tidspunkt og ble tilslutt enig om noe som passet for samtlige. Intervjuene ble gjennomført på tre ulike dager. Det som ifølge Grønmo (2004) er hensikten med å innhente informasjon om den enkelte enhet er at man har mulighet til å sammenlikne, dette var også grunnen til at jeg ønsket å ha informanter i ulike kommunen for å kunne sammenlikne likheter og ulikheter i forhold til deres meninger og tanker rundt begrepet tidlig innsats i forbindelse med leseopplæringen. *«Uansett om hensikten er å foreta sammenlikning mellom enheter eller å finne sammenhenger mellom kjennetegn ved enheten, er det viktig at informasjonen om de ulike enhetene er sammenliknbar»* (Grønmo, 2004, s. 124).

3.7 Skrivning – en forskningsprosess

Skriving har en sentral plass i det som er en kvalitativ forskningsprosess. Mellom det som er formulering av oppgavens problemstilling og skrivning av ulike prosjektskisser til oppgavens sluttresultat vil man som forsker produsere mange ulike type tekster der man for eksempel kan skrive tekster som har ulik funksjon og ulikt formål. Når man skriver, er dette mye mer enn å bare skrive resultatet av en forskningsprosess, skrivning er en del av forskningen. Man bruker skrivningen for å samle inn data (Nilssen, 2012, s. 34-36).

Under intervjuene hadde jeg med meg en kladdebok, her noterte jeg ned det som jeg synes var veldig interessant, det som jeg ikke var kjent med fra før og for eksempel ulike metoder som de snakket om. Dette var i mange tilfeller under transkriberingen veldig nyttig og gjorde transkriberingen mye lettere i forhold til om det var noe som var litt

utydelig. Jeg kunne også notere ned egne tanker, om det var spørsmål jeg ville stille eller om det var ting jeg ønsket de skulle prate mere om. Det jeg hadde notert meg i kladdeboken kunne jeg også i etter tid søke opp på nett eller i bøker for å få mer kunnskap og utvide forståelsen.

Når man skriver en «forskerlogg» støtter og sikrer dette framdrift i analysearbeidet, og det tar vare på ens videre tanker og ideer. «*Fordi forskerlogg tar vare på tanken, støtter den framdriften i analysearbeidet. Allerede første dag i feltet eller under det første intervjuet begynner forskeren å stille seg selv noen spørsmål, undre seg og se etter mønstre og sammenhenger*» (Nilssen, 2012, s. 39). Når man skriver forskerlogg viser dette oss at man i løpet av en forskningsprosess for mange nye tanker og ideer, og det å skrive mens man leser kan for mange være en dialog med teksten. I mine fagbøker har jeg markert med ulike farger og noen ganger skrevet ved siden av «marginen» for å understreke viktigheten av det jeg har lest, dette for at det også skal være lettere å finne igjen. «*Man skriver for å lære og forstå*».

Tenkning og skriving er ingen lineær prosess, og skrivingen gjør ikke bare våre tanker synlige, vår tankeutvikling vil også være et resultat av vår skriving (Nilssen, 2012, s. 40-42).

3.8 Forskningsetisk betraktning

Etikk er læren om moral, det vil si «*hva som er rett og galt*». I en kvalitativ forskning vil man som forsker være et viktig instrument der man har mange ulike valg og avgjørelser som skal tas som blant annet valg av deltakelse til oppgavens slutt punkt. Det vil være viktig at man gjør gode undersøkelser og vurderinger gjennom prosessen, og her finnes det ingen fasit, bare gode råd. Nilssen (2012) skriver at som forsker vil det være viktig at man er sensitiv til den informasjonen som blir samlet inn, hva den vil vise oss og hvordan dette kan lede oss videre. I en kvalitativ forskning ønsker man å få innsikt i informantens meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser om det tema man undersøker. Og her vil da samspillet mellom forsker og forskningsdeltakerne ha en stor betydning. En tillitsfulle og respektfull atmosfære vil spille en viktig brikke for undersøkelsen, der det å ha gode kommunikative ferdigheter til å kunne stille gode spørsmål, lytte, følge opp svar vil ha en stor betydning for resultatet. Det å være en god intervjuer handler også om å være en god observatør, dette innebærer at man fanger opp og er følsom i forhold til å se hvordan settingen utvikler seg. I samfunnsvitenskapen har man forskningsetiske normer som er utformet i forhold til forskningsobjekter og datakilder, her er det viktig at

de som blir spurt om å være med i undersøkelsen informeres om hva som er mål og mening med dette opplegget, at de selv kan avgjøre om de vil være med eller ikke, eller om de vil avbryte undersøkelsen. Videre er det viktig at deltakerne ikke utsettes for noen form for skadevirkning og at all informasjon behandles konfidensielt. Det er av stor betydning at informert samtykke, skadevirkning og konfidensialitet alltid gjelder for den som deltar i forskningsprosjektet (Grønmo, 2004, s. 33).

I Norge har vi en lov som handler om personopplysninger, denne loven fastslår at all bruk av data om personer i et forskningsprosjekt skal meldes inn. Dette gjøres vanligvis gjennom NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (Grønmo, 2004, s. 34).

I min undersøkelse er informantene anonymisert der jeg har valgt å kalle dem for informant A, informant B, informant C og informant D. I forkant av intervjuet informerte jeg informanter gjennom et informasjonsskriv om at all personopplysning ville bli behandlet konfidensielt, og at det kun er jeg som student / databehandler og min veileder som vil ha tilgang til dette. Jeg informerte også om at all data i min masteroppgave vil bli anonymisert, og at all datainnsamling i form av lydopptak vil bli slettet, jeg informerte om at det var frivillig å delta i denne undersøkelsen og at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn.

I forkant av intervjuet fikk jeg forespørsel fra samtlige informanter om det var mulig å få intervjuguiden på forhånd. Dette var noe jeg syntes var helt i orden og sendte både intervjuguiden og forespørsel om deltakelse som de skulle lese igjennom og skrive under på.

3.9 Reliabilitet og Validitet

I forskning bruker man ofte begrepet reliabilitet som stammer fra det engelske ordet «reliability» som omhandler datamaterialets pålitelighet eller troverdighet. Reliabiliteten vil være høy dersom undersøkelsesopplegget og den dataen vi får er presis og gir pålitelig data. Påliteligheten vil komme til uttrykk ved at den gir oss identisk data ved at man gjennomfører de samme undersøkelsesoppleggene ved variert innsamling av data om de tilsvarende fenomenene. Jo større samsvaret er, jo høyere vil reliabiliteten være (Grønmo, 2004, s. 240-241). Reliabiliteten vil være avhengig av hvordan undersøkelsesopplegget og den dataen man får inn er utformet og gjennomført. I tillegg vil en god innsikt i prinsippet for sannhetsforpliktelse styrke informasjonen om det faktiske forholdet som skal hentes inn der prinsippene vil bli godt brukt og der logisk drøfting vil være viktig for

at undersøkelsesopplegget skal bli forstått på en innlysende måte. «*Reliabiliteten viser som nevnt til hvor pålitelig datamaterialet er. Generelt defineres reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg*» (Grønmo, 2004, s. 242).

Ser vi på begrepet validitet kommer dette fra det engelske ordet «*validity*» og omhandler datamaterialets gyldighet eller troverdighet ut i fra de problemstillingene som skal belyses, det vil si at det omhandler årsaker til at andre skal tro på våre funn. Maxwell er tydelig på viktigheten av validitet i forskningen, der han sier at; «*Validity is a property of inferences rather than methods, and is never something that can be proved or taken for granted on the basis of the methods use*» (Maxwell, 2013, s. 121).

For å sjekke validiteten kan man undersøke feilkilder og stille ulike spørsmål om det vi ønsker å undersøke, som vil si at det handler om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer til de fenomenene vi ønsker å vite mere om. Og for at man skal kunne styrke validiteten i en studie kan man benytte seg av triangulering som tidligere nevnt omhandler kombinasjonen av ulike metoder.

På samme måte som reliabiliteten kan være høy kan også validiteten være høy dersom undersøkelsesopplegget og den dataen man får resulterer i data som er betydelig for problemstillingen. Vi sier at validiteten vil være høyere dersom dataen samsvarer med forskerens intensjon (Grønmo, 2004, s. 241).

Validiteten er et uttrykk som omhandler hvor godt det virkelige datamaterialet svarer til det som er forskerens hensikt med undersøkelsesopplegget, og i forskning vil validiteten vise oss hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å kunne samle inn den data som er relevant for den valgte problemstillingen i studiet.

I kvalitativ forskning er det seks forhold som er knyttet til validitet i en kvalitativ intervjustudie, dette er; forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkning og analytiske tilnærminger (Dalen, 2004, s. 93-94). I en intervjustudie vil informantens egne ord og fortellinger være det som betyr mest i det som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse, det vil ut i fra dette være viktig at materialet er fyldig og relevant. Det er av betydning for forskningsprosjektet at det grunnlaget som er valgt for å drøfte validiteten i datamaterialet er tilpasset forskerens mål, problemstilling og teoretisk forankring, og som forsker vil man ha en viktig brikke i intervjuundersøkelse der man samtidig inngår som en aktør i analyse- og forskningsprosessen. Ser vi på validiteten i et datamateriale vil dette styrkes ved at intervjuer stiller gode og utfyllende

spørsmål til informant som vil gi hun/han mulighet til å komme med relevant og god uttalelse (Dalen, 2004). Den kvalitative intervjuformen bygger på det som kalles for menneskelig samspills som omhandler at det er en metodisk nødvendighet for at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant.

«Intersubjektivitet betyr ordrett «mellom subjekter», og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker» (Dalen, 2004, s. 105).

3.10 Analyse av intervju

I denne delen skal jeg se nærmere på hvilke metoder man kan anvende for å analysere intervju, der valg av metode vil være avhengig av hva som skal analyseres og hva som er formålet med intervjuet.

I tabellen som vises nedenfor er det ulike former for intervjuanalyse der mening og språk skal gripe inn i hverandre. Det som er formålet med denne tabellen er at man som forsker skal få en oversikt over viktige former man som intervjuforsker kan anvende, dette avhengig av undersøkelsens innhold og formål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 222-223).

Analyser med fokus på mening Meningskoding Meningskondensering Meningstolkning
Analyser med fokus på språk Språkanalyse Konversasjonsanalyse Narrativ analyse Diskursanalyse Dekonstruksjon
Generelle analyser Bricolage Teoretisk lesning

Figur 4: Forskjellige former for intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223).

Som figur 4 viser, har man ulike former for intervjuanalyse man kan anvende, der den vanligste formen for dataanalyse man i dag bruker er koding, eller kategorisering. Når man som forsker koder, vil man først lese gjennom det man har, for så å kode relevante avsnitt, deretter henter man fram de kodede avsnittene slik at man får fornyet undersøkelsen og eventuelt foretar en omkoding. I samfunnsvitenskapen ble både koding og kategorisering tidligere brukt for å få en oversikt over det valgte tekstmaterialet. Man sier at koding omhandler å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for senere å tillate identifisering av en uttalelse, i forhold til kategorisering omhandler dette en mer systematisk begrepsdannelse rundt bemerkning som skaper forutsetning for det som er kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223-226). Disse to begrepene blir ofte brukt om hverandre, men kodingen er i ulike former som er sentrale faktorer ved «Grounded theory», innholdsanalyse og datastøttet analyse av det som er intervjueteksten. I grounded theory-tilnærmingen har kodingen er viktig rolle til kvalitativ forskning, der man foretar en kvalitativ analyse av andre koder og til konteksten og handlingskonsekvensene. Det som er målet med grounded theory er å utvikle en teori på en induktiv måte.

Når man tar i bruk en kvalitativ data vil dette som jeg har vært inne på tidligere omhandle tekster som for eksempel feltnotat fra deltagende observasjon, intervju og tekster som er utvalgt og registrert for kvalitativ innholdsanalyse. Når jeg snakker om dataanalyse skriver Grønmo (2004) at dette omhandler at man skal avdekke det som er generelle og /eller typiske mønstre i et material. Gjennom refleksjon og en god del gjennomlesninger av det valgte materialet som gjerne er kombinert med skriving av analytiske notater vil man som forsker kunne utvikle en mer dypere forståelse av viktige empiriske mønstre. Ser man på koding av materialer skriver Grønmo (2004) videre at dette er en viktig framgangsmåte for at man som forsker skal kunne skape seg en oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av det som er innholdet i teksten. Dette vil si at man skal kunne finne stikkord som vi kan systematisere og beskrive i et større utsnitt av den valgte teksten. I analyser av kvalitativ data vil man kunne si at en kode er en form for forkortelse eller et symbol som vi bruker om et segment ord for at man skal kunne klassifisere ordene. Her kan man referere til Kvale og Brinkmann (2015) der de skriver at koding omhandler å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for senere å tillate identifisering av en uttalelse.

Koder kan både være *deskriptive, fortolkende eller forklarende*. Ser man på det som er *deskriptive koder* omhandler dette en ren beskrivende fremstilling av det som er det faktiske og eksplisitte innholdet av den valgte teksten. *Fortolkende koder* vil gi forskeren et større bilde for å kunne tolke og forstå det som er tekstens innhol, ett eksempel på dette kan være forskerens tolkning av hvilken mening en gitt handling har for aktøren. Ser man på *forklarende koder* vil denne metoden beskrive det som er forskerens forklaring av de forholdene som er eksplisitt nevnt i teksten (Grønmo, 2004, s. 267).

Det som er en teoretisk forståelse av den valgte tekstens innhold vil bygge på det som er forskerens vurdering av innholdet i teksten ut fra det som er faglige begreper og temaer. Som vi vet utgjør problemstillingen et viktig utgangspunkt for forskerens vurderinger av hva som er mest relevant av de teoretiske og kontekstuelle sammenhengene for teksten som skal kodes. På denne måten vil man kunne si at koder dels utvikles induktivt på bakgrunn av det som er grunnlaget for det empiriske materialet og dels deduktiv som tar utgangspunkt i det som er begreper og teorier fra foregående forskning (Grønmo, 2004, s. 51).

3.11 Kritisk refleksjon av forskerrollen

Fra eget arbeid og som en kvalitativ forsker jeg har vært har undersøkelsen om tidlig innsats og leseopplæringen vært spennende og interessant. Gjennom undersøkelsens intervjuguide og rektorenes svar, har jeg fått innsikt og forståelse i det jeg ønsket å undersøke, og har på den måten komme fram til funn som jeg har tatt med til videre drøfting. Siden jeg avgrenset denne undersøkelsen om tidlig innsats og leseopplæringen til å omhandle elever på barneskolen og ikke barneskole, ungdomsskole og videregående skole gjorde jeg forskningen og undersøkelsen noe lettere for meg selv. Her vil jeg trekke inn Grønmo (2004) som skriver at når man skal foreta en utvelging bygger dette på en systematisk vurdering av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og interessant, og at en utvelging vil ta utgangspunkt i det som er undersøkelsens problemstilling.

I ettertid av intervjuene tenkte jeg at jeg burde hatt med spørsmål som omhandler hvilke oppgaver en rektor generelt har for å kunne trekke dette opp mot valgt teori, samtidig som jeg i ettertid også ser det kunne vært interessant å intervju noen lærere for å se hvordan de tenker og anvender prinsippet tidlig innsats siden det er de som jobber tett på elevene. Der hadde vært interessant og sett likheter og ulikheter mellom rektor og lærernes svar.

I min undersøkelse har jeg som vist benyttet meg av intervju som metode, der jeg også benyttet meg av lydopptak i form av en diktafon. Når man anvender lydopptak vil jeg trekke inn Nilssen (2012) som skriver at det vil være lettere å kunne konsentrere seg om informant og det han / hun sier, der man i ettertid av intervjuet har mulighet til å gå tilbake for å få med all viktig og relevant informasjon som informant har formidlet.

En ting jeg ikke gjorde under denne prosessen som det kan være lurt å gjøre er å gjennomføre ett prøveintervju. Dette for å sjekke at lydopptaker fungerer som den skal, om intervjuguiden og intervju spørsmålene er godt nok utarbeidet, hvor lang tid det tar å utføre intervjuet og om det er noe som må endres på for at man skal få den empirien man søker etter. Årsaken til at jeg ikke gjennomførte prøveintervju er at jeg har intervjuet tidligere og følte meg relativt trygg på denne biten.

Selv om intervjuene for min del gikk veldig bra, vil jeg allikevel anbefale å foreta et prøveintervju i forkant.

I denne undersøkelsen har det vært fire rektorene fra to forskjellige kommuner som har bidratt til at jeg har fått innhentet empiri med tanke på undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Som en forsker som søker etter det ukjente vil min forforståelse ha en betydning og vise en retning i undersøkelsen, og under intervju vil det være viktig at man er bevisst på sin egen forforståelse. Når man er ute i felte for å intervju vil man her møte det som er nytt og ukjent med bakgrunn i de forestillingene og tankesettet en har fra før. Man må sette sine egne tanker til side og vise informant en åpenhet og genuin interesse (Nilssen, 2012, s. 68).

4 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres funnene fra intervjuene med rektorene. Mitt forskningsprosjekt har som mål å finne ut av hvordan rektor bidrar til tidlig innsats gjennom leseopplæringen, der funnene jeg har gjort vil bidra til å besvare min problemstilling; «*Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen*». De tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet i denne undersøkelsen styrer presentasjonen av funnene og drøftingen av funnene. Ved å lese gjennom informantenes svar i intervjuene har jeg kommet fram til mønster i transkriberingen og deretter til hovedkategorier under hvert forskningsspørsmål. Disse hovedkategoriene skaper en relevant sammenheng til studiens problemstilling. De sju valgte hovedkategoriene er satt opp på følgende måte under hvert forskningsspørsmål:

- ✓ Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?
 - Tidlig innsats og ressurser
 - Tilpasset opplæring
 - Inkludering

- ✓ Hvordan arbeider rektor med gjennomføring av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?
 - Samarbeid med barnehagen
 - Skrive seg til lesing med lyd støtte

- ✓ Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?
 - Ordinær undervisning og spesialundervisning
 - Tilpasset opplæring og lesing

Videre i denne delen av oppgavene vil jeg beskrive funnene, tolke dem og drøfte dem opp mot relevant teori.

Det første forskningsspørsmålet lyder som følgende «*Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?*» Under dette forskningsspørsmålet utpeker det seg sentrale funn, dette er funn som; Ressurser, systematisk arbeid, observasjon og tester, og kompetanse. Dette innebærer hvilke ressurser som den enkelte skole bruker

samtidig som man også her tenker forebygging, det handler om at man jobber systematisk med det man vet fungere slik at den enkelte elev kan oppleve trygghet og være en del av det som er skolens sosiale fellesskap. Videre handler det om observasjoner man gjør underveis og hvilke tester man kan gjennomføre med tanke på å tilrettelegge for det enkelte elev på best mulig måte.

Det andre forskningsspørsmålet lyder som følgende «*Hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?*» Under dette forskningsspørsmålet utpeker det seg også sentrale funn som; Skolens budsjett i forhold til tilsettelse av ekstra lærere og ressurser, læringsmetoden STL+. Videre handler det om TPO gruppe, kartlegging og hvordan ha fokus på utviklingstiden på lesing i forhold til hvordan man kan kombinere det «gamle» mot det nye opplegget man er pålagt å jobbe med.

Det tredje forskningsspørsmålet lyder som følgende «*Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevens leseopplæring?*» Her utpeker det seg sentrale funn som innebærer; Viktigheten rundt gode resultater slik at man skal få elevene til å bli funksjonelle lesere, at tilpasset opplæring og tidlig innsats er virkemiddel for å forebygge eller redusere spesialundervisning og at den enkelte elev skal få en leseopplæring som er tilpasset dem selv

4.1 Forskningsspørsmål 1: Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?

I teoridelen ble det nevnt viktige elementer til tidlig innsats for barn og unge som omhandler å ta i bruk riktige kompetanse og riktig bruk av ressurser. For at man skal kunne skape en god skole for våre elever, vil derfor rett bruk av ulike ressurser være viktig der kommunen og rektor sammen skal organiserer arbeidet slik at den enkelte lærer kan legge til rette for en god undervisning for sine elever. Gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av at samtlige rektorer har et stort fokus på dette med tidlig innsats, der også samtlige trekker inn ressurser som en viktighet. Dette i forhold til å sette inn ressurser føre problemer oppstår og i forhold til forebygging, men også økonomi.

4.1.1 Hovedkategori 1: Tidlig innsats og ressurser

På spørsmål som omhandler hvordan lærerne oppfatter eller forstår begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen svarer rektor A fra kommune 2:

Eee jeg forstå begrepet tidlig innsats som at det er lurt å sette inn eee innsatsen tidlig. Og da tenker jeg på ressurser med tanke på lærere fordi at i, jeg tenker det er viktig som når du begynner på skolen, ikke bare i leseopplæringen med sånn generelt at det er greit å være flere voksne. Det er stor overgang fra barna i barnehagen til skolen, og da er det kjekt at det er flere og man har mulighet til å gruppere elevene, ha større fleksibilitet i undervisningen og i opplæringen, bokstavinnlæringen og alle de tingene der. Det tenker jeg som tidlig innsats (Rektor A, kommune 2).

En annen rektor fra kommune 1 svarer her:

Ja tidlig innsats det er et, samme som tilpasset opplæring og inkludering et virkemiddel i undervisninga. Tidlig innsats da tenker jeg på to ting: Det å bruke ressurser før problemet er oppstått, og litt sånn forebygging i forhold til lese- og skrivevansker gjennom å sette inn tiltak tidlig, men også det å sette inn tiltak tidlig når man ser at eee det er behov for det. Eee å sette inn intens undervisning der det er behov for elever i faresonen (Rektor B fra kommune 1).

Både rektor A fra kommune 2 og rektor B fra kommune 1 svarer i utgangspunktet veldig likt på dette spørsmålet, der begge mener at det er viktig å sette inn tiltak tidlig og at det er viktig å bruke ressurser på rett måte til rett tid. Dette står i tråd med teorien med tanke på hvor viktig det vil være for at man skal kunne skape en god skole for samtlige elever der de skal kunne få følelsen av å høre til, samtidig som de skal få følelsen av økt mestring. Rektor D fra kommune 2 fortalte også at tidlig innsats omhandlet dette med bruk av ressurser, men snakker også om hvilke metoder man anvender for å tilrettelegge opplæring for at den enkelte elev på best mulig måte skal bli en funksjonell leser, rektor sier:

Det er flere ting, eee da tenker jeg litt på hva vi har gjort da. Hvordan vi tolker det med tidlig innsats og leseopplæringen, og det handler om ressurser, det handler om metode. Eee vi har for eksempel det første året det kom så opprettet vi en lærerstilling hvor det var en lærer på en måte som jobbet på 1. til 4. trinn, men mest på 1.trinn innen leseopplæringen som en ekstra ressurs. Eee senere så har vi fordelt litt på det og tatt bort den, fordi det fungerer ikke helt optimalt synes vi, så vi har heller satt inn flere og større ressurser og fordelt på 1. til 4. trinn. Så vi har mest ressurser på 1.trinn. Eee så handler det også litt om hvordan vi ser på leseopplæringen da i forhold til, vi begynte. Altså tradisjonelt så har de lært en bokstav hver uke, en ny bokstav så da har det nesten gått 29 uker, det har gått et skoleår omtrent før di kan alle bokstavene (Rektor D, kommune 2).

Når vi snakker om hvordan man skal kunne fange opp de elevene som sliter så tidlig som mulig og hvorfor ressurser er så viktig, forteller rektor A fra kommune 2 om det sosioøkonomiske i kommunen og at det er litt mangel på ressurser. Rektor sier:

Vi, skolen ligger i et område hvor det sosioøkonomiske er litt langt nede, det lyser litt rødt her, og det viser seg. Med det tenker jeg at jeg har en del elever som trenger ekstra oppfølging. Vi har dyktige lærere, jeg er kjempestolt av lærerne, de er dedikerte som virkelig går inn for oppgaven sin. Så jeg skulle ønske at vi hadde enda mere ressurser, for det som jeg har oppdaget er at vi er den eneste 1-10 skolen i denne kommunen (pause) og det tjener vi ikke økonomisk på. Eee, jeg må ta vare på alle elevene, helt opp.

Men assa hvis vi hadde vært to skoler, så hadde vi hatt mye mere ressurser enn det vi har (Rektor A fra kommune 2).

Det blir i teoridelen referert til St. Meld. Nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) om at Norge har en høyt utdannet befolkning og at det er få land som har så stor økonomisk ressurs som vi i Norge har. Ser man på det politiske er det en bred oppslutning om det som er skolens mål at man skal gi barn og unge en mulighet for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter. På en annen side viser forskning nasjonalt og internasjonalt at våre skoler også har sine svakheter, der forskning har vist ferdighetssvikt i de sentrale fagene. Her har reform 97 vist at vi ikke har lyktes med å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset den enkelte elev.

Rektor A fra kommune 2 sier videre:

Eee jeg skulle ønske at vi hadde hatt mer og at vi hadde kunnet jobbet enda mer mot det så det er jo et område som jeg ikke er helt fornøyd med, jeg legger skylda på ressursene, men det handler også om at det er mye å fare over her. Men jeg er veldig for, det vet lærerne sånn at jeg prøver å legge ressurser så godt nok ned som mulig. Blant annet i år så fikk vi ikke lov av kommunen å tilsette en ekstra lærer på 1. trinn for at de mente at det hadde vi ikke budsjett til, og da sier jeg til kommunalsjef at vet du hva? Tidlig innsats på denne skolen er en vits, dette går ikke. Da skal jeg ha to lærere på 45 elever, eee alt det de skal lære på 1.trinn og jeg har noen som trenger masse ekstra. Så fikk vi et møte og da skjønnte de utfordringene (Rektor A, kommune 2).

4.1.2 Hovedkategori 2: Tilpasset opplæring

Et av spørsmålene fra intervjuguiden omhandler dette med forståelsen av tilpasset opplæring, og på dette spørsmålet svarer rektor A fra kommune 2:

Ja tilpasset opplæring det er.. Tilpasset opplæring er et veldig fint begrep og sånn det står så skal alle elever ha tilpasset opplæring. Det er jeg veldig enig i, men så tenker jeg hvor langt skal vi dra begrepet! Vi har tidligere hatt lærere som omtrent har slite seg ut der de har laget

elleve forskjellige ukeplaner til en klasse, der de tenkte at alle skulle få det veldig tilpasset. Rektor som var den gangen og jeg var jo helt enige i det at dette var veldig flott, men at du kommer til å slite deg helt ut. Dette er ikke tilpasset opplæring, det er andre måter å gjøre det på. Så det har vi hatt, så for en del år siden så hadde vi det her, prøvde å finne ut av det skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, for det at spesialundervisning er jo også en form for tilpasset opplæring, men da kommer du inn i det regelverket også er det så mye tilpasset at det ikke lar seg forene med å kunne klare det uten veldig mye ekstra. Så jeg tenker at det handler om å prøve å finne ståstedet til eleven, eee, og prøve å løfte dem fram til den nærmeste utviklingszone som det heter så fint (Rektor A, kommune 2).

Rektor A definerer begrepet tilpasset opplæring som et veldig fint begrep og at det er noe alle har rett på, dette er kan refereres til opplæringsloven § 1-3. Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa fra 1998, der en slik forståelse av tilpasset opplæring favner alle barn og unge. Som det også står skrevet i teorien er det viktig at tilpasset opplæring anses som et overordnet prinsipp som gjelder all opplæring og alle elever, det vil si at man skal kunne tilpasse støtte til læring for den enkelte elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16).

Rektor D fra kommune 2 trekker frem at dette er opplæring som skal gis etter behov og at man skal gå mere bort fra spesialundervisning, man skal tilpasse undervisningen etter elevens behov.

Det er opplæring som gis etter elevens behov, mmm. Det går jo helt fram mot spesialundervisning, men vi går jo mer og mer bort i fra spesialundervisning og heller tenker tilpasset opplæring med tanke på at du gjør spesielle tiltak rundt en elev istedenfor å sette inn spesialundervisningstid. Du bruker jo resurs, men da har du på en måte ikke ressurser mere, ikke bundet opp da. Så den er tilpasset elevens behov, mmm, hva vi ser den enkelte eleven må lære seg, mengder, mindre mengder, lekser for eksempel eller om det er litt ekstra i forhold til lesing (Rektor D, kommune 2).

Ser man på det rektor D fra kommune 2 sier, blir det også her sagt at man skal sikre elevene best mulig utbytte av opplæringen og best mulig utvikling ut i fra sine forutsetter og evner og at tilpasset opplæring gjelder all undervisning noe som også

rektor A og D mener. Samtidig nevner rektor B dette med pedagogiske metoder og arbeidsmåter som skal gjelder for hver enkelt elev. Ser man tilbake på det rektor D sier, blir det også her snakket litt om arbeidsmetode.

Det handler først om tiltak, eee som skolen eller spesielt enkelte lærere gjør da, eee for å sikre at elevene best mulig får utbytte av opplæringen. Og det ja, best mulig utvikling ut i fra sine evner og forutsetninger. Det er liksom den, eemm handler om at hver enkelt elev skal mestre å strekke seg litt. Den balansegangen der, mmm. Og som jeg sa istad om tilpasset opplæring så handler det om at det ikke er et mål, men et virkemiddels om vi skal bruke i skolen som man hele tiden skal strebe mot da. Og det handler om i både ordinærundervisning og spesialundervisning, man tilpasser jo der også. Og når jeg tenker på tilpasset opplæring så tenker jeg på pedagogiske metoder man bruker, eee arbeidsmåter, mengder, nivå, variasjon, ulik bruk av læringsstrategier og at det gjelder for alle (Rektor B, kommune 1).

Det rektorene svarer og forteller viser at tilpasset opplæring er noe alle har rett på og at undervisningen og opplæringen blir tilpasset den enkelte elevs behov uansett om man har gode forutsetninger for å lære eller om man har ulike utfordringer.

4.1.3 Hovedkategori 3: Inkludering

Som jeg har vært inne på i teorien så omhandler inkludering at alle tar del i det som er opplæringens fellesskap på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt. Det stilles store krav innenfor inkludering i forhold til lærersted og at samtlige personer har evne til å kunne bygge opp og ivareta gode relasjoner med hverandre. Man sier at inkludering både er et mål og en prosess i det som er læring og utvikling. Da jeg spurte informantene om hva de legger i begrepet inkludering svarte rektor A at:

Denne kommunen har hele tiden hevdet at vi skal være inkluderende, alle skal gå på sin nærskole og så må vi gjøre det beste ut av det der. Eee og det tenker jeg er veldig bra, men det er noen få som på en måte vil ha det mye bedre i en mindre gruppe, for du kan ikke tenke bare det med spesialavdeling, men også dette med inkludering i klassen, tilpasset opplæring, spesialundervisning i klassen, at det er ikke alle elever som klarer å få et godt nok læringsutbytte av å være i en klasse (Rektor A, kommune 2).

Rektor A fra kommune 2 fortalte i intervjuet at de er opptatt av inkludering og at det er viktig man tenker på hva som vil være til den enkelte elevs beste i forhold til læring og utvikling.

Man kunne ta enkelte elever, to elever eller tre elever med ut av klasserommet for å gi dem ekstra støtte og veiledning, og inkludere dem på denne måte der det går på elevenes prismisser slik at man ikke skal «ødelegge» alt det positive i forhold til det faglig og sosialt man har klart å bygge opp rundt eleven (Rektor A, kommune2).

Rektor B fra kommune 1 fortalte i intervjuet at de hadde TPO møter en gang i uka og at de hadde trinn gjennomgang minst en gang i halvåret hvor de da går igjennom litt kartlegging og hvor man er slik at man kan sette inn ressurser. De hadde samtidig intensive kurser ut i fra hva de fant ut av i TPO møtene, og da jeg spurte rektor videre hva de legger i begrepet inkludering svarte rektor at:

Ja, inkludering det handler om at alle elever skal være en del av det sosiale, faglige og kulturelle eee i skolen da. Fellesskapet i skolen. Det tenker jeg er overskriften da på hva inkludering er, eemm ja og da de begrepene går jo litt om hverandre tenker jeg. For inkludering kan man tenke at man skal være en del av fellesskapet, men for mange elever handler det om at man tilrettelegger og tilpasser for å kunne være en del av fellesskapet. Så både individuell tilpasning og [...] Så tenker jeg at det er så viktig med læringsmiljøet og klassemiljøet for å kunne ivareta inkluderingen da. Jeg tenker vi snakker så mye om klasseledelse og relasjon lærer-elev og det er kjempe viktig, men den relasjonen elev-elev er vel så viktig (Rektor B, kommune 1).

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?

4.2.1 Hovedkategori 1: Samarbeid med barnehagen

Læring skjer gjennom hele livet og god stimulering i tidlig vil være viktig for den videre læringen og utviklingen. Rektor B fra kommune 1 fortalte at det å ha et godt samarbeid med barnehagen var veldig viktig, da er man tidlig ute og har samtaler med pedagoger i forhold til om det er noe man bør vite eller være oppmerksom på, hvordan man skal ta imot og styrke der det er behov for det og der man tanker det er viktig. Rektoren sier videre at TPO møtene de har er viktige i arbeidet med tanke på å fordele de ulike ressursene, og her tenke man da mest på det systematiske arbeidet både faglig og sosialt.

Mmm, eee for det første så jobber vi med tett samarbeid med barnehage. Vi har over noen år nå jobbet godt med det i forhold til hva er viktig i den første fasen da med eee, altså sånn språklig oppmerksomhet. Eee, og det med bokstavinnlæring, leseopplæring, hvordan jobber vi på skolen. At vi har hatt et møte med barnehagen for å få den overgangen god da. Eee ja også teker jeg på kartleggingsverktøy, det har vi tidlig ved skolestart (Rektor B, kommune 1).

Rektor C fra også kommune 1 sier i forhold til samarbeid med barnehagen at dette er et samarbeid som må være profesjonelt der man tar den informasjonen man får og møter den enkelte elev på best mulig måte. Rektor er også veldig tydelig på at man ikke skal vente og se, og dette kan defineres i tråd med Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring (2006-2008). Videre sier rektor C i forhold til barnehagen og barnehageunger at:

Barnehageunger gjør en fantastisk innsats, og de som har vært innom der har fått med seg ganske mye av det grunnleggende og det er jo, og ta tak i det og jobbe videre med det. [...] Eee det skal være et samarbeid hvor vi får informasjon om eee noen av barna. De første trenger man ikke så mye på fordi man har en variasjon som er helt innafor normalen, så er det noen som trenger noe spesielt der skal det være et samarbeid hvor man får inn type informasjon og overgangs møte gjerne. Eee også tenker jeg at det er en hårfin balansegang

mellom å bruke masse tid på å finne informasjon og bruke den informasjonen. Altså noen trenger å starte med blanke ark, men jeg tenker i utgangspunktet så bør man både i barnehage og i skole være så profesjonelle at man tar den informasjonen man får der man klarer å møte de elevene og se de (Rektor C, kommune 1).

4.2.2 Hovedkategori 2: Skrive seg til lesing med lyd støtte

Når vi snakker om arbeid med gjennomføringen av tidlig innsats sier både rektor B og rektor C fra kommune 1 at de bruker metoden og arbeidsverktøyet STL+ som står for «å skrive seg til lesing med lyd støtte» og at dette er et godt arbeidsverktøy å ta i bruk for at man skal kunne hjelpe de elevene som har utfordringer i forhold til lesing- og skriving. Rektor B sier:

Også jobber vi med å skrive seg til læring, som er en, som en ser veldig fort at man kan jobbe med tilpasset opplegg. Så da er det noen som kan skrive mye og noen som kan jobbe med små ting. Jeg var innom 1.klasse i går, og de skrur på maskinen og finner fram til det de skal ha og bruke og går inn på det nivået de er på. Her jobber vi mye i små grupper, det tenker jeg er veldig viktig i starten da, eee og fortsatt jobbe med språklig oppmerksomhet (Rektor B, kommune 1).

Når jeg snakker med rektor C om denne metoden blir det her sagt litt om hva som er fokuset med bruk av denne metoden, rektor C sier:

Eee, jeg, altså, hvis man skal ta utgangspunkt i den jobben som jeg har gjort nå der hvor jeg er, så prøver jeg å fokusere på utviklingstiden på lesing. Eee og da har vi fokus fra 1. til 7. trinn og har laga et lite oppdrag eee som blant annet går på hvordan, hvordan kan man kombinere det nye man er pålagt å jobbe med. STL+ eee det kombinert med det vi vet fungerer fra før. Altså den grunnleggende lese- og skriveopplæringa, den kombinasjonen der har, har jeg satt fokus på. Særlig for 1. til 3. trinn. Og det handler da om å bruke en metode best mulig ut fra de elevgruppene man har på egen skole på eget klasserom og de ressursene man har (Rektor C, kommune 1).

Videre ut i samtalen forteller rektor C litt om det som er utfordringene med denne metoden. Det blir sagt at det er en god metode å bruke, men at den er krevende. Her

tenker rektor i forhold til bruk av ressurser. Som vi har lest i teori delen bruker elevene hver sin datamaskin, og som rektor sier i intervjuet har de store klasser og har ikke mulighet til å gi en datamaskin til hver enkelt elevene. Rektor C sier:

Det er veldig allright, det er veldig krevende i forhold til atte anbefalt ressurs er jo åtte elever per pedagog, og med det antall elever som vi har eee så er jo det en utopi. Eee de minste klassene hos oss er på 23 og de fleste ligger på godt over 30 og da skal du dele ganske greit. Vi har kull på over 60 og så skal man da ha et rom hvor dette ligger til rette, når man ikke har en PC til hver som man kan bruke i et klasserom så byr det på utfordringer. Det lar seg løse, men man kan ikke bruke det, og det er derfor jeg refererer til Sverige og hvordan det i utgangspunktet blitt brukt der. For de hadde en PC til hvert klasserom og kunne bruke det i klasserommet, det har ikke vi mulighet til på samme vis. Eee men dermed så blir jo også modelleringa mye mere viktigere, den er alltid viktig. Det er viktig med modellering fra 1. til 7. trinn, ikke helt uavhengig av alt, med når du skal gjøre STL+ og bruke et verktøy sånn og kunne differensiere, så er du nøtt for å modulere. Ideen med STL+ handler om at man skal kunne produsere sin egen lese lekse og dermed så får man også tilpassa mengde og vanskegrad eee til det nivået man er som leser også (Rektor C, kommune 1).

Rektor D fra kommune 2 forteller også at de bruker STL+, men her blir det sagt at dette er noe som de starte med i fjor og som de da et mitt inni.

I fjor så startet vi med en helt ny metode som heter skrive seg til lesing, så det er vi jo midt inni nå da og det synes vi er veldig spennende. De ungene er utrolige. Vi ser progresjon fra de første leseleksene etter høstferien hvor de begynte å lese i den appen som heter «showbe» hvor lærere kan gi respons med en gang. Så vi kan jo følge elevenes progresjon veldig lett. Det gjør jo at du klarer å gå inn med tilpasset opplæring mye tidligere (Rektor D, kommune 2).

Rektor D forteller også det når vi snakker om gjennomføringen av tidlig innsats og i forbindelse med bruk av STL+ at de elevene som nå går i første klasse kommer over i andre klasse så skal de begynne så vidt med bokstav forming, der man først starter med Ipad for så å gå over til blyant, rektor D sier: «Det jeg tenker mest med tidlig innsats det er å være i bevegelse og gjøre nye ting».

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?

4.3.1 Hovedkategori 1: Ordinær undervisning og spesialundervisning

Når vi snakker om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring i forhold til ordinær undervisning og spesialundervisning er det som informantene sier med tidlig innsats viktig å sette inn tiltak tidlig før vanskene oppstår eller utvikler seg, og i forhold til tilpasset opplæring så favner dette både ordinærundervisning og spesialundervisning. Ser vi på det rektor A sier, blir det sagt at:

Her på skolen så har vi delt inn i det vi kaller baser, med det er det samme som team da. Så 1. og 2. trinn er en base og 3. og 4. trinn er en base. Eee nå blir det til at 1. og 2. trinn jobber tett sammen da, i og med at de har samme arbeidsrom. Eee vi har en ekstra lærer på basen som skal ta seg av litt ekstra med spesialundervisning med litt ekstra tilpasset opplæring med alternativer med gruppe undervisning (Rektor A, kommune 2).

I forhold til rektor A, sier rektor B sier at hver enkelt elev har mulighet og kan jobbe mot de samme målene enten om man har ordinærundervisning eller spesialundervisning. Og når man har fokus og jobber med elevsyn vil dette kunne være med på å styrke elevens utvikling både faglig og sosialt, det er viktig at elevene får jobbe på det nivået de er på ut i fra sine egne forutsetninger. Rektor B sier at:

Eee vi har jo jobbet med spesialpedagogisk plan i kommunen nå, og jobbet mye med elevsyn og relasjonsarbeid, normalitetsperspektivet og tilpasset opplæring da. Vi har jobbet mye med å prøve å få ned spesialundervisningen og hvordan hver enkelt enhet kan arbeide med det, og det handler om tidlig innsats [...] Eee for elevene kan jobbe mot det samme målet men på ulike nivåer og ved bruk av ulike metoder for å komme dit, sånn at det blir ulik måloppnåelse da. Men at man er i fellesskap og får tilpasset, jobber med det samme men får tilpasset. Eee da tror jeg man både er inkludert også, ja når man får det tilpasset. Og så handler det mye om å, jeg tenker det ordet verdsatt da. Det å bli verdsatt på det nivået man er, at det ikke er en kultur på hvor man skal være. Man jobber på det nivået man er ut i fra

sine forutsetninger og at man blir verdsatt for det og får en god vurdering hele veien for da for å strekke seg litt og føle mestring (Rektor B, kommune 1).

4.3.2 Hovedkategori 2: Tilpasset opplæring og lesing

Når vi snakker om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring sier rektor A: «Når man da velger å bruke ressurser på de yngste trinna så er det med tanke på at elevene skal få en leseopplæring som er tilpasset dem selv. Da er vi jo på tilpasset opplæring».

Rektor B sier videre:

Mmm jeg tenker både tidlig innsats og tilpasset opplæring handler om at det er et virkemiddel for å forebygge eller redusere spesialundervisning. Emm å det handler, begge to da, altså tilpasset opplæring det er jo noe som favner all undervisning også spesialundervisning. Eee mens tidlig innsats kanskje ikke helt favner spesialundervisning på den måten Eee det er, jeg tenker at man blir ikke ferdig med tidlig innsats som jeg sa i starten da. I leseopplæringen så handler det om hele veien å gjøre dem til bedre lesere, stoppe opp. Eee så det er en kontinuerlig prosess begge deler (Rektor B, kommune 1).

Det vil hele tiden være viktig å sikre best mulig utbytte av opplæringen for den enkelte elev, og som rektor B også fortalte i forhold til tilpasset opplæring og tidlig innsats så har man pedagogiske metoder man kan ta i bruk som gjelder for alle. «I leseopplæringen så handler det hele tiden om å gjøre dem til bedre lesere».

Rektor D fortalte om at det er viktig at hver enkelt elevene blir funksjonelle lesere, og for at man skal kunne få gode resultater fra elevens leseutvikling vil det være viktig med tidlig innsats og tilpasset opplæring

Tidlig innsats gjør jo atte, resultatene i andre enden er jo tilpasset opplæring. Du får sett mye på hver enkelt elev. Så jeg tror jo det er veldig viktig for å få et godt resultat, for å få elevene til å bli funksjonelle lesere da (Rektor D, kommune 2).

Rektor C sier at i forhold til tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring er det utrolig viktig å ha fokus på et inkluderende fellesskap, det å bli trygg på skolen og at man som lærere har systematikk i undervisningen. Videre sa rektor:

I forhold til det med tilpasset og tidlig innsats så føler jeg at jeg snakket litt om det istad, det der med lese- og skrivevansker, det der med å sette inn tiltak så fort man har mistanke om ting. At man ikke skal sitte å vente på at noen skal fortelle hvordan ståa er man at man setter i gang ting (Rektor C, kommune I).

5 Analyse og drøfting av funn fra intervjuene

I denne delen av oppgaven vil jeg analysere og drøfte funn opp mot det som er oppgavens problemstilling: hvordan rektor kan bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen.

For det første starter jeg med det som omhandler hva rektor forstår med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen, der jeg tar for meg teori knyttet til *tidlig innsats, ressurser, tilpasset opplæring og inkludering*. For det andre tar jeg for meg hvordan rektor arbeider med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseutvikling, der jeg knytter teori til *samarbeid med barnehagen og STL+* (Skrive seg til lesing med lyd støtte). For det tredje tar jeg for meg hva rektor mener om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring, der jeg knytter teori til *ordinær undervisning og spesialundervisning og tilpasset opplæring og lesing*.

5.1 Analyse og drøfting av hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?

5.1.1 Funn 1: Tidlig innsats og ressurser

Bjørnsrud og Nilsen (2012) viser til at tidlig innsats omhandler at man skal kunne tilrettelegge for en god allmenn opplæring for samtlige elever slik at hver elev får støtte og stimulering til videre læring og at barrierer for læring motvirkes. I St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* blir det påpekt at alle har et potensial for å lære, samtidig som det kommer frem at hensikten med tidlig innsats omhandler innsats på et tidlig tidspunkt i det enkelte barns liv, og tidlig inn gripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, grunnsopplæringen eller i voksen alder. Videre kommer det fram i St. Meld. nr. 16 at Norge er et land som har høy lærertetthet og at vi bruker mye ressurser per elev i grunnsopplæringen. I studien viser det seg som nevnt at samtlige informanter har et stort fokus på tidlig innsats og trekker inn ressurser som en viktighet, dette da i forhold til å sette inn ressurser før et problem oppstår, og i forhold til forebygging og det økonomiske. Rektor B, fra kommune 1 snakker om tidlig

innsats som to ting. «*Det å bruke ressurser før et problem er oppstått, og forebygging*». Dette er i tråd med St. Meld. Nr. 16 (2006-2007).

Tidlig innsats er et tema som er svært aktuelt i dagens samfunn, og det går i dag alt for mange barn og unge ut av grunnskolen med mangelfull ferdighet og kompetanse og en lav mestringsfølelse. Det er av stor betydning at man følger opp den enkeltes forutsetninger for læring, for alle kan lære og læring skjer på alle arenaer og gjennom hele livet. Som jeg har vært inne på tidligere, vil ikke alle nå de samme målene, og det er ikke et mål at man skal ha en høyere utdanning, men det er et mål at hver enkelt skal få et godt og trygt grunnlag for livslang læring. Rektor D fra kommune 2 snakker om at «*det handler om ressurs, og det handler om metode*». Her tolker jeg det dit hen at for at man på best mulig måte skal sørge for at den enkelte får en læring og oppfølging av god kvalitet vil ressurser i form av ansatte være et stort behov, der man også bruker ulike strategier og metoder for å utvikle elevens forståelse, samtidig som man jobber for å øke mestringsfølelsen. Eller det kan også tenkes at ved å ta i bruk tidlig innsats tidlig vil det være viktig at man er i bevegelse der man gjennom bruk av ulike metoder og strategier vil kunne teste og evaluere elevens progresjon og se hva som fungerer og passer best for den enkeltes videre læring og utvikling.

5.1.2 Funn 2: Tilpasset opplæring

Bjørnsrud og Nilsen (2011) viser til at tilpasset opplæring er et prinsipp som er knyttet til likeverdig opplæring og at det omhandler både spesialundervisning og ordinær opplæring. I St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) kommer det frem at det ikke er et mål, men at det er et virkemiddel for læring. At tilpasset opplæring både gjelder for ordinær undervisning og spesialundervisning viser at dette er et prinsipp som gjelder for alle elever, der det er viktig at samtlige elever i arbeide med fagene får møte realistiske utfordringer og krav som de alene eller sammen med andre kan strekke seg mot. Hensikten med å stille utfordringer, krav og forventninger til elevene handler om å øke elevens motivasjon for å lære, og i studiene fremkommer det fra Rektor B fra kommune 1 at tilpasset opplæring ikke er et mål men et virkemiddel man skal bruke i skolen, og dette finner vi igjen i St. Meld. Nr. 16 (2006-2007).

Raaen (2008) viser til at det som skal læres vil la seg tilpasse den enkelte elev som skal læres opp, og at vedkommende da vil kunne oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter. Rektor D fra kommune 2 viser for det første til at tilpasset opplæring er opplæring som gis etter behov, og for det andre at man ser hva den enkelte elev må lære seg i forhold til mengder, mindre mengder, lekser osv. Gjennom det denne rektoren viser til tolker jeg det dit hen at tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet av valg man tar med tanke på å fremme den enkeltes elev læring både faglig og sosial, og for at man skal kunne ivareta skolens kultur for bedre læring er det viktig med tilpasset opplæring. En annen rektor fra studiet trekker frem at ved tilpasset opplæring tenker hun på pedagogiske metoder man bruker, der det da blir snakk om arbeidsmåter den enkelte bruker, mengder, nivå og ulik bruk av læringsstrategier, og tilpasset opplæring er et prinsipp som handler om mange pedagogiske faktorer og metoder.

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjoner i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetninger av elevgrupper og hele læringsmiljøet som ressurs i læringen. Det finnes ingen enkel løsning på hvordan man skal tilpasse opplæringen (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2006, s. 76).

Om man er rektor på en barneskole, ungdomsskole eller videregående skole vil hvordan skolen tilpasser opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger være viktig i forhold til utvikling, læring og resultat. Hvilke tiltak gjør rektor og skolen i forhold til å sikre at eleven får best mulig utbytte av opplæringen samtidig som de skal føle at de mestrer i det de gjør? Departementet mente det at for at den enkelte elev skal få best mulig utbytte av tilpasset opplæring må man legge til rette for at den samlede utredningskapasiteten i skolen og i PP-tjenesten blir målrettet brukt på best mulig måte. I St. Meld. Nr. 16 (2006-2007) viser forskning oss at har man en god kvalitet på den ordinære undervisning vil dette skape en bedre kultur for læring og det vil kunne redusere behovet for spesialundervisning. Som rektor D fra kommune 2 fortalte går tilpasset opplæring helt fram mot spesialundervisning, men at man går mer bort fra spesialundervisning og heller tenker tilpasset opplæring rundt eleven. Ut ifra det denne rektoren snakket om tolker jeg det dit hen at for å skape en god kultur for læring og for at man skal kunne ivareta begrepet om tidlig innsats er det viktig med god kvalitet på undervisningen i form av tilpasset opplæringen. Med god kvalitet på undervisningen vil man kunne ta sikte på å støtte den enkeltes elev læring gjennom en målrettet, systematisk og planlagt måte der da behovet

for spesialundervisning ikke lengre vil være så stort ved at man tar i bruk rett valg at metode, arbeidsoppgave, lærestoff og arbeidsmåter.

5.1.3 Funn 3: Inkludering

I NOU 2009:18 fremkommer det at inkludering er et begrep som omhandler at alle tar del i det som er opplæringens fellesskap på en likeverdig måte, både faglig og sosialt, og at inkludering er et mål og en prosess i det som er læring og utvikling. Rektor B fra kommune 1 viser for det første til at inkludering handler om at alle skal være en del av det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet, og for det andre så viser rektoren til at inkludering for mange omhandler tilrettelegging og tilpassing for å være en del av fellesskapet. Ut ifra hva denne rektoren sier tolker jeg det slik at for å skape en inkluderende skole og for å skape kultur for læring vil det være viktig å skape gode relasjoner med hverandre, for når man snakker om inkludering fremhever NOU 2009:18 at det stilles store krav til lærersted og at personer har evne til å kunne bygge opp og ivareta gode relasjoner med hverandre.

Rektor og skoleeiers oppgave med å utvikle en inkluderende skole er viktig og selv om dette i praksis kan være svært krevende, kan det tenkes at det mest riktige å gjøre for rektor er å tilrettelegge for læring og viser elevene hva som er meningen med opplæringen der det samtidig vil kreves relasjonsbygging og faglig utvikling (Bjørnsrud, 2014, s. 35). Funn fra intervju viser at rektor A fra kommune 1 viser til at denne kommunen hevder å være inkluderende der alle skal gå på sin nærskole. Her vil jeg trekke inn Bjørnsrud (2012) som skriver at skal man ha en inkluderende skole for samtlige elever vil den sosiale tilhørigheten og nærheten til det som er lokalsamfunnets grunnleggende forutsetninger være av betydning. Når man snakker om likeverdig utdanning forutsetter dette at barn og unge har en tilknytning til en skole som er nærmest deres oppvekstmiljø. Med bakgrunn av dette, så tolker jeg det dit hen at dette er noe som kan ha betydning for elevens læring og utvikling, der det kan tenkes at barn som starter opp skolen har en større forutsetning for å ta til seg lærdom og er motivert for skolen dersom de går på sin nærskole som er i kjente omgivelser.

I studiet blir det snakket om viktigheten med å bygge opp gode relasjoner for at man skal være en del av det faglige og sosiale fellesskapet. På den ene siden kan mangel på de

grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving, og regning påvirke læringspotensialet og man kan føle seg ekskludert fra det faglige fellesskapet. På den andre siden kan det å ha mangel på de grunnleggende ferdighetene gjøre at man selv kan føle seg ekskludert fra det sosiale fellesskapet, og dette kan føre til at den videre læringen blir krevende for eleven og man mister motivasjonen for å lære. Slik jeg vurderer prinsippet om inkludering sett fra barneskolen, så er det viktig at man iverksetter tidlig innsats der man ser det er behov for det og tilrettelegger opplæringen ut i fra den enkeltes elevs læringsforutsettelser. Man må ha i «bakhodet» at en elev som er født i januar kan være mye lengre fremme i utviklingen enn en elev som er født i desember, og det vil derfor være viktig å tenke tilpasset opplæring. Empirien viser at rektor B fra kommune 1 tenker at klassemiljø og læringsmiljø er viktig for å ivare ta prinsippet om inkludering.

5.2 Analyse og drøfting av hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?

5.2.1 Funn 1: Samarbeid med barnehagen

Empirien viser at barnehagens og skolens samarbeid kjennetegnes som en viktighet for barnet/elevens videre utvikling og læring, der barnehagens fokus på sosiale og språklig utvikling vil styrke det enkeltes barns ferdigheter. En annen forklaring til at samarbeid mellom barnehagen og skolen er viktig handler om overgangen fra barnehagen til skolen, for her kommer det barn med ulike forutsetninger for læring og her handler det da om å tilrettelegge og tilpasse opplæringen for den enkelte ut i fra deres utviklingsnivå. Dersom skolen på best mulig måte skal kunne tilrettelegge og tilpasse fra første skoledag vil kommunikasjon og samarbeid ha en stor betydning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 14-15). Rektor B fra kommune 1 uttaler for det første at de jobber tett med barnehagen, og for det andre at det å ha møte med barnehagen er en viktig forutsetning for å få til en god overgang. Slik jeg oppfatter rektor og deres samarbeid med barnehagen tolker jeg det dit hen at dette er et viktig og bra samarbeid der de tenker på barnets / elevens beste og hva de må gjøre og fokusere på for å få til trivsel og hva som må gjøres dersom noen av elevene har ulike utfordringer i forhold til det faglige eller det sosiale.

Videre funn fra intervjuene viser at rektor C fra kommune 1 snakker om den gode innsatsen barnehagen gjør der de har vært innom mye av det grunnleggende, samtidig som rektoren viser til samarbeidet om den informasjonen man får om barna som skal begynne på skolen. Dette i tråd med St. Meld. Nr. 31 (2007-2008) der det blant annet handler om et godt samarbeid og samspill mellom barnehage og skole for å forberede det enkelte barn til skolen og videre læring, dette av betydning for både faglig og sosial utvikling. Med bakgrunn i dette vil jeg trekke inn Buli-Holmberg (2012) som skriver at som en førskolelærer har man jobbet med barnet i flere år og kjenner barnets kunnskaper og erfaringer som det er viktig å overføre videre til den læreren som skal overta barnet og den videre læringen og utviklingen. Og i forhold til overføring av informasjon vil det være av stor betydning at førskolelæreren og læreren etablerer en felles møteplass der de sammen kan samarbeide, avklare og planlegge situasjoner og forventninger. Med bakgrunn i Buli-Holmberg (2012) så tolker jeg det dit hen at den informasjonen skolen får fra barnehagen har en betydning for hvordan skolen videre kan tilrettelegge opplæringen i forhold til de grunnleggende ferdighetene innen lese, skrive og regne, samtidig som jeg tenker at man møter elevene der de er og jobber derfra framover for å utvikle ferdighetene de har både faglig og sosialt. Det viktigste er at man alltid skal tenke *«til elevens beste»*.

5.2.2 Funn 2: Skrive seg til lesing med lydstøtte

I studiet kommer det fram at det å ha et fokus på den språklige bevisstheten er av betydning, og at det vil være viktig at elevene kan bygge opp sitt eget ord og sin egen begrepsforståelse for å få en større forståelse på lesingens betydning. Rektor D fra kommune 2 forteller at de hadde startet med en ny metode, «skrive seg til lesing med lydstøtte» der de stadig så elevenes progresjon i lesing. Når elevene starter på skolen befinner de seg på ulike nivåer i språkutviklingen, og ut i fra det rektor D fortalte, tolker jeg denne metoden som en positiv metode å anvende for at elever i opplæringen skal bli kjent med lesingens lyder og bokstaver og få en positiv og motiverende start på at lesing er viktig. Det kan også tenkes at ved å ta i bruk denne metoden i 1. klasse vil elevene lære å lese sin egen skrevet tekst fordi de vet hva som står der, de har skrevet den selv, lest den selv og lest den for andre. Jeg tenker dette kan være motiverende for å fortsette med lesing og skriving.

Videre funn av intervjuet viser rektor C fra kommune 1 for det første til at det er en bra metode, men at det på den andre siden er en veldig krevende metode å bruke i forhold til at anbefalt ressurs er åtte elever per pedagog, og som rektoren sier med det antallet elever de har på skolen så er det en «utopi». Her vil jeg trekke inn Wiklander og Sjødin (2015) som skriver at når man starter på skolen så starter man med ulike forutsetninger og ulike nivåer i språkutviklingen der det vil være utfordrende å begynne STL+ i store gruppe. De skriver videre at det vil være viktig fra ledelsen at det er høy lærertetthet i timene som denne metoden blir anvendt i for at man på best mulig måte skal kunne sikre en god oppfølging. Det som rektor C viser til her kan refereres til det som Wiklander og Sjødin (2015) skriver, og som jeg tolker det tenker jeg at metoden er god men ressurs bruken er for få og at dette er noe som eventuelt burde endres på siden det er elevens læring og utvikling som skal stå i fokus. Hva som kan gjøres her kan være så mangt, men det viktigste fokuset vil vel være at elevene lærer å bli språklige bevisste der de lærer seg koblingen mellom bokstav og lyd.

Når man skal lære seg å lese vil dialoger være med på å videreutvikle språkforståelsen, og som Wiklander og Sjødin (2015) skriver i forhold til å bruke STL+ som metode så er kommunikasjonen rundt det som er tekstens innhold viktig, dette for at elevene skal forstå hva teksten handler om og at de skal forstå hva som er meningen med det de leser og skriver. Gode relasjoner og samtaler i klasserommet vil være med på å styrke elevens utvikling for læring der de også lærer å bli trygg på seg selv i forhold til å samtale ulike temaer med andre. «Samtaler enkeltvis, i grupper eller i hel klasse om tekster er grunnleggende for at språkutviklingen skal skje. Læring oppstår ofte i samtale om språklige fenomener om en tekst» (Wiklander & Sjødin, 2015, s. 19).

5.3 Analyse og drøfting av hva mener rektor om samarbeidet mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevens leseopplæring?

5.3.1 Funn 1: Ordinær undervisning og spesialundervisning

Som studien viser skiller den norske opplæringen mellom det som er spesialundervisning og det som er ordinær undervisning, der spesialundervisning gis til de elevene som ikke

får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Gjennom funn fra intervjuene, viser rektor B fra kommune 1 på den ene siden at de nå jobber med å få spesialundervisningen ned, og på den andre siden så snakker rektoren om at det er viktig å bli verdsatt på det nivået man er. Her tolker jeg det dit hen at har man en god kvalitet på den ordinære undervisningen kan de elevene som får spesialundervisning fungere godt, og det vil med andre ord bety at kvaliteten på undervisningen må være god for at læring skal være mulig for samtlige elever. «*Læringsaktiviteter som er tilpasset elevenes mestringsnivå og samtidig gir utfordringer nok, gir lysten til å lære*» (Løken, Lekhal & Haug, 2018, s. 161). Ut i fra dette kan det tenkes at motivasjonen for å lære har en viktig rolle for den videre læringen og utviklingen, uavhengig om det gjelder ordinær undervisning eller spesialundervisning. Har ikke den enkelte elev motivasjon for å lære, vil skolen bli vanskelig og «kjedelig». Den enkelte elev trenger forventninger ut i fra hva som er deres evner og forutsetninger, de trenger noe å strekke seg mot.

I og med at spesialundervisning skal være med på å gi gode vilkår for den videre læringen og utviklingen, blir spørsmålet hvorfor kan spesialundervisningen gi gode resultater og den ordinære undervisningen ikke. Jeg tenker at en mulig forklaring på dette kan være at spesialundervisning er for de elevene som ikke har eller får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, at den skal gis til de elevene som har spesielle behov og at ved spesialundervisning vil de som trenger det kunne få støtte til den sosiale utviklingen slik at man skal føle seg inkludert i fellesskapet. En annen mulig forklaring kan være at elever som trenger spesialundervisning men får ordinær undervisning er mer umotiverte og ukonsentrerte, for når man har spesialundervisning er dette noe som blir gitt i mindre grupper der læreren vil ha mer tid til den enkelte elev. Her vil jeg trekke inn Løken, Lekhal og Haug (2018) som skriver har man spesialundervisning alene vil eleven utelukkes fra det sosiale samarbeidet med andre og miste treningssituasjonen med å jobbe med andre som de andre i klassen får. På den andre siden blir det skrevet at disse elevenes muntlige aktivitet i den ordinære klassen er liten, som kan bety at de allikevel får den muntlige treningen på riktig nivå i spesialundervisningen. Jeg tenker ut i fra dette at det både er fordeler og ulemper med å ta eleven (e) ut av klasserommet, men at det er mange måter man kan løse de ulike situasjonen på slik at eleven(e) som får spesialundervisning ikke skal føle seg ekskludert fra det sosiale fellesskapet som er i klassen. På den ene siden så tenker jeg at man kan ta eleven ut alene i de fagene som er mest vanskelig og krevende, og på den andre siden kan man ta en liten gruppe/et par elever sammen ut der de kan

samarbeide og hjelpe hverandre, og skal det være dialoger i klassen er man alle sammen. Dette for at alle skal føle seg som en del av klassens fellesskap, for at man skal bli trygg på hverandre og for at man skal bli trygg på å føre en dialog i en «større» sammenheng senere i livet.

Det som er det aller viktigste og som må være hovedfokuset for elevene enten om de har spesialundervisning alene eller i klasserommet er at undervisningsopplegget er tilpasset og tilrettelagt den enkelte, dette for at de skal kunne få en mestringsfølelse, føle en tilhørighet på skolen, de skal føle seg sett og de skal vite at alle kan lære og nå sine mål ut i fra sine ever og forutsetninger. Man skal alltid tenke «*hva som er til elevens beste*».

5.3.2 Funn 2: Tilpasset opplæring og lesing

I studiene viser det seg at målet med begynneropplæringen i lesing handler om at den enkelte elev skal kunne oppnå og mestre de ferdighetene som skal til for at man skal bli en funksjonell leser. Leseopplæringen har hatt en sentral plass i norske skoler og er blitt definert som grunnleggende ferdigheter, og en forklaring på dette er at lesing er et verktøy som vi bruker i alle fag og den har en betydning uansett hvilken utdanningsretning eller hvilket yrke man befinner seg i. Gjennom intervju og samtale om tilpasset opplæring og tidlig innsats i forhold til leseopplæringen viser funn fra rektor A fra kommune 2 at de velger å bruke ressurser på de yngste elevene og at dette er med tanke på at de skal få en tilpasset leseopplæring. Her velger jeg å trekke inn Roe (2006) som skriver at med en god tilpasset undervisning vil det som oftest kreve mer bruk av ressurser enn det man vanligvis pleier, og at det derfor kan være vanskelig å gi hver enkelt elev et skreddersydd opplegg. Videre blir det sagt at det å ha økt bevisstheten rundt elevenes leseprosess kan gjøre lesingen mer «fruktbar» både for de elevene som er flinke lesere og for de elevene som er svake lesere. Jeg tolker det dit hen at det er av positiv betydning at leder velger å bruke ekstra ressurser på de yngste elevene for at det skal kunne få en tilpasset leseopplæring, her tenker jeg da på ressurser i form av lærere og tilpasset opplæring i form av lesemengde og lesestrategier. Når elevene får hjelp til å bli bevisst på det de leser vil de også lettere kunne huske og forstå det de nettopp har lest. På den andre siden vil det også som Roe (2006) skriver være noe krevende når samtlige av elevene som starter på skolen skal ha en god tilpasset opplæring i form av lesestrategier. Men lesestrategier er noe alle kan lære seg og foregår arbeidet med lesestrategier systematisk og regelmessig, vil samtlige få en positiv opplevelse av leseopplæringen. Rektor B fra kommune 1

snakker for det første om at tidlig innsats og tilpasset opplæring er et virkemiddel, og for det andre at leseopplæringen handler om å gjøre dem til bedre lesere, «en kontinuerlig prosess». Jeg tenker ut ifra dette så er det betydelig viktig at man her har et fokus på inkludering, dette fordi ved inkludering blir elevene trygge på det sosiale fellesskapet samtidig som man bygger opp trygge og gode relasjoner med lærer og medelever. For det andre så tenker jeg at for at man skal kunne tilpasse opplæringen i forhold til å gjøre den enkelte elev til en funksjonell leser, vil det være viktig at man kjenner til elevens kunnskaper og ferdigheter og setter i gang tiltak når man ser behovet er der, dette i tråd med hva Lundetræ og Walgermo (2014) skriver at ved å sette inn en tidlig ekstra innsats kan dette være med på å forebygge lesevansker senere i opplæringen og utviklingen. Dette også sett i forhold til det som rektor C fra kommune 1 sier, det blir fortalt at man skal ikke sitte og vente, men man setter i gang ting.

For at man skal bli funksjonelle og gode lesere velger jeg å trekke inn Roe (2008) der hun mener at motivasjon og engasjement er både evnen og viljen til å lese, der hun selv og andre forskere hevder at disse to perspektivene er viktige deler for den enkeltes lesekompetanse. Jeg velger å støtte meg til Roe og tenker det at for at lesingen skal bli funksjonell og gi resultater må man ha en interesse og lære noe av det man leser, ellers kommer man ikke så langt om ikke motivasjonen og engasjementet er der. Når man får elever som skal lære seg å lese, blir det som rektor D fra kommune 2 uttalte at for å få elever til å bli funksjonelle lesere og for at man skal få gode resultater fra leseutviklingen vil det være viktig med tidlig innsats og tilpasset opplæring. Det som er et mål for leseopplæringen handler om å få den enkelte elev motivert og engasjert i lesingen, dette for at de skal kunne gå inn i den leste teksten med forventninger, samtidig vil et mål for leseopplæringen være at den enkelte elev skal lære at det å lese i mange situasjoner vil være viktig og nødvendig. Har man ikke motiverte elever som ønsker å fokusere på lesing, vil det påvirke lesingen og det blir vanskelig å skulle bli en god leser, dette i tråd med hva Roe (2008) skriver om at motivasjon og engasjement er en viktig drivkraft for leseforståelsen. For å hindre at den enkelte elev skal bli en dårlig leser og ikke ha noe interesse for å lese vil en mulig forklaring her være å bruke ulike læringsstrategier for lesingen. I dialog og samtale med barnehage og leven selv vil man kunne finne ut av hva som fanger elevens interesse, og derfra bygge interessen opp videre på dette. Dette også sett i forhold til det rektor B fra kommune 1 viser til ved at elever kan jobbe mot det samme målet men på ulike nivåer og ved bruk av ulike metoder.

6 Avslutning og konklusjon

Målet med denne masteroppgaven er å få innsikt i «hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen». Jeg har forsøkt å svare på dette ved å presentere og drøftet kategorier opp imot oppgavens tre forskningsspørsmål; hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen, hvordan arbeider rektor med gjennomføringen av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring, og hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring.

Ut i fra funnene vil jeg konkludere denne studien med at de fire rektorene fra de to kommunene har et stort fokus på tidlig innsats og leseopplæringen, og at dette er noe man må fortsette med å ha fokus på for å hjelpe samtlige elever til å bli funksjonelle lesere og forebygge skjevutvikling, sosiale vansker og lærevansker.

For det første har rektor et ansvar med å utvikle det som er skolens virksomhet og å organisere og tilrettelegge det som er arbeidet rundt behovet for tidlig innsats, samtidig som rektor har ansvar for det pedagogiske arbeidet på skolen. Funn fra studiene viser at det å ha fleksibilitet i undervisningen og opplæringen omhandler tidlig innsats. Sett i forhold til at det er læreren som jobber nærmest med elevene og er i den situasjonen at de kan melde inn sin bekymring dersom de skulle ha mistanke om at eleven har en form for utfordring, vil det i samarbeid med rektor være viktig å kartlegge eleven slik at man kan tilpasse opplæringen på best mulig måte, og ved å benytte tidlig innsats vil man ha et verktøy og et redskap der man kan forebygge frafall på videregående skole.

For det andre er et sentralt funn i denne oppgaven skolenes ressursbruk i forhold til tidlig innsats og leseopplæringen. Den enkelte rektor på skolen har et ansvar som innebærer å utvikle og opprettholde en god skoleledelse og en god opplæring som vil si at man som rektor må se hvor det trengs ekstra ressurser og hvor mye ressurser som skal brukes på den enkelte klasse og den enkelte elev. For å få en oversikt over dette er det viktig at rektor har samtaler med barnehagen, siden det er de som kjenner eleven og han / hennes utfordringer der også lærer er med i forhold til de nye elevene som skal begynne på 1. trinn. Her vil man da få en oversikt og det vil være lettere å kunne tilrettelegge opplæringen, sette inn tiltak og ta i bruk rett støtte/ressurs. Her vil også rektor kunne organisere et tverrfaglig team der lærerne kan vektlegge og dele ulike erfaringer med

hverandre, samtidig som man eventuelt kan planlegge samkjøring i forhold til bruk av ressurser. På denne måten bidrar man til å opprettholde en god skoleledelse og et godt pedagogisk arbeid på skolen

For det tredje er sentrale funn i dette forskningsprosjektet inkludering i forhold til tidlig innsats og den enkeltes leseopplæring viktig for læringen og utviklingen, der inkludering og gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er en støttefunksjon som bidrar til god læring og økt mestring. Det vil derfor være viktig for rektor at det innen inkludering stille store krav til lærersted der samtlige har evne til å ivareta relasjons oppbygging. Sett i forhold til at det er læreren som er tettest på elevene vil det derfor være deres oppgave å sikre at dette blir ivaretatt der de sørger for at samtlige elever inkluderes i skolens fellesskap både faglig, sosialt kulturelt. Siden skolen er en læringsarena hvor læring, utvikling og trivsel skal foregå, avhenger dette av at læringsmiljø og arbeidsmåter er tilpasset den enkelte elev der ressursbruken rund klasser og elever er avklart på den måte som vil gi best effekt for alle parter.

For det fjerde har funnene i dette forskningsprosjektet hatt til hensikt å vise mål og betydningen med å anvende tidlig innsats tidlig. Rektor viser til at tidlig innsats og tilpasset opplæring et virkemiddel i undervisningen der det ved å anvende dette på rett tidspunkt kan forebygge for eksempel lese- og skrivevansker. I studiene vises det også at ved å sikre best mulig utbytte av opplæringen samtidig som det å ha systematikk i undervisningen er av betydning, dette vil kunne føre til gode resultater for elevens leseutvikling og gjøre dem til funksjonelle lesere. Ved at rektor og lærerne hele tiden ha jevne samtaler, dialoger og møter med hverandre om støttefunksjoner og skolens ressursbruk bidrar man til å opprettholde et godt tverrfaglig samarbeid der rektor og lærerne kan komme fram til gode tiltak for hva som vil være til det beste for eleven. Det å ha en rektor som er tydelig på sine valg er med på å skape en god skoleledelse og en god skolekultur.

Dette forskningsprosjektet har hatt til hensikt å belyse problemstillingen «hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen på barneskolen».

Utgangspunktet mitt var å ta for seg hvordan man som rektor jobber med tidlig innsats på barneskolen, og hvordan de tilrettelegger for leseopplæringen. Det har i dette studiet blitt drøftet ulike sider opp mot tidlig innsats, tilpasset opplæring og leseopplæringen med bakgrunn fra studiets forskningsspørsmål og kategorier. Rektorene viser at de har et fokus på tidlig innsats der de ser viktigheten av å sette i gang tiltak tidlig der det er behov for det, samtidig som de også viser til utfordringer i form av for eksempel ressursbruken. Hver rektor forteller om metoden STL+ (skrive seg til lesing med lyd støtte) som har vært et godt verktøy å bruke på elevene som starter på 1. trinn der de ser en stor utvikling og framgang. Videre blir det vist at det å ha et godt samarbeid med barnehagen har en stor betydning, dette for å sikre god informasjon om de nye elevene i forhold til om det er noen som for eksempel trenger tilpasset opplæring og ekstra støtte faglig eller sosialt.

Gjennom teori og empiri som drøftingen i dette forskningsprosjektet bygger på, har jeg gjort mange interessante funn om hvordan rektor kan bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen på barneskolen, og hva som er viktigheten for at elever skal føle at de mestrer og føler seg som en del av skolens fellesskap både faglig og sosialt. For å vite enda mer om hvordan kvaliteten og bruken av tidlig innsats er på barneskolen, kunne en interessant mulighet ha vært og intervjuet elever, foreldre og lærere. Dette ville da vært for å få et enda større og bredere perspektiv på tidlig innsats i skolen. Legger man vekt på at den enkelte elev kommer inn i gode og trygge læringsprosesser, vil man ha en mindre risiko for at de skal mislykkes med den videre læringen og utviklingen. Har man en god språkutvikling, en god leseopplæring og en god leseforståelse vil dette bidra til en økt mestringsfølelse og en god faglig og sosial utvikling. Mestring skaper motivasjon for læring, og mestring handler om at andre skal se og verdsette en for det man gjør. Dette vil ha en stor betydning for elever som er under læring og utvikling.

Referanser/litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle.* (S. 37-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle.* (S. 11-20). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling.* (S. 11-26). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (71-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J & Ekeberg, R. T. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen.* (Meld. St. 31 2007-2008) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* (Meld. St. 21 2016-2017). (2017) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2006) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* (Meld. St. 16 2006-2007) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Det kongelige utdannings – og forskningsdepartement. (2003). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s 15-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlag.
- Halaas Lyster, S-A & 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* (s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. I: Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk Vol 1/2015. (<https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-og-ordinar-opplaring/>)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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 Akademisk.
- Løken, G., Lekhal, R & Haug, P. (2018). Observasjon av kjønnsforskjeller og forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring i det tilrettelagte klasserommet. I K. Smith (Red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning* (153-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods series, Volum 41, Safa Publications Inc.
- Mordal, S. (2014). *Sintef: Ledelse i barnehage og skole – en kunnskapsoversikt*. (SINTEF rapport A26525). Hentet fra <https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf>

- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. (S. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring og Rambøll Management Consulting) (2010). *Språk, stimulering og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport. Hentet 16. Januar 2018 fra http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/094008ti_sluttrapport_ramboll-1.pdf
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 13.03.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til k06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner med skoleutvikling* (s. 26-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sivesind, K & Bachmann, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring. Ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (51-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangeland, B. E & Færevaa, K. M. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen. (Red.), *Å lykkes med lesing. tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering. Tilnærming, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wiklander, M & Sjødin, L. (2015). *STL+ Håndbok. Å skrive seg til lesing med lyd støtte – sandvikmodellen*. Info Vest forlag AS.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykke

Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet.

«Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen»

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er en del av mitt Masterstudiet hvor jeg ved Høgskolen i Sørøst-Norge studerer Pedagogikk med spesialisering i Utdanningsledelse. Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få bredere kunnskap og forståelse av hvordan man som rektor på barneskolen arbeider med tidlig innsats, samtidig som jeg ønsker å få større innsikt i hvordan rektor og deres skole tilrettelegger for den enkelte elevs leseopplæring. Det som er bakgrunnen for valg av tema omhandler at jeg lenge har hatt et hjerte for tidlig innsats, og personlig har jeg litt jobb erfaring hvor jeg har møtt elever som ikke har fått den hjelpen de trenger på et tidlig tidspunkt i livet. Samtidig som jeg ønsker å øke min kompetanse innen de ulike læringsprosessene.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

Dette forskningsstudiet vil innebære et individuelt intervju der forskningsspørsmålene vil omhandle hvilke oppgaver man som rektor har på barneskolen i forhold til arbeid med tidlig innsats. Intervjuets varighet vil være i ca. 30-40 min, og jeg som student ønsker å gjennomføre dette intervjuet ved bruk av lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All personopplysning vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som student/databehandler og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. All data vil bli anonymisert i min masteroppgave.

Mitt forskningsprosjekt skal etter planen avsluttet 01.06.2018, og etter sensur vil all personopplysning og datainnsamling i form av lydopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse.

Jeg vil også informere om at det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til dette forskningsstudiet kan du ta kontakt med student

Jeanett Møane

Tlf: 40404281

E-post: jeanett_moane@hotmail.com

Veileder for studiet

Halvor Bjørnsrud

Professor ved Høgskolen i Sørøst-Norge

Tlf: 95205968/31009205

E-post: Halvot.Bjornsrud@hbv.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

.....

Signatur/underskrift av prosjektleder/dato

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide:

Oppgavens problemstilling lyder som følgende: *«Hvordan kan rektor bidra til tidlig innsats gjennom leseopplæringen for elever i barneskolen».*

For å utdype problemstillingen noe mer ønsker jeg å benytte meg av følgende forskningsspørsmål:

1. Hva forstår rektor med begrepet tidlig innsats relatert til leseopplæringen?
2. Hvordan arbeider rektor med gjennomføring av tidlig innsats med tanke på elevenes leseopplæring?
 - 2.1 Hva legger rektor spesiell vekt på i arbeidet med å legge til rette for tidlig innsats på sin skole?
 - 2.2 Hvilken hjelp og støtte har rektor fått fra skoleeier i arbeid med å gjennomføre tidlig innsats på egen skole?
 - 2.3 Hvordan tilrettelegger rektor samarbeide med lærerteamene når det gjelder tidlig innsats?
3. Hva mener rektor om sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring med tanke på elevenes leseopplæring?
 - 3.1 Hva forstår rektor med begrepet tilpasset opplæring?
 - 3.2 Hva legger rektor i begrepet inkludering? Og hvordan kan man ivareta dette prinsippet?
 - 3.3 Hvordan kan man gjennom begrepet tilpasset opplæring sørge for at den enkelte elev inkluderes og for ta del i klassens fellesskap?

Vedlegg 3: NSD meldeplikt skjema



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern