

Elisabeth Fagervold

VEILEDET LESING PÅ 1.TRINN

En kvalitativ studie av læreres opplevelser og erfaringer med Veiledet lesing på 1.trinn.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim,

vår 2018

Institutt for pedagogikk og livslang læring
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
NTNU, Norges teknisk-vitenskapelige universitet

Sammendrag

Denne studien handler om Veiledet lesing, som er en systematisk lesemetode som ofte organiseres i stasjonsundervisning. Problemstillingen som jeg har undersøkt er følgende:

Hvordan erfarer og opplever tre lærere å bruke metoden Veiledet lesing på 1.trinn?

Jeg har undersøkt hvordan lærere opplever at Veiledet lesing i stasjonsarbeid gir muligheter for tilpasset opplæring. I den forbindelse har jeg sett på hvordan lærere opplever å veilede elever i lesing, og i tillegg belyst hvordan lærere opplever og erfarer de selvinstruerende stasjonene, for å få et helhetlig inntrykk av undervisningsøkta.

Elevene på 1.trinn har ulike utgangspunkt når de kommer på skolen. Som lærer og spesialpedagog skal man legge til rette for at alle elever lærer og utvikler seg. Dette skal skje gjennom tilpasset opplæring i fellesskapet. Jeg har i denne studien brukt teorier om tilpasset opplæring, læring, lesing, mestring og relasjoner, og beskrivelser av metoden Veiledet lesing, som teoretisk grunnlag. For å finne svar på problemstillingen, brukte jeg kvalitativ tilnærming og semistruert intervju. Jeg intervjuet tre lærere som hadde erfaring med å bruke Veiledet lesing på 1.trinn. Intervjuene ble transkribert og analysert i etterkant.

I denne studien fant jeg at informantene opplevde det som positivt å undervise etter metoden Veiledet lesing. De formidlet at de kom tett på elevene på lærerstasjonen, og på den måten fikk bli kjent med elevene, og tilpasset leseopplæringen til den enkelte. Informantene fortalte videre at stasjonsundervisning åpnet for muligheter til å tilpasse opplæringen også på selvinstruerende stasjoner, men at det var en del utfordringer knyttet til organiseringen for elever på 1.trinn. Det kom frem i analysen av datamaterialet at selvinstruerende stasjoner som er lekpreget eller har praktiske oppgaver som kan varieres med hensyn på samarbeid eller individuelt arbeid, fungerer godt for elever på 1.trinn. Til sist kom det frem at informantene mente at elever på 1.trinn trenger hyppig lærerveiledning på faglige oppgaver, og spesielt ved skriving, noe som gjør denne typen oppgaver utfordrende for selvinstruerende stasjoner.

Forord

«Følg de voksnes sti, men lag dine egne fotspor»

Denne strofen kommer fra et dikt jeg skrev til den første klassen min. I disse ordene ligger tanken om at de voksne viser vei og tilrettelegger for at barna skal utvikle seg og lære. Veien mot å lære skriftspråket og andre fag, skal være tilpasset til den enkelte elev, slik at han kan sette sine egne fotspor på ferden. Alle elever er unike, og alle trenger ulike utfordringer og støtte på skoleveien. Som lærer og spesialpedagog møter man elever som trenger ekstra oppfølging, og en hånd å holde i for å kunne trække fritt. Noen vil springe fort av sted uten å se seg så godt for, men med tilpasset opplæring vil ikke fallhøyden bli så stor. Jeg vil takke elevene jeg har møtt i løpet av min tid som lærer. Dere har alle inspirert meg til å stadig være i utvikling og søke ny kunnskap.

Jeg har alltid vært engasjert i tilpasset opplæring og tidlig innsats, og valgte derfor å skrive masteroppgave om Veiledet lesing, som er en metode for å tilpasse leseinnlæringen til den enkelte elev. Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess. Likevel har det vært en god reise, der jeg har lært veldig mye. Fordypningen innen Veiledet lesing og tilpasset opplæring har gitt meg en dypere forståelse, noe som jeg vil ta med meg inn i arbeidet som spesialpedagog.

Det er mange personer som jeg ønsker å takke i forbindelse med arbeidet med masteroppgaven. Først vil jeg takke de tre informantene som har deltatt i denne studien. Takk for at dere tok dere tid til å delta på dette. Jeg vil også takke mannen min, og resten av familien for oppmuntring underveis i prosessen. Til sist og ikke minst, vil jeg takke veilederen min, professor Torill Moen ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Takk for konstruktiv tilbakemelding og oppmuntrende ord.

Trondheim, juli 2018

Elisabeth Fagervold

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Teoretisk grunnlag	5
2.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats	5
2.2 Tilpasset opplæring innenfor elevens utviklingszone	6
2.3 Selvoppfatning, mestringsforventning og sosial sammenligning	7
2.4 Teorier om læring	8
2.5 Lærer-elev relasjoner gjennom intersubjektivitet og annerkjennelse	10
2.6 Veiledet lesing som metode	11
2.6.1 Inndeling av grupper	11
2.6.2 Stasjonsarbeid med lærerstasjonen og veiledet lesing	12
2.7 Teorier om lesing	14
2.8 Tidligere forskning som har vært nyttige for mitt forskningsprosjekt	16
3. Metodekapittel	19
3.1 Kvalitativ tilnærming som forskningsstrategi	19
3.2 Kvalitativ tilnærming ved bruk av intervju	20
3.3 Den kvalitative forskningens overførbarhet	20
3.4 Valg av informanter	21
3.5 Presentasjon av informantene	22
3.6 Intervjuguide og innhold i intervjuene	22
3.7 Gjennomføring av intervju	23
3.8 Bearbeiding av intervju	23
3.9 Analyse av datamaterialet	24
3.10 Relabilitet og validitet	24
3.11 Etske betraktninger	25
4. Resultat og analyse	27
4.1 Informantenes opplevelse av utfordringer knyttet til stasjonsarbeid og Veiledet lesing	27
4.1.1 Empiri	27
4.1.2 Drøfting	31

4.2 Informantene opplever at de kommer tett på elevene på lærerstasjonen	34
4.2.1 Empiri.....	34
4.2.2 Drøfting	39
4.3 Informantenes opplevelse av å kunne gi tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing og stasjonsarbeid.....	44
4.3.1 Empiri.....	44
4.3.2 Drøfting	48
4.4 Oppsummering	50
5. Oppsummering og avsluttende refleksjon.....	53
Litteraturliste.....	57
Vedlegg 1: Intervjuguide	63
Vedlegg 2: Samtykkeskjema for informantene	69
Vedlegg 3: LUS-skjema.....	71

1. Innledning

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringsloven, 2018)

I opplæringslovens formålsbestemmelse § 1-3, står det at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Alle barn i Norge har rett til å gå på sin nærscole og inkluderes i læringsfellesskapet. Fellesskapsskolen står sterkt, og innebærer at vi har et mangfold av elever som går på samme skole (Moen, 2017). Kunnskapsdepartementet har beskrevet prinsippene for skolens virksomhet ved å bruke ordene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). I læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06), er tilpasset opplæring beskrevet som et virkemiddel for at alle elever skal få økt læringsutbytte. Dette skal skje gjennom tilpasninger innenfor fellesskapet.

Tilpasset opplæring ses på som viktig for å utjevne sosiale forskjeller og gi alle elever læringsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilpasset opplæring og tidlig innsats er derfor to begrep som går hånd i hånd. I stortingsmelding 21 (2016-2017), blir tidlig innsats vektlagt som nødvendig for at elever skal kunne få en opplæring som ruster dem for fremtiden. Tidlig innsats kan blant annet være intensivt trening i lesing og skriving for elever på 1-4. trinn som viser forsinket faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). For å kunne gi tilpasset opplæring til alle elevene, og ha fokus på tidlig innsats, trengs det variasjon i undervisningen. Variasjon i undervisningen som tilpasset opplæring, blir av Fossen og Skaalvik (1995) definert som differensiert undervisning. Gjennom differensiert undervisning kan elevene få tilpasset opplæringen i et fellesskap med andre.

En type differensiert undervisning kalles for Veiledet lesing. Metoden kommer fra New Zealand, og er et helhetlig undervisningsopplegg med tanke på leseopplæring (Steen-Paulsen

og Wegge, 2008). Elevene møter tekster tilpasset sitt eget nivå. Denne typen differensiert undervisning starter mange lærere med allerede på 1.trinn. Variasjonen på elevenes bokstavkunnskap er stor allerede når de kommer inn igjennom skoleporten. Veiledet lesing som metode brukes av mange til å tilpasse opplæringen til de ulike elevenes forutsetninger. Veiledet lesing foregår ofte i stasjonsundervisning der elevene ruller på stasjoner med ulikt innhold. Elevene arbeider da i korte økter på hver stasjon (Hjellup, 2014).

Den norske skole har et bredt mangfold av elever, og som spesialpedagog er det viktig å lære om gode metoder for å gi elever tilpasset opplæring. Det vil være lærerikt å bli kjent med erfaringene lærere har med metoden. Det vil også ha en samfunnsmessig betydning fordi dette er en metode mange lærere bruker, og det kan bidra til at lærere reflekterer over sin egen praksis. Med dette som bakgrunn, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer og opplever lærere å bruke metoden Veiledet lesing på 1.trinn?

Problemstillingen åpner for en rekke forskningsspørsmål:

- Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med å tilrettelegge for tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing?
- Hvilke positive erfaringer har lærere med å bruke Veiledet lesing i stasjonsundervisning på 1.trinn?
- Hvilke negative erfaringer har lærere med å bruke metoden?
- Hvordan foregår den praktiske gjennomføringen av stasjonsarbeidet og Veiledet lesing hos informantene?
- Hvordan opplever lærere å veilede elevene i lesing?

For å avgrense oppgaven, velger jeg å fokusere på hvordan lærere opplever at Veiledet lesing i stasjonsarbeid gir rom for tilpasset opplæring. Jeg vil ikke kunne ta for meg elevenes perspektiv i denne forskningsrapporten. Jeg vil ta for meg innholdet på lærerstasjonen der det er Veiledet lesing, men vil også belyse hvordan lærere opplever og erfarer de selvinstruerende stasjonene, for å få et helhetlig inntrykk over undervisningsøkten.

Jeg har brukt kvalitativt intervju som metode i denne masteroppgaven. En kvalitativ tilnærming gir forskeren mulighet til å gå i dybden på et felt, og få en helhetlig forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer (Johannesen og Tufte, 2002). Studien vil kunne belyse hvordan lærere opplever at veiledet lesing fungerer som et virkemiddel for å gi tilpasset opplæring til elevene på 1.trinn. Studien vil ha betydning fordi elever på 1.trinn har ulike forutsetninger når de begynner på skolen, og ved å belyse hvordan lærere opplever denne metoden, kan det settes søkelys på hvordan man kan forbedre opplæringen på 1.trinn. Det er interessant å se på hvordan denne metoden kan bidra til formålet om å gi elever tilpasset opplæring og tidlig innsats.

Oppgaven vil starte med et teorikapittel der jeg beskriver undervisningsmetoden Veiledet lesing, og teorier som er relevant for min problemstilling. Dette vil være presentert som kapittel 2. I kapittel 3 beskriver jeg hvilken forskningsmetode jeg har brukt, og andre metodiske valg jeg har tatt. I kapittel 4 vil jeg presentere og diskutere mine resultater av forskningsintervjuene. I kapittel 5 vil jeg oppsummere studien min, og komme med avsluttende refleksjoner. Som vedlegg i oppgaven ligger intervjuguiden jeg brukte under gjennomføringen av intervjuene, et samtykkeskjema som ble gitt ut til informantene, og et vurderingsskjema som brukes hyppig i vurdering av leseutvikling, kalt LUS-skjema.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere teorier som er relevant for min problemstilling. Jeg vil starte med å greie ut om begrepet tilpasset opplæring, og i tilknytning til dette snakke om tidlig innsats. Tett knyttet til tilpasset opplæring vil jeg også belyse teorier rundt selvoppfatning, mestringsforventning og sosial sammenligning. Videre vil jeg komme inn på teorier om læring og relasjoner. Til sist i teoridelen vil jeg beskrive metoden Veiledet lesing organisert i stasjonsarbeid, og i den forbindelse belyse teorier rundt den tidlige leseopplæringen, og hvilke to typer leseopplæring som praktiseres i Norge. Her vil det være nødvendig med teori om leseprosessen, og grunnlaget bak veiledet lesing som metode. På grunn av oppgavens begrensninger, vil jeg ikke komme inn på teorier rundt skriving, selv om det er en viktig del av skriftspråkinnlæringen.

2.1 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Tilpasset opplæring har vært sentralt i læreplaner opp i gjennom tidene, omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel. I opplæringslovens formålsbestemmelse, har tilpasset opplæring vært nedfelt som en bestemmelse. Prinsippet om tilpasset opplæring handler om at alle elever har rett til å få en opplæring som står til deres evner og forutsetninger (Grøterud og Moen, 2001). Kunnskapsdepartementet klargjorde begrepet ved en lovteknisk justering i 2007, ved å sette tilpasset opplæring og spesialpedagogikk sammen, slik at tilpasset opplæring også skulle gjelde for den spesialpedagogiske opplæringa. Tett knyttet til tilpasset opplæring finner vi begrepene likeverd og inkludering, som også står sentralt i den norske fellesskapsskolen (Moen, 2017). Likeverd forteller om at alle elever er like mye verd, men på grunn av ulikheter hos alle individer, vil det ikke si å behandle alle likt, men å gi alle den opplæringen de trenger. På den måten blir likeverd å behandle elever ulikt, fordi alle trenger tilpasset opplæring ut i fra egne behov. Inkludering handler om at den norske skole skal romme alle typer elever, med sine fysiske forutsetninger og kulturelle bakgrunn (Moen, 2017).

Fellesskolen favner alle typer elever, og lærerens oppgave blir da å tilpasse opplæringen til mangfoldet. Tilpasset opplæring handler om at læreren tilpasser innhold og tempo for utvikling til den enkelte elev. Individuelle og tilpassede læringsmål og vurderingsform, er også viktig for å gi elevene tilpasset opplæring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Tidligere snakket man om integrering i skolen, mens vi i dag snakker om inkludering. Skolesamfunnet som helhet skal avspeile elevenes forskjellighet, og klassen er den viktigste arenaen for inkludering. På skolen utfolder elevene seg, de opplever nederlag og seiere, og utvikler relasjoner og vennskap. Et inkluderende læringsmiljø skal være støttende for eleven slik at han utvikler et positivt selvbilde. Klassekultur er kanskje en av de viktigste faktorene for at elevene lærer og utvikler seg best mulig, og arbeidet med å få til en støttende læringskultur i klassen vil være viktig med tanke på å gi tilpasset opplæring (Grøterud og Moen, 2001). I stortingsmelding 21 (2016-2017), la regjeringen frem en forsterket plikt om at alle elever hadde krav på en forsterket og intensiv trening i lesing, skriving og regning hvis de viste forsinket utvikling. Erna Solberg understreker at vi må vekk fra vente og se holdning i norsk skole, og heller sette inn støtet med en gang (Regjeringen, 2017). Intensive lesekurs anbefales å sette inn for elever som viser forsinket leseutvikling, og det er spesielt for de yngre barna som arbeider med avkoding at dette er nyttig. Hvis elever på slutten av første trinn ikke har knekt lesekoden, bør de få tilbud om intensivt lesekurs. Hvis eleven har nytte av dette kurset, vil det kunne gi eleven et løft videre. Om kurset har liten eller ingen effekt, vil man kunne henvise til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for videre oppfølging. Hvis elevene får tilbud om lesekurs på et tidlig tidspunkt, vil man kunne oppdage elever som trenger ekstra oppfølging, og på den måten hindre vaskene i å spre seg (Melby-Lervåg, 2017).

2.2 Tilpasset opplæring innenfor elevens utviklingszone

Lesekurs som er tilpasset den enkelte elev bygger på kunnskap om elevens utviklingszone. Vygotskys (1978) teori om elevens utviklingszone er nært knyttet til begrepet tilpasset opplæring fordi den omhandler elevens muligheter for læring. Den sosiokulturelle teorien bygger på Vygotskys tanker om elever og deres utvikling. Han mente at mennesker utvikler seg i ulikt tempo, og at læring skjer uavhengig av alder. Tanken om å avdekke elevens aktuelle utviklingsnivå, var han kritisk til, og mente at man heller skulle fokusere på elevenes utviklingsmuligheter (Vygotsky, 1978 i Moen, 2017). I elevenes aktuelle utviklingsnivå vil eleven kunne foreta selvstendig problemløsning. Han mente at det var viktigere å finne elevens nærmeste utviklingszone. I denne sonen ligger barnets potensielle utvikling. Denne sonen

kjennetegnes ved problemløsning sammen med en mer kompetent annen, det være seg en voksen eller mer kompetent elev. Han mente at en god undervisning ville lede eleven fremover, og befinne seg i elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). Vygotsky mente at barn er et resultat både av gener og av påvirkning fra miljøet. Barnets mentale prosesser vil ifølge Vygotsky være påvirket av omgivelsene rundt barnet, hva barnet opplever, og samhandling med andre i deres miljø (Vygotsky, 1978 i Moen, 2016a). Videre mente han at språket har stor betydning for læring og utvikling. Han mente at språk og tenkning henger tett sammen, og at språket er nødvendig for kognitiv utvikling (Vygotsky, 1978).

Språket som verktøy for læring er også viktig i en kommunikasjonsorientert forståelse av elevforutsetninger (Imsen, 2005). Denne forståelsen handler om å se på elevens muligheter for utvikling i samhandling med andre. Tilpassede læreprosesser til den enkelte gjør at ikke elevene vil nå like langt, og har ulike faglige mål. Målene differensieres etter elevens forutsetninger og utvikling (Grøterud og Moen, 2001). En lærer bør kjenne elevens individuelle forutsetninger, og ha et tett samarbeid med hjemmet for å legge til rette for tilpasset opplæring for den enkelte elev (Grøterud og Moen, 2001). Imsen (2005) skriver at skolen daglig utfordrer elevene, både faglig og sosialt. Det vil derfor være mange situasjoner i skolehverdagen hvor elevene opplever å lykkes og mislykkes.

2.3 Selvoppfatning, mestringsforventning og sosial sammenligning

Mennesker er sosiale vesener, og vår selvoppfatning dannes i møte med miljøet rundt oss. En persons oppfatning av seg selv omhandler både det han tror at andre tenker om seg, og sin egen oppfatning. Personens vurdering og oppfatning av egen kompetanse, sammenfaller ofte med personens totale selvoppfatning. På den måten vil elevenes erfaringer fra skolehverdagen være med på å utvikle hvordan elevene oppfatter seg selv. På skolen skal elevene prestere både faglig og sosialt gjennom å mestre relasjoner med andre (Imsen, 2005). For å definere begrepet selvoppfatning, er det viktig å se på to områder. Det være seg vurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vurdering handler om hva eleven har prestert på et område tidligere. Dette vil ligge til grunn for hvilke forventninger eleven har til seg selv senere. Bandura (1997) beskriver selvoppfatning som troen et menneske har på seg selv til at det kan klare noe. Han sier at mennesker vil prøve på ting de tror de vil klare, men unngå å prøve på ting de tror de vil mislykkes i. Videre sier han at den viktigste kilden til mestring er

autentiske mestringserfaringer. Med det menes tidligere erfaringer med å mestre samme type oppgaver. På samme måte vil forventninger om å mislykkes, og tidlige erfaringer med å mislykkes med en type oppgaver, svekke motivasjonen. Teori om mestringsforventning handler derfor om elevens forventninger om sine muligheter til å mestre oppgaver de møter. Det å mislykkes tidlig i en læreprosess vil særlig være uheldig (Bandura, 1997 i Moen, 2017). Imsen (2005) sier at skolestart er et viktig stadium når det gjelder elevenes oppfatning av egen kompetanse. Elevene lærer tidlig at det anerkjennes hva man presterer og mestrer, og derav utvikles kompetanseaspektet ved personligheten. Barna får anerkjennelse av læreren når de mestrer de oppgavene de er satt til å løse (Imsen, 2005).

Hvis en elev har sterke forventninger om å lykkes, og disse erfaringene bygger på tidligere mestringserfaringer, vil det å mislykkes enkelte ganger ha liten betydning. Alle yter størst innsats hvis det er i møte med noe de forventer å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2015 i Moen, 2017). Forventninger påvirker innsats, utholdenhet og valg eleven tar. Det vil derfor være viktig at læreren planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen med tanke på at alle elevene skal oppleve å mestre oppgaver og aktiviteter (Moen, 2017). Elevene utvikler seg i ulikt tempo, og vil derfor ikke alltid kunne arbeide med de samme oppgavene. Turner (Turner, 1982 i Hauge, 2007) sier at innen sosial sammenligningsteori så vil mennesker se seg selv i positivt lys ved sammenligning med andre. Dette fordi mennesket er skapt slik at vi tilstreber å opprettholde et positivt selvbilde. Om man føler at en gruppe man deltar i bidrar til et negativt selvbilde, vil det føre til at gruppen velges bort eller det oppstår fornektelse av det negative.

2.4 Teorier om læring

Jean Piaget (Imsen, 2005) mente at barnet lærer via assimilasjon og akkomodasjon. Med det mente han at barnet bruker skjema for å sortere det som oppleves og læres. Det tidlige skjema kalles sensomotoriske skjema, og beskriver den første tiden i barnets liv der verden oppdages igjennom sansene. Når språk og tenkning kommer på plass, tar barnet i bruk kognitive skjema. Når barnet assimilerer, vil det tilpasse opplevelsene og det lærte til noe som er kjent fra før. Barnet bruker gammel kunnskap for å forstå det nye. Ved akkomodasjon vil barnet lage nye skjema ut i fra nye tolkninger som ikke passer inn i gamle skjema. Tilpasninger som skjer mellom individet og miljøet kalles adaptasjonsprosessen. I følge Piaget tilstrebes barnet

indre likevekt, og vil derfor omstrukturere skjema, noe som fører til læring og intellektuell utvikling. Dette kalte han likevektprinsippet (Imsen, 2005).

Innen sosialkonstruktivistisk læringsteori (Bandura, 1997) oppfattes læringsprosessen som en dynamisk helhet av mange funksjoner. Den lærende er entreprenør og aktør i sin egen læring (Befring, 2016). Denne læringsforståelsen bygger på at barnet lærer gjennom å fange opp impulser fra nærmiljøet og utfoldelse av læringsfremmede handlinger. Dette kalles modell-læring og aktørlæring. Mestringsgleden er en bærende faktor, der motivasjon, engasjement, konsentrasjon og mulighet for eksperimentering og praktisering inngår. Det legges stor vekt på barnets intensjoner, interesse, engasjement og troen på å lykkes. Mangel på dette vil hemme læringen. Den mest effektive læringen vil utløses og opprettholdes av engasjement og interesser, og av gode muligheter til å praktisere det som er lært. Essensen i entusiasme og engasjement er de positive følelsene glede, lykke og begeistring (Befring, 2016).

Gleden er en viktig forløsende impuls fordi den mobiliserer relevante læringsaktiviteter, er en energigivende ressurs, motiverer til utdypende kompetanse, og styrker bevaringen av det lært i hukommelsen. Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2005 i Befring, 2016) forklarer dette som begrepet flow. Det beskriver en positiv opplevelse av å være fordypet i en læringsaktivitet. Ved å være i flytsonen eller flow glemmer man seg selv, tid og sted. Dette kan oppstå i ulike situasjoner, og gir en emosjonell beredskap til å mobilisere maksimalt med energi fysisk eller psykisk. For elever i skolen vil det å være i flytsonen gi dem styrke til utholdenhet og problemløsning. Elever som har kommet inn i en negativ læringsspirale vil kunne oppleve forløsende muligheter hvis de kommer inn i sin flytzone. Flytsonen innebærer at eleven er sterkt fokusert og positiv, og dette atskiller sonen fra andre soner som for eksempel kan være fylt av bekymringer, apati og kjedsomhet (Andersen og Hansen, 2012 i Befring, 2016). I skolen er det meste av opplæringen regelstyrt som kalles deduktiv læring. Utenfor skolen skjer læring ofte induktivt ved erfaringer, observasjoner og opplevelser. Induktive tilnærminger gir lettere grunnlag for å komme inn i flow (Befring, 2016).

2.5 Lærer-elev relasjoner gjennom intersubjektivitet og anerkjennelse

En annen viktig faktor som kan gjøre elevene positive og utholdende i arbeidet, er at de opplever en god relasjon til læreren. Relasjoner handler om at mennesker knytter mentale bånd. Dette kan forklares gjennom begrepet intersubjektivitet som handler om noe mennesker deler og noe som foregår imellom mennesker (Moen, 2016b). Vi deler intersubjektivitet inn i primær, sekundær og tertiær intersubjektivitet. Primær intersubjektivitet (Trevvarthen, 1980 i Moen, 2016b) blir ofte omtalt ved den første tilknytningen hos spedbarn, med blikkontakt og det første smilet. Det handler om at menneskene er sammen her og nå. I klasserom kan lærere bruke blikkontakt eller en vennlig hånd på skulderen for å oppnå en kontakt med eleven. Videre er den sekundære intersubjektiviteten (Matusov, 2000 i Moen, 2016b) knyttet til et felles ytre fokus. Det kan være en leke eller en felles aktivitet. I et klasserom vil det være sekundær intersubjektivitet når læreren og eleven samles om en bok eller annen type felles undervisningsutgangspunkt. Tertiær intersubjektivitet (Matusov, 2000 i Moen, 2016b) finner sted når språk danner grunnlaget for et felles utgangspunkt. Det være seg hvis elevene deler tanker og forestillinger med hverandre og med læreren. Det verbale språket åpner opp for en felles forståelse. Gjennom oppmuntring, gode spørsmål og empati kan læreren og elevene komme frem til en intersubjektiv forståelse (Moen, 2016b).

Tett knyttet til intersubjektivitet, er anerkjennelse viktig når relasjoner skal knyttes. Anerkjennelse er sterkt behov hos alle mennesker, og ifølge Schibbye (Schibbye, 2009 i Tveit, 2016) skilles det mellom indre og ytre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse fungerer som en belønning for noe man har prestert, som for eksempel ved bruk av ros. Indre anerkjennelse handler om hvem eleven er, og ikke hva de har fått til. Uansett om en lærer roser eleven eller korrigerer atferd, handler den indre anerkjennelsen om å lytte til eleven, forstå, bekrefte, tolerere og akseptere eleven. Å lytte vil si at læreren er oppmerksom på eleven og konsentrert i samtalen med eleven. Å forstå barnet vil si å se barnets handlinger med barnets øyne. Schibbye (Schibbye, 2009 i Tveit, 2016) skiller mellom ytre og indre forståelse. Der ytre forståelse handler om lærerens utsagn om at hun forstår hva eleven mener, mens indre forståelse handler om å kunne føle på empati og se den andres følelser gjennom sitt eget følelsesregister, og tolke den andre deretter. Dette forsøket med å forstå eleven vil fungere som anerkjennelse. Å tolerere og akseptere elevene handler om å være opptatt av elevenes interesser og opplevelser, uten å dømme eller evaluere elevene. Læreren må rettlede eleven, men samtidig skille mellom det eleven gjør og den eleven er. Verbal bekreftelse

handler om å bruke ord for å fremheve det elevene sier, mens nonverbal bekreftelse handler om å bruke blikk og smil for å fortelle at en ser den andre. Disse måtene å anerkjenne på får den største styrken når de opptrer samlet hos læreren, og er viktige utgangspunkt for å utvikle positive relasjoner mellom elever og lærere (Tveit, 2016).

2.6 Veiledet lesing som metode

Gjennom gode relasjoner har læreren mulighet til å bli kjent med den enkelte elev, og hva eleven trenger for å utvikle seg videre. En metode der elevenes mål differensieres etter elevenes forutsetninger er Veiledet lesing. Metoden veiledet lesing kommer opprinnelig fra New Zealand, der metoden har gitt gode resultater i internasjonale leseundersøkelser (Klæboe og Sjøhelle, 2013). På grunn av dette var flere norske lærere på New Zealand for å observere Veiledet lesing på 2000-tallet, og på den måten fikk Veiledet lesing rotfeste i Norge (Hjellup, 2014). Veiledet lesing er en helhetlig tilnærming til lesning, som er målrettet og strukturert (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Lytte, snakke, lese og skrive er likeverdige komponenter i leseopplæringen ifølge metoden Veiledet lesing. Å få elevene til å lære seg ulike lesestrategier er et av de fremste målene. Når elevene har gode lesestrategier vil de kunne forstå hva de leser og kunne være kritisk i lesingen (Hjellup, 2014). Faktorer som har betydning for leseferdigheten er ifølge Birkedal (2018); bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, ordlesningsferdigheter, ordforståelse, motivasjon for å lære, kunnskap og interesse, oppmerksomhet og konsentrasjon, leseerfaring, sjangerkunnskap og lesestrategier. Metoden Veiledet lesing gir mulighet for å jobbe med disse faktorene samtidig (Birkedal, 2018). Metoden krever et tett samarbeid med hjemmet. Dette skjer ved foreldreveiledning for arbeid med lesing hjemme, og ukentlig rapportering mellom hjem og skole på lesekort (Hjellup, 2014).

2.6.1 Inndeling av grupper

Veiledet lesing organiseres ofte i stasjonsarbeid, og gir mulighet for tilpasset opplæring ved å dele elevene inn i mindre lesegrupper etter lesenivå. På 1.trinn deles elevene inn i lesegrupper på 3-4 elever (Hjellup, 2014). Ifølge Birkedal (2018), er 4-5 elever i hver gruppe det optimale på 1-4.trinn. De elevene som er på lesegruppe sammen bør være kommet omtrent på samme sted i leseutviklingen, og derfor må gruppesammensetningen endres i løpet av året (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Da kan de lese de samme bøkene, og være til hjelp for hverandre i

leseprosessen. Lesegruppene rullerer på fem stasjoner, der veiledet lesing er en av stasjonene hvor læreren sitter sammen med elevene (Hjellup, 2014).

For å vurdere elevenes lesenivå og dele dem inn i homogene lesegrupper, brukes ofte et kartleggingsverktøy som heter LUS. Det står for leseutviklingskjema. Skjemaet er utviklet av leseforskeren Bo Sundblad. LUS-skjemaet beskriver leseutvikling hos elever i 19 trinn. Gjennom dette skjemaet kan læreren vurdere leseutvikling til den enkelte elev ut i fra kriterier, og derfra se hva slags lesetekster eleven trenger videre (Allard, Rudquist og Sundblad, 2006). Det ligger ved et LUS- skjema som vedlegg 3.

2.6.2 Stasjonsarbeid med lærerstasjonen og veiledet lesing

Enten det foregår Veiledet lesing i stasjonsarbeid, eller ved annen organisering, vil læreren bruke en felles lesebok for elevene som utgangspunkt for leseinnlæringen. Ved Veiledet lesing organisert i stasjonsarbeid vil gruppene rullere på stasjoner med ulike læringsaktiviteter (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Veiledet lesingen skjer på en lærerstyrt stasjon. Der arbeides det med gruppas felles lesebok eller lesetekst. Ofte er det veiledet lesing minst to ganger i uka. Dette er fordi læreren deler ut ny lesebok den første dagen, og neste gang det er Veiledet lesing, har elevene jobbet med boka hjemme (Hjellup, 2014).

På stasjonen med Veiledet lesing vil de to dagene med bokarbeid foregå noe ulikt. På den første dagen veileder læreren elevene gjennom førlesningsstrategier (Hjellup, 2014). Førlesningsstrategier vil si å orientere seg om hva teksten vil handle om, og få tak i leserens forforståelse. Sammen ser læreren og elevene på forsidebildet og tittelen på boka. Da foregår det en samtale om hva de ser på bildet, hvilke ord og begreper som er nyttige å komme inn på ved dette bildet (Klæboe og Sjøhelle, 2013). På den måten orienterer elevene seg i teksten, og utvikler sin språklige forståelse og vokabular. Læreren spør om elevenes kjennskap til de tingene de ser, og setter i gang forforståelsen, og henter frem bakgrunnskunnskap (Birkedal, 2018). Læreren skaper forventning til elevene om hva boka kan handle om ved å undre seg over tittelen og forsidebildet. Det skaper lesemotivasjon (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Når de da åpner boka på første side, snakker de om hva som er på dette bildet, og det som står der. Noen elever ønsker å lese selv, mens hos noen grupper vil læreren lese teksten sammen med

elevene. Dette har læreren mulighet til å tilpasse til det lesenivået som gruppa er på. Sammen reflekterer de over innholdet i teksten, og hva som kommer til å skje videre (Hjellup, 2014).

Dag to vil ha fokus på lesestrategier under og etter lesefasen. Lesestrategier som det jobbes med underveis kan være å bruke bildene i støtte for lesingen, stoppe opp ved ord og begreper, og samtale om hva de betyr. I etterkant av lesingen hjemme vil det være nyttig å samtale om hva boka handler om, og stille spørsmål til teksten sammen i gruppa. Elevene har lest i boka sammen med en voksen hjemme, og de kommer tilbake til skolen for å fortelle læreren hva som skjedde videre i historien (Hjellup, 2014). Læreren stiller ofte spørsmål med fokus på leseforståelsen. Spørreordene brukes aktivt, og samtalen rundt boka tar også frem de nye ord og begreper som ble introdusert i førlesningsfasen. Etter denne samtalen veileder læreren elevene gjennom tekstens form. Der er det elevgruppens lesenivå som legger føring på hva samtalen vil dreie seg om (Birkedal, 2018). På 1.trinn kan det være å se på bokstaver, gjenkjenne ord og etter hvert stor bokstav og punktum. På eldre års trinn vil man ha andre fokus som konsonantforbindelser, diftonger, endelser, og tegnsetting for å nevne noe. Her kan læreren tilpasse det faglige innholdet til elevgruppa (Hjellup, 2014). Man kan velge å bruke veiledet lesing flere dager i uken, og ha ulike fokus de ulike dagene. Det som likevel vil være likt alle dager med Veiledet lesing, er at lærer signerer på elevenes lesekort. Dette er et skjema som elevene har med hjem, og foreldre og lærere kan skrive korte beskjeder til hverandre om hvordan leseutviklingen går (Hjellup, 2014). For at elevenes leseutvikling skal bli optimal, er det veldig viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet. Foreldrene blir introdusert for lesemetoden på foreldremøtet på 1.trinn (Hjellup, 2014), eller ved hjelp av en veileder utviklet av lærerne på skolen, og får da innføring i hvordan de skal lese sammen med barna sine hjemme (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Det forventes at foreldrene leser sammen med barna sine hver dag, og signerer for dette i leseskjemaet (Hjellup, 2014).

På lærerstasjonen brukes småbøker der elevene har lik bok, eller andre tilpassede tekster eller lesekort med bilder og tekst (Birkedal, 2018). Dette tilpasses elevenes lesenivå. Gjennom å arbeide med en felles bok, er målet at elevene skal kunne ta i bruk lesestrategier selvstendig i møte med ny tekst. Etter at elevene har vært på lærerstasjonen, går de til en skrivestasjon der de jobber med tilpassede skriftlige oppgaver selvstendig. Hvis det er mulighet, vil

skrivestasjonen være lærerstyrt den også, og ha fokus på bokstavinnlæring ved oppstart i 1.klasse (Hjellup, 2014).

På de selvinstruerende stasjoner uten lærer til stede, kan innholdet variere noe, men det er ofte en skrivestasjon, en pc stasjon, en konstruksjonsstasjon eller lekstasjon, og en lesestasjon der elevene leser stille i valgfrie bøker fra klassens bibliotek (Hjellup, 2014). Det kan også være en gjøre-ferdig-stasjon (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Pc stasjonen kan inneholde ulike interaktive oppgaver i enten ulike fag, eller som arbeid mot fagmålet for økta. Konstruksjonsstasjonen kan være bygging med ulikt materiale, og varieres med lekpregede aktiviteter, formingsaktiviteter eller spill. Elevene arbeider selvstendig på stasjonene, og rullerer når læreren gir tegn for dette (Hjellup, 2014). Elever på 1.- 4. trinn jobber i 10-15 min på hver stasjon, da dette er den tiden de yngste elevene har mulighet til å være konsentrert. Stasjonsarbeidet vil kunne ta totalt 60-90 minutter, som varierer ut i fra antall stasjoner elevene skal rullere på (Hjellup, 2014).

Inspirert etter hvordan de jobbet i New - Zealand, ga Steen-Paulsen og Wegge ut et metodehefte med DVD om Veiledet lesing. Der beskriver de hvordan klasserommet bør være møblert med muligheter for små elevgrupper som jobber gruppevis med aktiviteter (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Oslo kommune har brukt TIEY-modellen (Tidlig innstas, Early Years), som vil si et fast stasjonsarbeid med fem stasjoner, der den ene er Veiledet lesing med en lærer. De andre fire stasjonene er selvinstruerende; skrivestasjon, konstruksjonsstasjon eller formingsstasjon, PC-stasjon, og stillelesing (Utdanningsetaten, 2010).

2.7 Teorier om lesing

Metoden Veiledet lesing tar for seg den første skriftspråk-opplæringen gjennom bruk av småbøker. Siden begynnelsen av 70-tallet har det i Norge vært en diskusjon knyttet til den første leseopplæringen. Den ene hovedtradisjonen er Whole language-tradisjonen eller Top-down tradisjonen som den også kalles (Frost, 2003). Innen denne metoden ses lesing på som en kommunikativ prosess, og elevens egne tekstproduksjoner er viktige i elevens språklige utviklingsprosess. Der går veien til skriftspråket gjennom skriveøvelser. Den andre tradisjonen kalles Phonicstradisjonen eller Bottom-up tradisjonen (Frost, 2003). Innenfor

denne metoden er fokuset på lesing og tolking av det alfabetiske prinsipp. Der lærer elevene alfabetet, og sette sammen lydsymbolene til ord i lesingen. Frost (2003) kaller en kombinasjon av disse tradisjonene for helhetsmetoden. Helhetsmetoden består av tre deler. Den første delen omfatter at læreren tar utgangspunkt i en tekstlig helhet, gjerne som er skapt sammen med elevene. Læreren støtter elevene i lesing av teksten. Dette fortsetter han med til elevene har kontroll på teksten. Dette vil gi elevene motivasjon. Etter dette veileder læreren elevene gjennom tekstens innholdselementer, som setningsdannelse, lyder og bokstaver. Til sist går læreren tilbake til helheten igjen. Med ny viten vil da elevene avkode teksten igjen. Helhetsmetoden bygger på forståelsen av lesing som en sosiopsykologisk aktivitet (Frost, 2003).

Leseforskeren John Guthrie (Guthrie, 2007 i Klæboe og Sjøhelle, 2013), refererer til fem områder innen lesemotivasjon; mestringsmål, valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse. Med dette mener han at elevene trenger kunnskap om målet for tekstlesingen, og at elevene trenger å ta valg i lese måte og tekst. Elevene trenger å delta i samtaler om tekstene de arbeider med, ha tro på at de forstår det de skal arbeide med, og oppleve at lesingen er relevant. Lesemotivasjonen er ekstra viktig når elevene skal lese tekstene på egen hånd slik som ved for eksempel lekselesing (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Elevene trenger kunnskap om lesestrategier, lekselesingens hensikt, og vite at leksene følges opp av lærer for å bli motivert for å øve på lesingen hjemme (Frost, 2003).

Leseforståelse og språkforståelse bygger på en grunnmur av et godt ordforråd, og et godt utviklet begrepsapparat (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Dette får elevene ved muntlige språklige aktiviteter. Metaspråklig bevissthet, som betyr å kunne reflektere over språkets forside, er også viktig for en god lese- og skriveutvikling. Metaspråklig bevissthet kan vi dele inn i fire underdeler; fonologisk bevissthet, bevissthet om morfemer, syntaktisk og pragmatisk bevissthet. Fonologisk bevissthet omhandler å kunne identifisere lyder i ord. Morfemisk bevissthet omhandler å forstå betydningen av språkets endinger og forstavelser. Den syntaktiske bevissthet refererer til å kunne reflektere over den indre sammenhengen i setninger. Pragmatisk bevissthet forteller om hvordan vi bruker språket, og hvordan betydningen av ordenes plassering bestemmer hva en setning formidler (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

Vi deler inn leseprosessen i ulike faser som elevene går igjennom (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Den første lesingen for et barn vil være pseudolesing, som vil si at barnet lekeleser en kjent tekst. Den neste fasen er logografisk lesing, der barnet kjenner igjen kjente ordbilder. Når barnet har begynt å forstå at bokstavsymbolene eller grafemene kan settes sammen til ord, kommer fasen med fonologisk lesing. Da lyderer eleven seg igjennom ord. Dette er en krevende fase i lesingen, før elevene kommer over til det ortografiske lesenivået. I den ortografiske lesingen har elevene automatisert mange ord, og trenger derfor ikke lydere seg igjennom ord som er kjente. Når de møter ukjente ord vil det derimot være behov for å ta i bruk en fonologisk strategi igjen. Lesing er både leseforståelse og avkoding. I den fonologiske fasen vil mye av energien til eleven gå med på å avkode ord, og forståelsen vil da ha lite fokus. Når eleven har kommet over til det ortografiske lesenivået, og oppdager at noen ord leses ulikt enn det skrives, da vil det å forstå innholdet i teksten ha større fokus (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

2.8 Tidligere forskning som har vært nyttige for mitt forskningsprosjekt

Palm og Stokke (2013) har forsket på Oslo-skolenes stasjonsarbeid og veiledet lesing. De har fulgt et program kalt Early Years literacy (TIEY-Tidlig innsats-Early Years) program som stammer fra New Zealand opptil fire dager i uken. Dette er et program med stasjonsarbeid som er likt det beskrevet over. Veiledet lesing foregår på lærerstasjonen, og elevene ruller på fem faste stasjoner; lærerstasjon med veiledet lesing, skrivestasjon, stillelesingsstasjon, pc-stasjon og konstruksjon eller formingsstasjon. Forskningen til Palm og Stokke (2013) omhandler både observasjon av elever og intervju av lærere. I deres forskning fant de ut at lærerne verdsetter stasjonen med Veiledet lesing, men at de er bekymret for de andre stasjonene. Lærerne synes ikke de klarer å følge med på hva de andre elevene gjør når de sitter opptatt på lærerstasjonen. Forskerne mener at modellen er for rigid, og ved bruk av stasjonsarbeid nesten daglig, vil man miste litt av fellesskapet i hel klasse (Forskning, 2014).

Synne Skonnord (2009), har skrevet masteroppgave om veiledet lesing i møte med lesesvake elever på 3.trinn. Hennes forskning har vært nyttig for meg i utvikling av mitt forskningsprosjekt. Hun har fokusert på lesesvake elever i sine intervju, mens jeg har fokusert på generell tilpasset opplæring for alle elever på 1.trinn. Jeg har kunnet ta i bruk noe av den samme litteraturen som hun har brukt, og hatt inspirasjon i hennes forskningsprosess og

resultater. Skonnord (2009) kom frem til at hennes informanter hadde gode erfaringer med Veiledet lesing i møte med lesesvake elever. Hennes informanter synes at det tok litt tid å få til organiseringen av stasjonene, men at de føler de får sett hver enkelt elev, og tilpasset opplæringen til den enkelte. Informantene hennes trekker frem at metoden passer spesielt godt for lesesvake elever, men at metoden også passer godt for alle grupper elever fordi det er mulig å differensiere.

En annen masteroppgave som har inspirert meg i mitt arbeid, har vært Kristin Seim og Lindis Gaustad Osland (2011) sin. De har hatt en intervjustudie om skolens tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker på ungdomstrinnet. Selv om de også fokuserer på elever med lese- og skrivevansker, og jeg i mitt forskningsprosjekt er opptatt av tilpasset opplæring for alle elever, har jeg funnet frem til mye god litteratur igjennom å lese deres forskningsrapport. Seim og Osland (2011) fant ut at deres informanter er enige om at elevene bør motiveres til å finne sine sterke sider og bygge videre på disse. De er også enige om at elevene trenger oppgaver som de kan få til. Informantene deres splittes i synet på om skolene legger til rette for mestringsopplevelser for denne gruppen elever. I studien til Seim og Gaustad Osland (2011), fokuserte de på hvordan skolene fremmet elevenes selvoppfatning og forventning om mestring. Dette er også veldig viktig når det kommer til den første leseinnlæringen på 1.trinn. Disse to masteroppgavene er interessant for min forskning fordi en god leseinnlæring på 1.trinn kanskje kan forebygge utvikling av lese- og skrivevansker på henholdsvis 3. trinn slik Skonneord (2009) skriver om, og på ungdomskolen slik Seim og Gaustad Osland (2011) skriver om.

3. Metodekapittel

Jeg vil her beskrive forskningsmetoden som er brukt i denne masteroppgaven. For å undersøke min problemstilling ble det riktig å bruke kvalitativ metode og intervju. I forbindelse med intervjuet vil jeg beskrive valg av informanter, gjennomføring og analyser gjort i etterkant. Det vil også være beskrevet hvordan jeg sikrer kvaliteten på studien min, og etiske overveielser jeg har gjort.

3.1 Kvalitativ tilnærming som forskningsstrategi

Målet med min studie var å finne ut hvordan lærere erfarer og opplever å bruke Veiledet lesing på 1.trinn. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming for å finne svar på dette. Hensikten med kvalitativ forskning er å få mye informasjon om et begrenset antall informanter. Undersøkelsene er derfor ofte intensive (Johannesen og Tufte, 2002). I studien har jeg oppsøkt lærere i deres naturlige miljø, hatt få deltagere og derfor hatt mulighet til å gå i dybden på hver av dem. Målsetningen i kvalitativ forskning er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, derfor vil fortolkning være viktig. I en kvalitativ studie vil forskeren kunne løfte frem perspektivene og refleksjonene hos deltagerne (Thagaard, 2009). Gjennom kvalitative studier kan man få frem tanker og følelser hos forskningsdeltakerne (Dalen, 2010).

Den kvalitative metode tar for seg forskning ut i fra et perspektiv på at verden er sosialt konstruert (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju for å finne svar i min studie. Dette har jeg valgt fordi en slik intervjuform vil gi en ramme for samtalen mellom forsker og informant, men at forskeren også kan stille oppfølgingsspørsmål, og ta i bruk det informanten trekker inn av andre sentrale elementer. Forskeren i en kvalitativ studie må være fleksibel. Det kvalitative intervjuet kan av og til bære preg av å være en samtale. Informanten vil ha stor innflytelse på hva som kommer frem av informasjon (Johanesen og Tufte, 2002).

3.2 Kvalitativ tilnærming ved bruk av intervju

Forskningsintervjuet er en spesiell form for samtale (Kvale, 1997). Gjennom denne samtalen kan forskeren få vite noe om informantens erfaringer og meninger (Dalen, 2010). Formålet med forskningsintervjuet er å få en forståelse for sider ved informantenes dagligliv (Kvale, 1997). Man skiller mellom ulike typer intervju. Det være seg åpne eller fokuserte intervjuer. Kvale (1997) beskriver det som intervjuets ulike strukturingsgrad. Der det åpne intervjuet ikke inneholder planlagte spørsmål, inneholder det fokuserte eller strukturerte intervjuet spørsmål som skal stilles i en bestemt rekkefølge (Dalen, 2010). Midt imellom disse to typene intervju, finner man det semistrukturerte intervjuet (Johnsen, 2006). Det er en intervjuform der forskeren lager en intervjuguide med planlagte spørsmål etter tema og rekkefølge, men at man er fleksibel og lytter til det informanten forteller, og stiller oppfølgingsspørsmål hvis det trengs. Det er viktig at forskeren er fleksibel, da det kan komme frem nye og interessante temaer som må følges opp (Johannesen og Tufte, 2002).

Det semistrukturerte intervjuet innhenter en rekke standarddata fra informantene, men det gir også rom for å gå i dybden (Johnsen, 2006). Under gjennomføringen av intervjuet er det viktig å være til stede, gi respons og være interessert i det informanten forteller om (Dalen, 2010). Intervjuren bør innstille seg på å være mest mulig sensitiv ovenfor informantens følelser og sinnsstemning (Johnsen, 2006). Semistrukturert intervju ble en god løsning for mitt forskningsprosjekt, da jeg hadde utarbeidet en fyldig intervjuguide over det jeg ønsket å finne svar på, og hadde likevel mulighet til å ta tak i det informanten fortalte om med oppfølgingsspørsmål. I gjennomføringen av intervjuet responderte jeg med småord, og var positiv, fleksibel og interessert.

3.3 Den kvalitative forskningens overførbarhet

Resultatene fra min forskning vil ikke kunne gjelde for alle 1.trinns lærere som underviser etter metoden Veiledet lesing. Kvale (1997) snakker om analytisk generalisering, som handler om i hvilken grad funnene i en studie kan brukes for å forutse hva som kan skje i en lignende situasjon. I kvalitativ forskning snakker man om overførbarhet av kunnskap heller enn generalisering (Johannesen og Tufte, 2002). Hvis forskeren lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som vil være nyttig i andre sammenhenger, vil studien ha stor overførbarhet. Kvalitativ forskning vil være nyttig for leseren som har kjennskap til

temaet fra før, selv om ikke forskningen vil kunne generaliseres. Teoretisk generalisering snakker man heller om i kvalitativ forskning, som betyr at tolkningene man har kommet frem til, kan ha gyldighet i en annen sammenheng, og bidra til videre forskning på feltet (Thagaard, 2009). Johannesen og Tufte (2002) skriver at overførbarhet av kunnskap i den kvalitative forskningen betyr at tolkninger, forklaringer og mekanismer som utvikles under et forskningsprosjekt, vil kunne være nyttig ut over dette prosjektet. De opplevelsene og erfaringene som 1.trinn lærerne beskriver, vil ikke kunne representere alle lærere, men mange vil kunne kjenne seg igjen. Funnene i forskningsrapporten vil kunne skape refleksjoner hos andre lærere, og åpne opp for videre forskning om metoden Veiledet lesing i begynneropplæringen på 1. trinn.

Tolkingen og analyseperspektivet en forsker gjør vil alltid bygge på teori (Risberg, 2006). I oppstarten formuleres problemstillingen ut i fra teori og tidligere forskning. I arbeidet med intervjuguiden og helt frem til tolkninger og drøfting, vil man ha teorien i ryggen som begrunner de valgene man tar. Teorien skal ligge til grunn for data og analyse. Med et godt teoretisk fundament, blir det lettere for forskeren å trekke ut viktig informasjon. Teorien skal ligge til grunn, og slik hindre forskeren i å beskrive egne subjektive meninger. Ved hjelp av teorien kan man også finne gode systemer for å kategorisere dataene i forskningsprosjektet (Postholm, 2010). I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt teorier om tilpasset opplæring, lesing, læring, mestring, selvoppfatning og relasjoner. På grunn av min konkrete problemstilling som omhandler Veiledet lesing, hadde jeg satt meg inn i en del teori før undersøkelsene fant sted. Da det semistrukturerte intervjuet åpner for at informantene forteller også utenom de planlagte spørsmålene, måtte jeg i tillegg ta i bruk ny teori i etterkant for å analysere det informantene fortalte om.

3.4 Valg av informanter

Da valg av tema og problemstilling var på plass, begynte prosessen med å finne informanter. Jeg ønsket å finne ut hvordan erfarne lærere opplevde å bruke metoden Veiledet lesing på 1.trinn. For å finne svar på mine spørsmål, har jeg intervjuet tre lærere. Kriteriene for informantene er:

- 1) Informantene har lærerutdanning eller førskolelærerutdanning
- 2) Informantene har minst 2 års erfaring med undervisning etter metoden Veiledet lesing i stasjonsundervisning
- 3) Informantene er erfarne lærere som jobber på 1.trinn i år eller sist skoleår

I arbeidet med å finne informanter som ønsket å være med på forskningsprosjektet, var det fem lærere som ble aktuelle. Disse lærerne fikk jeg kontakt med gjennom bekjente. Av de valgte jeg ut tre informanter som passet til kriteriene jeg hadde satt. Har man mulighet til å intervju så mange som mulig så er det selvfølgelig ideelt. Men siden dette er en masteroppgave med begrensninger på størrelse og tidsramme, ble tre informanter representert i denne studien.

3.5 Presentasjon av informantene

Informant 1 er en mann som er utdannet allmennlærer, og har jobbet som lærer i 5 år. De 3 siste årene har han jobbet med Veiledet lesing. Han jobber som kontaktlærer på 1.trinn dette skoleåret.

Informant 2 er en kvinne som er utdannet førskolelærer med flere videreutdanninger, deriblant master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet 16 år som lærer, og de siste 11 årene har hun undervist etter metoden Veiledet lesing. Dette skoleåret jobber hun ikke på 1.trinn, men jobbet der forrige skoleår og tidligere år.

Informant 3 er en kvinne som er utdannet allmennlærer med flere videreutdanninger, blant annet i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer i 14 år, og i de 7 siste årene har hun undervist etter metoden Veiledet lesing. Hun jobber i år som kontaktlærer på 1.trinn.

3.6 Intervjuguide og innhold i intervjuene

Et godt intervju spørsmål bør ifølge Kvale (1997), bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk for å skape en god intervjuinteraksjon. Intervjuguiden i mitt prosjekt ble nøye utarbeidet på forhånd med tanke på dette, og inneholder intervju spørsmål sortert etter tema. Det er viktig å utarbeide en god intervjuguide når man skal bruke et semistrukturert intervju

(Dalen, 2010). Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden ble noe endret i løpet av intervjuene, alt etter hva informantene fortalte om. Intervjuguiden inneholder en plan for tema med spørsmål som stilles etter rekkefølge (Kvale, 1997). Alle intervjuene begynte med generelle spørsmål om informantens bakgrunn og arbeidsoppgaver. Deretter kom jeg inn på spørsmål om lærernes opplevelse og erfaringer med metoden Veiledet lesing på 1.trinn. På den måten begynte jeg bredt, og innsnevret underveis. Til slutt i intervjuet ble informantene spurt om det var noe annet de ville fortelle om i forhold til tematikken, og der kom det utfyllende svar hos alle tre informantene. Intervjuguiden min er lagt ved til slutt i oppgaven som vedlegg 1.

3.7 Gjennomføring av intervju

Da jeg fikk tak i tre lærere som oppfylte kriteriene og var villige til å være informanter i prosjektet, fikk de velge tid og sted for gjennomføringen av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene deres på grupperom med to av informantene, og på et annet felles møtepunkt med den tredje informanten. Før intervjuet startet skrev informantene under på samtykke-erklæringen, og jeg fortalte om forskningsprosjektet. Samtykke-erklæringen er lagt ved som vedlegg 2. Det ble informert om at det ble tatt opp lydopptak som skulle slettes like etter transkriberingen var gjennomført. Jeg forklarte også at alt datamateriale ville bli anonymisert. Jeg fulgte intervjuguiden gjennom intervjuet som en veiledende mal, men stilte oppfølgingsspørsmål ettersom hva informanten snakket om. Hvis informanten begynte å fortelle om noe som jeg skulle spørre om senere i intervjuet, endret jeg rekkefølgen på spørsmålene. Etter intervjuet ble informantene takket, og gitt en liten påskjønnelse. Informantene sa det var greit om jeg skulle ha behov for å kontakte dem i ettertid, noe det ble nødvendig å gjøre. Å gjennomføre intervju opplevde jeg som meget lærerikt og vellykket.

3.8 Bearbeiding av intervju

For å ta opp intervjuene brukte jeg to lydopptak samtidig. Jeg valgte å ha to muligheter for å ta opp lyden, i tilfelle noe skulle skje med den ene. Hvis man har kun en lydopptaker, og noe skjer med den ene, vil man miste intervjuet. Informantenes personlige opplysninger som navn, alder, utdanning og arbeidsplass ble ikke tatt opp på lydopptak, men notert ned i forkant. Jeg transkriberte intervjuene etter hvert som de ble utført. Å transkribere betyr å nedskrive intervjuene. På den måten er det skriftlige materialet klar for analyse og tolkning (Kvale,

1997). For å ha intervjuet friskt i minne da jeg skulle transkribere det ned, ble det transkribert så raskt som mulig etter intervjuet ble gjennomført. Lydopptakene fra intervjuene var gode, og transkriberingen ble gjennomført uten problemer. De transkriberte intervjuene ble anonymisert med fiktive navn, og ingen gjenkjennbare opplysninger. Intervjusamtalene blir strukturert igjennom å transkriberes fra muntlig til skriftlig form, og egner seg da bedre til analyse (Kvale, 1997). De tre intervjuene ble transkribert ned til totalt 39 sider.

3.9 Analyse av datamaterialet

Da transkriberingen var ferdig, gikk jeg i gang med å finne kategorier og hovedtema. Dataanalysen første del har til hensikt å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir analyserbart. Videre er hensikten å tolke og finne perspektiver på den informasjonen som er i datamaterialet (Johannesen og Tufte, 2002). Siden jeg valgte å ha en omfattende intervjuguide, brukte jeg også lang tid på å strukturere datamaterialet og finne frem til det som belyste problemstillingen min. Hvis man analyserer materialet basert på tematiske kategorier, bruker forskeren informasjon om hvert tema fra hver av informantene. På den måten kan man gå i dybden på temaene og få en dypere forståelse (Thagaard, 2009). Jeg valgte å dele inn i tre kategorier for å kunne belyse problemstillingen best mulig. Disse kategoriene er følgende:

- 1) Opplevelsen av utfordringer knyttet til organisering av Veiledet lesing i stasjonsarbeid
- 2) Opplevelsen av å komme tett på elevene og se den enkelte elev
- 3) Opplevelsen av å lykkes med tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing

3.10 Relabilitet og validitet

Relabilitet og validitet kan forklares med ordene nøyaktighet og gyldighet (Thagaard, 2009). Relabilitet handler om nøyaktighet eller troverdighet i studien, og om forskningsfunnenes konsistens (Kvale, 1997). På grunn av reliabiliteten er det viktig å beskrive fremgangsmåten i studien, slik jeg har gjort lenger opp. Underveis i transkriberingen av intervjuene har jeg vært nøye med å skrive ned ordrett det informanten fortalte, og hva jeg spurte om i forkant. Jeg har brukt sitater for å begrunne tolkningen som er gjort i analysen av datamaterialet. I en kvalitativ studie vil man likevel kanskje ikke få samme resultatet på nytt,

selv om fremgangsmåten er den samme. Grunnen til dette er de få informantene som er representert. I en kvalitativ studie er det ofte et lite utvalg informanter, og et annet utvalg informanter i en tilsvarende studie, vil kunne gi et annet resultat. Forskerens rolle er veldig viktig i kvalitative studier (Thagaard, 2009). Jeg har derfor beskrevet nøye hvilke valg som er tatt i forskningen min, og argumentert for valgene. Dette gjør jeg for å styrke relabiliteten i studien.

Validiteten i studien handler om tolkningen av datamaterialets gyldighet. Å validere er å stille spørsmål, kontrollere og teoretisere (Kvale, 1997). Hvilket utvalg man har trukket informantene fra, er viktig for validiteten i studien (Johannessen og Tufte, 2002).

Informantene i min studie er tre lærere som jobber med ulike elevgrupper, og har ulik utdanning og erfaringsbakgrunn. Dette gjør at studien belyser hva lærere med ulik erfaring opplever med metoden Veiledet lesing. For å styrke validiteten har jeg underveis i analyseprosessen og tolkningen stadig stilt meg selv kritiske spørsmål, og brukt relevant teori. En måte å styrke validiteten er å se etter om man finner alternative tolkninger (Thagaard, 2009). Jeg har lett etter alternative tolkninger underveis i analysearbeidet, og vært kritisk til tolkningen som er gjort.

3.11 Etiske betraktninger

En forsker må alltid huske på de etiske betraktningene som en har med seg. Informantene skal vite hvilken rolle de har i prosjektet (Postholm, 2010). Jeg skrev et kort infoskriv til informantene på samtykkeskjemaet som de fikk før intervjuet ble gjennomført. I dette infoskrivet ble forskningsprosjektet beskrevet, og informantene fikk beskrevet deres rolle i prosjektet, og at alt materiale ble anonymisert. Konfidensialitet i forskningen vil si at man ikke offentliggjør data som kan gjøre at informanten blir gjenkjent. Identiteten til informantene skal ikke bli kjent, og man må endre navn og annet som kan være avslørende. (Kvale, 1997). Etter at intervjuene var gjennomført, ble intervjuene transkribert og slettet fra lydopptaket.

Spørsmålene jeg stilte handlet om lærernes opplevelse og erfaring. Ingen spørsmål gikk på enkeltelever eller enkeltgrupper. Derfor var det ingen fare for at læreren skulle bryte

taushetsplikten. Det var ingen sensitive spørsmål om informanten eller arbeidsplassen. Det ble likevel påpekt at alt skulle anonymiseres, og at informantene kunne slappe av og føle seg trygge. Før intervjuene fant sted, undersøkte jeg om det var nødvendig å ha tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) rundt denne studien. Det var imidlertid ikke nødvendig siden det ikke var personidentifiserende opplysninger med i studien, og kun lydopptak som ble brukt til transkribering.

4. Resultat og analyse

Informantene i denne studien underviser etter metoden Veiledet lesing som de organiserer i stasjonsarbeid med totalt fem stasjoner. Den ene stasjonen er lærerstyrt med Veiledet lesing, og på de andre fire stasjonene skal elevene arbeide selvstendig. I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre informantene var opptatt av utfordringer knyttet til organiseringen av Veiledet lesing i stasjonsundervisning. Videre fant jeg i analysen at de tre informantene opplevde at de kom tett på elevene i den lærerstyrte stasjonen med Veiledet lesing. Til sist i analysen fant jeg at informantene opplevde Veiledet lesing og stasjonsundervisning som meget nyttig for å kunne gi tilpasset opplæring til elevene. Under vil jeg presentere empiri som illustrerer funnene. Empirien blir sett i lys av teori. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

4.1 Informantenes opplevelse av utfordringer knyttet til stasjonsarbeid og Veiledet lesing

4.1.1 Empiri

En utfordring informantene snakket om er knyttet til de selvinstruerende stasjonene. Hensikten med disse stasjonene er at elevene skal aktivisere seg selv med utgangspunkt i de oppleggene læreren lager. Informantene har fem stasjoner som elevene ruller på i løpet av en undervisningstime. På den ene stasjonen er det Veiledet lesing sammen med en lærer. Den andre stasjonen er en skrivestasjon der elevene skal jobbe selvstendig med skriveoppgaver. De tre siste stasjonene varierer lærerne innholdet i, men ofte er en eller flere av disse stasjonene av praktisk art. På disse stasjonene varieres innholdet med lek, forming, digitale verktøy, stillelesing og ulike fag som matematikk og engelsk. Informantene var opptatte av at de ikke har muligheten til å hjelpe de andre elevene enn de som er på lærerstasjonen. De beskriver at de har elever med ulike behov som trenger å følges opp tett i hele undervisningsøkta. Når læreren er opptatt med å veilede elevene på lærerstasjonen i lesing, kan det være utfordrende for de andre elevene å holde god arbeidsro. Det kreves at læreren er tydelig tilstede i rommet, og ofte må læreren avbryte arbeidet på lærerstasjonen for å hjelpe

resten av elevene på de andre stasjonene til å arbeide stille og konsentrert. Informantene forteller at de ofte har en assistent tilstede når stasjonsarbeidet foregår, men de opplever likevel at det er utfordringer knyttet til de andre stasjonene. De sier:

«Utfordringer kan være blant annet at man har ulike individer med ulike utfordringer. Problemet med å få passet på at det er rolig. Hvis man ikke har tilstrekkelig med ressurser, til å hjelpe seg med, så kan det være vanskelig å få gjennomført det, hvis man har elever som har utfordringer med konsentrasjon. Man får ikke til å være med dem rundt og hjelpe dem hele veien rundt. Og det kan være en av svakhetene.» (Informant 1)

«En må være ganske sånn tydelig tilstede i rommet selv om du sitter på lesestasjonen og arbeider med Veiledet lesing, og det er litt sånn at en vet at du er ganske så utilgjengelig og at de må klare seg selv, men så må en jo noen ganger stoppe; nå alle sammen er det for mye lyd. En må være litt tydelig i rommet, og det merker ungene og det er jo ikke noe hyggelig for ungene heller å være i et klasserom der det egentlig skal være stille og så er det ikke det. De skal jo snakke sammen, men det skal være lavt.» (Informant 2).

«Når vi har veiledet lesing så synes jeg jo at vi må ha 10 min. Og det å få de andre stasjonene til å være i 10 min når de er så små er utfordrende. Og så er det vanskelig å avslutte hvis du er på en lekstasjon. for du vil jo helst ha lekt ferdig med det du leker med. Så det går jo kanskje mest på organiseringen. At det krever en del trening for ungene. Og det her med samhandling ser jeg at er vanskelig for dem enda. Det blir lettere med leksasjoner eller oppgaver der du kan ha ditt eget.. Det kan skape konflikter hvis det er for mye samhandlingsoppgaver enda når de går på 1.trinn.» (Informant 3)

«Å øve seg på å avslutte noe selv om du ikke er ferdig med det. Det er litt utfordrende for en 6 åring.» (Informant 3)

Tett knyttet til dette, opplever lærerne at det er utfordrende å lage gode nok faglige oppgaver for de selvinstruerende stasjonene, spesielt på skrivestasjonen. Informantene beskriver at det er vanskelig å ha gode læringsopplegg på de andre stasjonene fordi de må være selvgående når læreren ikke kan hjelpe dem der. Når læreren sitter opptatt på lærerstasjonen, må elevene arbeide selvstendig på de andre stasjonene. Noen elever klarer dette fint, men mange på 1.trinn synes det er vanskelig å arbeide selvstendig. Noen stasjoner differensieres, mens andre stasjoner er lekpreget og tilpasser seg selv. Det som er felles er likevel at fire av fem stasjonene må være selvinstruerende. Informantene formidler at de er usikre på hvor mye

elevene lærer på de andre stasjonene, med aktiviteter som skal være selvinstruerende og noe de kan klare på egen hånd. I løpet av stasjonsarbeidet på omtrent 60 minutter, er elevene på den lærerstyrte stasjonen i 8-12 minutter. Resten av tiden skal de jobbe selvstendig på de andre stasjonene. De sier:

«Men som sagt så er det en del arbeid og tilpasse hvis man skal gjøre det et hundre prosent helt ut. Så det er en del tilpasning som må til, og det er en del jobbing med det.» (Informant 1).

«Så prøver vi å legge inn ulike fag på ulike stasjoner. Men det må jo være ganske selvdrevet for jeg kan jo ikke gå rundt og hjelpe. Så det blir jo en del drillestasjoner, og så alltid en stasjon som at de får litt fritt.» (Informant 2).

«Skrivestasjonen er selvstyrt og repetering av det de kan egentlig. For hvis vi skal ha den mer enn det så må den være lærerstyrt.» (Informant 3).

En annen utfordring som informantene snakker om er hvordan man bør sette sammen gruppene. Hvis det blir for mange elever på ei gruppe, vil det bli utfordringer med tanke på tidsbruk. Hvis gruppene er store, trengs lengre tid på lærerstasjonen, og da må elevene være selvgående på de andre stasjonene i like lang tid før det er bytte av stasjon. Elevene på 1.trinn har kort konsentrasjonsrom, og blir fort ferdig med en aktivitet. Også med tanke på å få til en god samtale rundt leseboka, beskriver informantene at antall elever på gruppa er avgjørende. Gruppene må varieres i løpet av året fordi elevene utvikler seg i ulikt tempo, og det å sette sammen gode grupper som til enhver tid befinner seg på omtrent samme lesenivå, men også fungerer godt sammen sosialt, kan være utfordrende. De sier:

«Gruppene på stasjonene er ikke større enn 4 elever på de gruppene jeg har da. Hvis vi kjører todeling av trinnet, så hender det seg at vi deler inn med 5 og til og med 6 elever på en gruppe. Etter å ha prøvd det, så er det 6 elever som er det maksimale av unger for å klare å nå over alle sammen før en aktivitet blir kjedelig eller uinteressant. Så det tror jeg er det maksimale da, 6 stykker på en gruppe er greit.» (Informant 1)

«Gruppene er faste, for elevene holder seg på nivået sitt og utvikler seg derifra. Men jeg har hatt tilfeller der man må ta hensyn til det sosiale, eller at de har fått et så stort løft at de må flyttes opp et hakk. Eller så kan det være at de stagnerer, og de trenger litt enklere leselekse.» (Informant 1).

«Det er en grunn til at en har dem i homogene grupper, selvfølgelig fordi at boksamtalen den blir om ei bok og alle blir med på den samtalen og det er jo mest hensiktsmessig å ha homogene grupper synes jeg. Og det har jeg faktisk alltid. Så da er det jo i en gruppe på 20 så prøver jeg å dele inn i 4-5 grupper. Holde de på ca 4 elever på hver. Noen ganger blir det jo litt skjevt for de bytter jo grupper etter hvert som de trenger mer utfordring.» (Informant 2)

«Jeg har fem stasjoner. Tre arbeidsstasjoner og to lekstasjoner. Maks 4 elever på hver lesegruppe, men det varierer litt. Jeg ruller dem rundt i forhold til lesenivå. Det er litt både og med de gruppeinndelingene. For jeg ser jo at de som strever litt med bokstavinnlæringa, at det kanskje ikke er de som jobber så godt sammen.» (Informant 3)

«Utfordringer er kanskje at noen av gruppene blir litt små fordi kanskje noen henger etter mer enn andre, og så blir det litt sånne opphopninger på midten. På de elevene som er på midten, for de fleste er jo her. Og hvis jeg skulle flyttet eller gjort gruppeantallet likt så hadde det krevd enda mer tilpasning innad i gruppene.. Og med den organiseringa da må de holde orden på hva de skal gjøre. At de er litt små til det på 1.trinn, hvis vi igjen skulle differensiert innad i gruppene.» (Informant 3)

Informantene trekker også frem utfordringen med at elevene er opptatt av hvilken type lesebok de får, og sammenligner seg med hverandre. Informantene forteller at de må snakke en del med elevene sine om at man lærer i ulikt tempo, og derfor har ulike leselekser. Elevgruppene ruller på de fem stasjonene og jobber sammen hele undervisningsøkta. Mappa med lesekort og leselekse har elevene med seg rundt på alle stasjonene.

«Jeg sier at jeg ser at du må ha et slikt ark for dette er litt vanskeligere. Hvis du har hatt et slikt ark som det der så tror jeg det hadde blitt litt kjedelig. Så jeg prøver å lage leselekser som er spennende for deg og for den andre eleven. Det er å legge det frem, og forklare at folk er forskjellige. Og så tenker dem at ok så er jeg flinkere enn den eleven, men hvis de påpeker det på en negativ måte så sier jeg at den andre eleven er kanskje flinkere enn deg på andre ting.» (Informant 1)

«De er jo i homogene grupper. Det kan en godt diskutere, om det er bra eller dårlig. Hvis det ikke er homogene grupper så er det mer spennende samtale, men det er ikke å komme forbi at ungene klassifiserer seg selv. I forhold til småbøkene så er det utrolig dårlig at de er nivå delt synlig for ungene. Det liker jeg lite. For ungene så blir det et jag når de oppdager det, og det blir et jag når noen er på nivå 3 og noen er på nivå 5. Selv om en sier at dette handler ikke om hvor fort du lærer å lese eller hva som er viktig. Ungene kjøper ikke den. Det er og en grunn til at en har dem i homogene grupper, men og selvfølgelig fordi at boksamtalen den blir om ei bok og alle blir med på den samtalen.» (Informant 2)

«For de ser nok det her med nivådeling mye mer enn det de gir uttrykk for og enn hva vi tror. Så da prøver jeg å rullere dem litt innad. Og rullere og bytte på dem i gruppene. Men det er jo de her ytterpunktene som er vanskeligst å rullere på. De her som er flest av i midten kan du jo rullere på, men de her elevene som strever og de her elevene som nesten har knekt lesekode før de begynte på skolen. Det er vanskelig å flytte de her elevene som har lest lenge, ned sammen med de som ikke har lest så lenge, for det kjenner de på de her som ikke har kommet så langt da. Og så ser jeg at det er vanskelig for de her som ikke har lært seg alle lydene enda. Men det er jo noe om at det er forskjellige ting vi er god på. Og det snakker vi jo mye om da. Jeg er bedre enn deg på noe, men at vi er forskjellig. Det er jo noe vi jobber med og har snakket veldig mye om i starten på gruppa mi. At vi er forskjellig og at noe må vi øve mer på.» (Informant 3)

4.1.2 Drøfting

Informantene i denne studien organiserer Veiledet lesing i stasjonsarbeid slik at en lærer veileder en liten gruppe med elever i lesing, imens de andre elevene arbeider selvstendig på fire andre stasjoner. Informantene forteller at det er en del utfordringer rundt nivådeling og organisering av Veiledet lesing i stasjonsarbeid. Elevene på 1.trinn møter skriftspråkinnlæringen i skolen med ulik bagasje, og med ulike utgangspunkt. I følge Imsen (2005), er skolestart et viktig stadium når det gjelder elevenes oppfatning om egen kompetanse. Kompetanseaspektet ved personligheten utvikles av erfaringer barnet gjør med at prestasjoner gir anerkjennelse. Informantene beskriver det som en utfordring at de ikke kan hjelpe til på de selvinstruerende stasjonene, når de sitter opptatt på lærerstasjonen. Ikke alle 6 åringer klarer å arbeide på egen hånd, slik de er nødt til når læreren er opptatt med å veilede andre elever. Barna trenger anerkjennelse av læreren når de mestrer de oppgavene de er satt til å løse (Imsen, 2005). Når læreren er opptatt på lærerstasjonen, vil ikke elevene få anerkjennelse når de klarer å utføre oppgavene på de andre stasjonene. Selv om oppgavene er tilpasset de ulike gruppene, må elevene arbeide selvstendig uten at læreren gir umiddelbare tilbakemeldinger på arbeidsinnsatsen til elevene. Vygotsky (Vygotsky, 1978 i Moen, 2016a)

mente at både gener og miljøet påvirker barnet. Elevene har ulikt genetisk utgangspunkt når de begynner på skolen, men vil også bli påvirket av opplevelser det møter og samhandling med andre. Å få til et støttende og inkluderende læringsmiljø hvor alle elevene opplever å mestre vil derfor være positivt for elevenes selvbilde (Grøterud og Moen, 2001).

Informantene formidler at det kan være utfordrende å være opptatt med Veiledet lesing, og samtidig skulle fremme et godt læringsmiljø for de andre stasjonene.

I en ordinær undervisningssituasjon vil læreren kunne gå rundt og motivere elevene kontinuerlig, og følge opp elevene med primær intersubjektivitet som blikk, smil og tegn som Trevarthen (Trevarthen, 1980, i Moen, 2016b) sier. Dette vil fungere som nonverbal bekreftelse. Klassen og læreren vil da også ha et felles fokus på arbeidsoppgavene som skal løses som da fungerer som sekundær intersubjektivitet (Matusov, 2000 i Moen, 2016b). Noen elever trenger mer støtte fra læreren enn andre. Læreren ville også ha tid og mulighet til å bruke ytre anerkjennelse som ros ved positiv atferd, eller indre anerkjennelse som å snakke med elevene om det de føler og opplever på en interessert og respektfull måte slik Shcibbye (Shcibbye, 2009, i Arne Tveit, 2016) skriver om. Informantene opplever at det er vanskelig for en del elever på 1.trinn å arbeide selvstendig uten å få hyppig respons fra læreren, slik de er nødt til på de selvinstruerende stasjonene.

Informantene formidler at de ofte tilrettelegger og tilpasser oppgavene som skal være selvinstruerende, eller at de bruker oppgaver som differensierer seg selv. Oppgavene på disse stasjonene må være noe eleven klarer å arbeide med på egen hånd. På de selvinstruerende stasjonene er innholdet ofte praktiske oppgaver med for eksempel lek, pc eller forming, men også skriving, matematikk og engelsk. Stasjoner med matematikk, engelsk og skriving brukes for å få ulike fag inn i arbeidsøkta. Lekstasjoner og praktiske oppgaver brukes for å ha oppgaver som elevene blir motiverte av, og som ikke krever at de trenger hjelp av læreren til det faglige. I følge Vygotskys (1978) teori om elevens utviklingszone, trenger elevene en kompetent annen for å lære og utvikle seg. Det eleven klarer på egen hånd må derfor være oppgaver eleven mestrer selv, og da som mengdetrening uten utfordringer som gjør at eleven står fast. En mulighet for å kunne få til faglig utvikling hos elevene på de andre stasjonene, kan være å sette sammen gruppene på en annen måte. Hvis elevene er på litt ulikt lesenivå, vil de sterke elevene kunne fungere som en kompetent annen for de svake elevene, og de sterke

elevene lære av å forklare for de andre elevene. Gjennom å differensiere oppgavene på stasjonene, viser analysen av datamaterialet at informantene tar utgangspunkt i elevens aktuelle læringszone som Vygotsky kalte det (Vygotsky, 1978 i Moen, 2017). På den måten vil elevene møte oppgaver som de mestrer selv og fungerer som mengdetrening og overlæring.

Bandura (1997) sier at den viktigste kilden til mestring er autentiske mestringserfaringer, og det formidler informantene at de tenker på ved å dele inn i homogene lesegrupper, og tilpasse leselekser for den enkelte lesegruppe og den enkelte eleven. I følge Bandura (1997), vil elevene prøve på ting som de tror de vil klare, og unngå å prøve på ting de tror de vil mislykkes med. Det vil derfor være viktig at elevene møter oppgaver de tror de vil mestre på de selvinstruerende stasjonene. De tankene som elevene har om seg selv, vil i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) være knyttet til forventninger eleven har. Elever på 1.trinn vil kunne ha forventninger om, og et ønske om å lese bøker med høye lesenivå, selv om de ikke enda er kommet dit i sin leseprosess. De sammenligner seg med hverandre forteller informantene, og ved å ha synlige lesenivå på bøkene kan det muligens føre til at elevene opplever å få en negativ selvoppfattelse fordi de sammenligner seg selv med andre lesegrupper. Elevene som fremdeles jobber med bokstavinnlæring, ønsker seg gjerne høyere lesenivå enn det de får utdelt. Dette er i tråd med hva Turner (Turner, 1982, i Hauge, 2007) sier om sosial sammenligning. Det ligger i menneskets natur å sammenligne seg med andre og ha positive tanker om seg selv. Informantene forteller at de bruker mye tid på å snakke med elevene om at de er ulike, og på den måten styrke selvoppfatningen til eleven ved å fokusere på at man lærer i ulikt tempo og er flinke til ulike ting. Grøterud og Moen (2001), skriver at en god klassekultur er kanskje en av de viktigste faktorene for at elevene lærer og utvikler seg best mulig. Det at informantene velger å bruke mye tid på å snakke med elevene om deres ulikhet, kan bidra til at klassekulturen blir preget av aksept og mindre konkurranse. Et inkluderende læringsmiljø der elevene vurderer seg selv og sin utvikling, uavhengig av andre, vil virke positivt på elevenes selvoppfatning. Dette sier informantene at de arbeider med.

Selv om de sammenligner seg med andre lesegrupper om at bøkene er av ulik vanskegrad, vil de også kunne oppleve forventning om mestring innad i sin lesegruppe fordi de alltid blir presentert for tekster som er tilpasset dem. På den måten vil de ifølge Skaalvik og Skaalvik

(2005) ha sterke forventninger om å lykkes. Hvis eleven ofte møter mestringsopplevelser, vil det å mislykkes enkelte ganger ha liten betydning. Forventninger påvirker innsats, utholdenhet og valg eleven tar. I en organisering med nivådelte grupper med mye selvstendig arbeid underveis, vil det derfor være viktig at læreren planlegger, organiserer og gjennomfører undervisningen med tanke på at alle elevene skal oppleve å mestre oppgaver og aktiviteter i følge Skaalvik og Skaalvik (2005). De nivådelte gruppene gir gode mestringsvilkår for elevene, men informantene synes det kan være utfordrende å lage gode grupper. Gruppene som elevene skal arbeide i gjennom hele stasjonsarbeidet blir sammensatt etter LUS-nivå, og det er ikke nødvendigvis de elevene som er på sammen LUS-nivå, som samarbeider best sammen. Også her ser vi at elevens potensielle utviklingszone (Vygotsky, 1978) spiller en rolle. Når fire elever på samme lesenivå arbeider sammen, er det ingen av disse elevene som kan fungerer som en kompetent annen, og fungere som en styrke i det sosiale samspillet og faglige oppgaveløsning. Informantene opplever at spesielt gruppene med de svakeste leserne ofte har utfordringer med å samarbeide og holde arbeidsro igjennom et selvstendig arbeid. Imsen (1998) skriver om at skolen utfordrer elevene både faglig og sosialt gjennom hele dagen. Slik vi ser at informantene forteller, vil det være mange situasjoner som elevene møter der de kan oppleve å mislykkes, selv om lærerne tilpasser for å legge til rette for mestring for det faglige. Å mestre relasjoner med medelever kan være krevende, og erfaringene elevene får er med på å utvikle elevenes selvoppfatning. Når informantene lager gruppene, bruker de fire elever som utgangspunkt. Antallet elever på hver gruppe varierer noe ut i fra hvor mange elever som er på samme lesenivå, og hvilke elever som fungerer godt sammen sosialt. I følge Birkedal (2018) og Hjellup (2014), er omtrent 4 elever på hver gruppe den beste inndelingen. Da blir gruppene så små at læreren får mulighet til å se den enkelte elev. Slik som Klæbo og Sjøhelle (2013) skriver, setter informantene gruppene sammen etter hvilket lesenivå de er på slik at gruppene blir homogene. Gruppene hos informantene varierer i løpet av året fordi elevene utvikler seg i ulikt tempo i sin leseprosess. Dette er i tråd med hva Klæboe og Sjøhelle (2013) sier om elevenes leseutvikling.

4.2 Informantene opplever at de kommer tett på elevene på lærerstasjonen

4.2.1 Empiri

I analysen fant jeg at informantene uttrykte at de opplever det som positivt at de kommer tett på elevene i den lærerstyrte stasjonen. På denne stasjonen foregår Veiledet lesing i en liten

gruppe sammen med læreren. Informantene forteller at de har god tid til å gjennomgå leseleksa når de er så tett på elevene, og de kan veilede elevene igjennom lesestrategier og tilpasse læringsinnholdet til den enkelte lesegruppa. Elevene som er på samme lesegruppe har samme lesebok. På lærerstasjonen får de mulighet til å gå nøye gjennom elementene i den første skriftspråkinnlæringen, og kan variere innholdet etter hva elevene trenger og lærer mest av. Informantene opplever at de kan vekke nysgjerrighet og ha det morsomt sammen med elevene, samtidig som de går igjennom elementene i leseinnlæringen når de har små grupper med elever. De sier:

«Den veiledet lesing fungerer slik at eleven kommer til meg og får utdelt det han har hatt i leselekse, eller de tar det med seg. De har i alle fall leseleksa si presentert foran seg. Vi starter med å lese inni seg eller sammen, og så begynner jeg å høre en elev i leselekse, eller at en elev leser leseleksa for meg da. Så kan elevene lese annenhver setning osv. Etter at alle elevene har fått mulighet til å vise meg hvordan de har øvd hjemme, og hvor sikker de har blitt på teksten, så tar jeg gjerne og fokuserer på ord og lager tullesetninger med ordene i teksten. Det blir veldig morsomt. Hvis de får til å stave ut den repeterende lesinga i teksten, for eksempel se rare siri, og bruke ordene i ulike sammenhenger så blir jeg veldig glad.» (Informant 1)

«Hvis en introduserer ny bok, så får de jo boka og så får de oppgaver og så skal vi se hvor mye klarer dere å finne ut av. Hva tror dere denne boka handler om. Gjøre dem litt nysgjerrige da, samtidig som en danner seg bilde av innholdet for å gjette hva denne boka handler om bare ved å se på forsiden. Og da er det noen som leser hva den heter og så snakker vi om det og om hva vi ser. Og så kan jeg lese litt i den, og så kan jeg spørre om det er noen som har lyst til å lese noen ord. Dette er på de enkleste bøkene. Det finnes jo av de sterke leserne og, da kan en snakke mer om innholdet. Da kan en jo ta opp ulike tema, legge merke til punktum. En kan lure inn slike ting ser dere, setning og begreper.» (Informant 2)

«Ja de får ny leselekse på mandager og da ser vi på boka. Alle på gruppa får samme boka. Og vi ser på bildet på fremsiden. Hva tror vi at denne boka handler om. Og så ser vi hva heter boka, får vi mer informasjon om hva den handler om da. Leser hva den heter og når vi blar opp så ser vi på første bilde og ser hva vi ser der. Og så setter de lesefingeren sin på. Så leser jeg rolig først. Så klarer de å følge det jeg leser. Så blar vi om igjen, og bruker de her strategiene med å se på bildet og ser om det er noen ord vi kjenner igjen i teksten da. Så leser vi noen sider, og så kan vi godt begynne på starten igjen og lese i kor alle sammen. Så på fredager når vi har veiledet lesing igjen så leser vi oftest i kor hele boka. Og da forteller vi. For vi leser ikke hele boka på mandag. Så da lurert jeg ofte på oi..hva var det som skjedde i boka, og så kan de fortelle. Og så peker de litt og viser bilder og forteller at her skjer det og

det osv. og så leser vi høyt i kor sammen fra starten og hvis noen vil lese høyt i kor sammen fra starten så gjør de det. Det er jo noen som har lyst til å lese selv.» (Informant 3)

Når lærerne har mulighet til å undervise få elever i gangen, kommer de mye tettere på den enkelte elev. De sier at de på denne måten finner ut hvor eleven står faglig, og kan gi eleven de utfordringene som han trenger. De sier:

Hvis en elev for eksempel har utfordringer med endelser på ord, har du mye større mulighet til å følge opp dette en til en da, enn hvis du skulle hatt en hel klasse og lest sammen med en hel klasse.» (Informant 1).

«Og når du vet at du er så tett på at du vet til enhver tid hvor eleven er, så kan du strekke han akkurat passelig. For det er jo ikke noe poeng at en ikke skal ha utfordring. Det må en jo ha. Men ingenting er jo mer knusende i skriftspråkinnlæringa enn at du har for store utfordringer. Og mister ungene motivasjonen så handler det jo om at dine forventninger og ungene sitt mestringsnivå ikke er på samme plass.» (Informant 2).

«Du får jo elevene tettere på deg i mindre grupper så det er mye lettere å tilpasse på akkurat veiledet lesing. Og du får repetert mye. Vi får liksom mye inn i en kort økt.» (Informant 3).

Tett knyttet til å kunne gi elevene riktige utfordringer, kommer viktigheten med å kunne vurdere elevenes leseutvikling. Når lærerne møter elevene i denne organiseringen flere dager i uken, opplever de å til enhver tid vite hvilket LUS-nivå elevene er på. På den måten kan de avdekke hvis noen elever viser forsinket leseutvikling, og sette inn tiltak der det trengs. De sier:

«Vi deler dem inn basert på LUS nivå. Vi bruker LUS trappa. Og da følger vi den og etter hvordan nivå de er på og da tilpasser vi Veileda lesinga etter det.» (Informant 1)

«Læreren får bedre oversikt over hvor elevene ligger i forhold til LUS-nivå og lesenivå. Man avdekker tidlig om noen sliter og strever med lesinga.» (Informant 1)

«Vi har brukt den kartlegginga som ligger i Damms leseunivers, og så har vi etter hvert brukt LUS sånn at det blir den formelle biten. Men etter hvert som en har holdt på med det så skjer det bare en sånn automatisk kartlegging. Jeg brukte mye mer før med skjema og haka av. Og nå gjør jeg det nesten ikke lenger.» (Informant 2).

Og det har alt å si når jeg er så tett på dem hele tiden. Så jeg vet jo mye mer hvilket lesenivå eleven er på.» (Informant3).

Når lærerne er så tett på elevene og vurderer med LUS-nivå hver uke, oppdager de tidlig de elevene som ikke oppnår en forventet leseutvikling i løpet av 1.trinn. Informantene forteller at disse elevene får intensive lesekurs. De sier:

«Vi har valgt å gjennomføre lesekurs og det er spesialpedagogisk rådgiver som har vært med på 1.til 4.trinn, og så er det en lærer som har hatt intensivt lesekurs. Da har vi fått fulgt opp litt der da.» (Informant 1)

«To år har vi hatt tre kontaktgrupper med fire pedagoger med tanke på at den fjerde pedagogen skal inn og hente inn de ungene som strever med bokstavinnlæring. At en tidlig kan hente dem ut og kjøre på med lesekurs. Og vi jobber med å få det inn i et godt system som sikrer at en kan samle sammen de ungene som henger litt etter slik at kanskje de ungene som har en liten kneik ikke utvikler seg til en vanske. For det viser jo forskning, at veldig ofte skjer det som ikke trenger å skje, altså du kan avverge en lese eller skrivevanske med å komme tidlig på bane.» (Informant 2)

«Vi har lesekurs på 1.trinn etter jul så vi har tre elever som går på lesekurs. Vi får 6 elever kanskje 9, er litt usikker på hva de rekker før sommeren da. Det er organisert ut i fra spesialpedagogisk koordinator som har det lesekurset.» (Informant 3)

Informantene beskriver at de gjennom metoden Veiledet lesing får god oversikt over elevenes utvikling, og får fulgt opp alle elevene og gitt dem den oppfølgingen som de trenger. Lærerne trives godt med å jobbe med få elever av gangen på lærerstasjonen, og at de synes tiden de har med elevene på lærerstasjonen er verdifull.

«Jeg synes det er kjempespennede. Det virker som det er givende for elevene. Jeg får til å veilede elevene mer, både lærere og elever får godt utbytte av det. (Informant 1)

«Det forener på en måte alt. Jeg er veldig glad i stasjonsundervisning. Når en skal tilpasse i klassen sine rammer så er det for meg det som er løsningen. At en kan nå dem, den enkelte eleven og der kan du legge inn uten at det blir så veldig godt lagt merke til så kan du legge inn ulike utfordringer.» (Informant 2)

«Du ser jo veldig godt progresjonen deres hvor fort det egentlig går når du er så tett på dem. Jeg kunne tenkt meg å ha enda mer lesing.» (Informant 3)

«Du vet jo hele tiden hvor elevene dine er hen i løypa. Det er artig. For min del personlig så synes jeg det gir meg utfordringer samtidig. Jeg får lov til å være kreativ i det opplegget som jeg lager.» (Informant 3)

Gjennom dette tette møte med den lille lesegruppa får de også muligheten til å se den enkelte elev og bli kjent med elevene. Lærerne opplever det positivt å ha Veiledet lesing med elevene sine hver uke. Når lærerne kjenner elevene sine godt, er det lettere for dem å gi bekræftelser til elevene og motivere dem for lesing. De sier:

«Jeg opplever det positivt ved at jeg får sett hver elev mer. Mye bedre innblikk i hvordan de er som lesere» (Informant1).

«Det er så intens læring fordi at for det første så kan ungen spørre om ting. Det er et lite forum. Det går an å ta opp ting. Detaljer og en får fanget opp detaljer om hvor en er i prosessen. Og gitt direkte tilbakemeldinger med en gang. Sånn er det også med ungene, at de liker den nærheten. Så det er en veldig hyggelig stasjon.» (Informant 2)

«Du må være så tett på og du må kjenne dem så godt. Det tror jeg er forutsetningen for å få til det her. Jeg kjenner gruppa mi veldig godt. Mye bedre enn jeg før har gjort.» (Informant3)

Informantene formidler at de opplever det svært givende å kunne følge elevenes leseutvikling så tett. Elevenes lysglimt i leseutviklingen er verdifulle for lærerne. Informantene forteller om

hendelser der de opplever å lykkes med å gi elevene tilpasset leseopplæring og se elevene på lærerstasjonen. De sier:

«Når man sitter og hører en unge leser og så kommer man til en bokstav. Senest denne uka her var det en elev som hadde utfordringer med ø og å da, og jeg ser at på den første å var han usikker, og sier feil. Så sier jeg prøv en gang til hvilken lyd er en a med en runding over. Så tenker han og sier å. Ja kjempebra det var helt riktig. Deretter tar han å fortsette å lese å selv på resten av ordene, han måtte riktig nok stoppe opp og tenke seg om to ganger til da, men har rettet seg selv igjen. Bare en liten ting som dette er en seier da. Det er mange lysglimt.» (Informant 1)

«Jeg satt på gulvet med tre unger og en flippover og så snakket om boka og så snakket vi om lydene og ordet var nyttårsfest. Og da begynte vi å snakke om sammensatte ord. Og det er jo ofte en ahaopplevelse for mange unger da at oi vi tar to ord og så setter vi de sammen. Og for en unge så var det en kjempestor ahaopplevelse. Ungen hadde en så stor opplevelse av ord og mening. Etter det så begynte eleven å skrive sammensatte ord, og det er jo fordi den nærheten som en får på et veldig tidlig stadium. Du har så god tid til de bitte små detaljene.» (Informant 2)

«Vi har jo ei som forteller at hun leser veldig mye hjemme. Og hun har ei mormor som bor ganske langt unna. Og hun ringer mormora si og leser til mormora si på telefonen. Den synes jeg var så fin. Og de forteller jo at nå har jeg lest på alle skiltene når jeg kjører bil.» (Informant 3)

4.2.2 Drøfting

Informantene formidler at de synes det er svært positivt at de kommer så tett på elevene på lærerstasjonen. På den måten kan læreren tilpasse undervisningen etter gruppas behov og utviklingspotensiale. På lærerstasjonen forteller informantene at det jobbes med ord og begrep i teksten, og de reflekterer over språkets formside. Det jobbes med metaspråklig bevissthet (Klæboe og Sjøhelle, 2013). De leter etter bokstaver i teksten som øver opp elevenes fonologiske bevissthet. Noen elevgrupper fokuserer på endelser og forstavelser, mens andre reflekterer over hvordan vi bruker språket i skriftlig tekst, og den indre sammenhengen i setninger. På den måten jobbes det både med morfemer, syntaktisk og pragmatisk bevissthet, alt ettersom hvor elevene er kommet i sin leseutvikling. Leseforståelse og språkforståelse bygger på en grunnmur av et godt ordforråd, og et godt utviklet begrepsapparat (Klæboe og

Sjøhelle, 2013). Informantene forteller at de stopper opp og reflekterer over nye ord og begrep de møter i teksten, og samtaler rundt betydningen av det nye ordet. Dette tilpasses gruppenes lesenivå. Gjennom småbøkene forteller informantene at de jobber med teksten som helhet, og finner bokstaver og ord de fokuserer på. Dette er i tråd med det Frost (2003) kaller helhetsmetoden. Samtidig som de jobber helhetlig med småbøkene, forteller informantene at det også jobbes med bokstavinnlæring. På den måten jobbes det både med hel tekst som utgangspunkt, etter Top-down-metoden, men kombinert med det er det fokus på bokstavinnlæring etter Bottom-up-tradisjonen (Frost, 2003).

Når lærerne er så tett på elevene vil de kunne ta tak i ståstedet til den enkelte elev. Ifølge Piaget (Imsen, 2005), vil elevene søke etter indre likevekt i sine kognitive skjema, som resulterer i læring og utvikling. Noen elever har mye forkunnskap i tema de møter på skolen, og vil kunne assimilere mye av det som gjennomgås. Andre elever har lite forkunnskap, og vil da akkomodere ny informasjon. Informantene forteller at de har tid til å bli kjent med elevene når de er i små grupper, og støtte dem i læringsprosessen. Noen elever vil være på stadiet pseudolesing når det kommer på skolen (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Det vil si at barnet lekeleser en kjent tekst. Andre barn vil være på neste fase som er logografisk lesing, der barnet kjenner igjen kjente ordbilder. Enkelte barn kan å lese når de begynner på skolen. De kan ofte alle grafemene, og lyderer seg igjennom ord og er i fonologisk lesefase. Svært få elever på 1.trinn vil være på den ortografiske lesefasen når de begynner på 1.trinn, men noen vil komme dit i løpet av skoleåret. I den ortografiske lesingen har elevene automatisert mange ord, og trenger derfor ikke lydere seg igjennom ord som er kjente (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

Gjennom å dele inn elevene i homogene grupper med samme lesenivå, vil også elevene kunne oppleve mer mestring og beholde sin positive selvoppfatning. Når elevene er på skolen og skal lære å lese, vurderer de seg med hverandre. Som Imsen (2005) sier, er mennesker sosiale vesener, og vår selvoppfatning dannes i møte med miljøet rundt oss. Elevenes vurdering og oppfatning av egen kompetanse som de erfarer gjennom skolehverdagen, sammenfatter ofte med det som er elevenes selvoppfatning generelt. I løpet av skolehverdagen møter elevene utfordringer både faglig og sosialt gjennom å mestre relasjoner med andre ifølge Imsen (2005). Skaalvik og Skaavik, (2005) sier at en persons vurdering og forventning om seg selv er personens selvoppfatning. Elevene kommer på skolen med ulike forventninger og tanker

om seg selv. Informantene forteller at det er stor variasjon blant elevene. Noen av elevene på 1.trinn kan lese når de begynner på skolen, mens noen elever vil fortsatt streve med bokstavlydkombinasjonen på slutten av 1.trinn. Hvordan elevene opplever å møte skriftspråket avgjør hvordan de vil forholde seg til det senere, slik Bandura (1997) sier. Hvis elevene erfarer at de ikke mestrer å lese en tekst, vil disse erfaringene og da forventningene om å mislykkes, svekke motivasjonen. Hvis elevene møter tekster som de mestrer, slik informantene legger opp til, vil elevene ha forventninger om å lykkes ved neste møte med tekst. Den første leseinnlæringen er ifølge Bandura (Bandura, 1997 i Moen, 2017) viktig for hvorvidt eleven motiveres eller ikke. Hvis eleven mislykkes og møter for vanskelige lesetekster på et tidlig stadium, er dette særlig uheldig. Ved å bruke stasjonsarbeid og da organisere elevene i små grupper, kommer informantene tett på elevene og kan følge med på elevens leseutvikling hver dag. Slik kan de gi elevene den opplæringen de trenger.

Lærerne vurderer elevenes leseutvikling gjennom å bruke LUS-leseutviklingskjema (Allard, Rudquist og Sundblad, 2006) når de møter dem på lærerstasjonen. På den måten finner de ut hvor elevene er i leseutviklingen sin, hvilke utfordringer de trenger videre, og hva de bør fokusere på i boksamtalene. I følge Vygotskys (1978) teori om den proximale utviklingszone, så vil elevene lære mest om de får oppgaver tilpasset deres utviklingszone. Der er eleven avhengig av hjelp og støtte fra læreren for å utvikle seg. Hvis eleven arbeider med lesetekster som er for lette, vil det ikke skje like stor utvikling. Lette tekster kan eleven klare å lese alene. Hvis tekstene eleven møter er for vanskelig, og eleven strever med å avkode ord etter ord i teksten, vil eleven oppleve lite mestring, og derav miste motivasjonen. Når lærerne har oversikt over hvor elevens lesenivå er til enhver tid, vil de kunne tilpasse undervisning til dette, og da lede eleven fremover ved å alltid tilby eleven de rette lesetekstene med de utfordringene elevene trenger. Vygotsky (1978) mente at språket har stor betydning for læring og utvikling. Informantene forteller at de bruker leseboka som utgangspunkt i læresamtalen.

Lærerne forteller at når de har mulighet til å være tett på, kan de bedre se den enkelte eleven, og de får mulighet til å bli bedre kjent med elevene. På lærerstasjonene kan lærerne ta tak i det eleven er opptatt av, og bruke det som innfallsvinkel for ny lærdom. Guthrie (Guthrie, 2007 i Klæboe og Sjøhelle, 2013) sier at elevene trenger kunnskap om målet for tekstlesingen. Elevene trenger å delta i samtaler om tekstene de arbeider med, og oppleve at lesingen er

relevant. Dette er i tråd med Vygotskys (1978) tanker om at språk og tanke går hånd i hånd. Det ser vi at informantene forteller at de gjør under samtalen på lærerstasjonen. Læreren kan støtte eleven i utviklingen, og gi ros og motivere. Informantene forteller at de opplever å kunne se elevene og ha mulighet til å motivere elevene. Ifølge Guthrie (Guthrie, 2007 i Klæboe og Sjøhelle, 2013), er mestringsforventning, sosial interaksjon, interesse, valg og mestringsmål viktig for eleven innen lesemotivasjon.

Læreren kan igjennom Veiledet lesing samtale om hva lesingen betyr for den enkelte elev, legge opp individuelle mestringsmål og velge lesebok etter interesse hos elevene slik Birkedal (2018) sier. Informantene forteller at de kommer tett på elevene, og kan snakke med hver enkelt om hvordan de opplever lesingen både på skolen og hjemme. På lærerstasjonen kan læreren formidle at eleven har gjort fremgang, og bekrefte elevens innsats. I følge Guthrie (Guthrie, 2007 i Klæboe og Sjøhelle, 2013), er lesemotivasjon ekstra viktig når tekstene skal leses på egen hånd. Småbøkene eller annen type leselekse, bør derfor være tekster som elevene har forventning om å mestre og har interesse for å lese. På lærerstasjonen følger læreren opp elevene, gir dem kunnskap om lesestrategier, forteller dem hvorfor det øves på lesing, og følger med om leseleksa leses hjemme. Dette er i tråd med hva Frost (2003) sier at bidrar til at elevene blir motivert for lekselesing hjemme. Gjennom lesekortet som elevene har i sekken sin, blir det et tett samarbeid med hjemmet (Hjellup, 2014). Lesekortet tas opp og signeres av læreren, og foreldrenes kommentarer blir lest og tatt til følge. Dette er i tråd med hva Grøterud og Moen (2001) skriver at er viktig for å kunne følge opp elevene. Informantene praktiserer å bruke veiledet lesing to ganger i uka. Den første dagen i uka jobbes det med førlesningsstrategier. Den andre dagen i uka jobbes det med lesestrategier underveis i teksten, og etterarbeid i form av samtale om bokas innhold. Dette er i tråd med hva Hjellup (2014), Klæboe og K. Sjøhelle (2013) og Birkedal, (2018) beskriver som Veiledet lesing. Informantene bruker felles lesebok for elevene på lesegruppa. Leseboka er tilpasset elevenes lesenivå, og utgangspunkt for læresamtale der informantene fokuserer på ord- og bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og lesestrategier som er i tråd med hva Birkedal (2018) sier vil styrke leseferdigheten.

Lærerne opplever det positivt å undervise på lærerstasjonen. De føler at de kommer tett på elevene, og får mulighet til å bli kjent med elevene. Dette er i samsvar med relasjonsbygging

igjennom intersubjektivitet (Moen, 2016b). Når det er få elever til stede kan en lærer møte blikket og smile til elevene, eller holde dem i hånda eller ha de på fanget. Det er eksempler på primær intersubjektivitet, som knytter bånd mellom læreren og elevene (Trevarthen, 1980 i Moen, 2016b). På lærerstasjonen har elevene og læreren den felles leseboka som utgangspunkt for samtale. Sammen leser de boken, og deler en opplevelse, og det foregår da sekundær intersubjektivitet (Matusov, 2000 i Moen, 2016b) mellom læreren og elevene. Igjennom samtalen rundt boken får læreren kjennskap til elevenes livsverden, og sammen finner de en felles forståelse gjennom verbalt språk. Dette er et eksempel på tertiær intersubjektivitet (Matusov, 2000 i Moen, 2016b). Å ha mulighet til å jobbe med relasjoner til elevene motiverer lærerne, og de opplever at det lille kvarteret med elevene på lærerstasjonen, er verdifullt med tanke på å gi alle elevene den opplæringen de trenger.

Lærerne opplever at de kan motivere elevene, og styrke deres selvoppfatning fordi de får mulighet til å gi elevene tilbakemeldinger og ros på lærerstasjonen. Slik kan de bidra til å styrke elevens tanker og forventninger om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Scibbyes (Scibbyes, 2009 i Tveit, 2016), deler inn anerkjennelse i ytre og indre anerkjennelse. Når informantene gir ros til elevene, er det en form for ytre anerkjennelse etter hva de har prestert. Indre anerkjennelse oppstår når lærerne har tid og mulighet til å lytte til elevene, forsøke å forstå, akseptere, tolerere og bekrefte elevene for den personen de er. Informantene formidler at de opplever å kunne bekrefte elevene når de har små grupper elever på lærerstasjonen. Gjennom indre anerkjennelse vil lærerne ha mulighet til å bygge nære relasjoner med elevene. Det tette møtet på lærerstasjonen legger til rette for positive relasjoner mellom lærer og elev ved bruk av anerkjennelse slik Tveit (2016) skriver om.

Lærerne synes at de oppdager de elevene som trenger ekstra oppfølging ved å bruke Veiledet lesing. De forteller at skolene setter inn intensive lesekurs på de elevene som viser forsinket leseutvikling. Dette er i tråd med regjeringens tanker om tidlig innsats, og Melby-Lervåg (2018) beskrivelser av hvordan intensive lesekurs kan hindre at elevens vansker blir større. Ved å ta i bruk intensive lesekurs kan det tidligere kartlegges om eleven trenger ekstra oppfølging. Gjennom dette tette møtet med alle elevene flere dager i uka, er det lettere for lærerne å fange opp de elevene som ikke har forventet leseutvikling.

4.3 Informantenes opplevelse av å kunne gi tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing og stasjonsarbeid

4.3.1 Empiri

I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene uttrykte at de opplever å kunne gi tilpasset opplæring og inkludere alle typer elever gjennom å bruke denne metoden. På skrivestasjonen bruker de enten oppgaver som differensierer seg selv, eller de tilpasser til de ulike gruppene. På de tre andre selvinstruerende stasjonene er det ofte lekpregede aktiviteter som lego, forming, stillelesing og pc. På lærerstasjonen tilpasser informantene undervisningen etter elevenes forutsetninger. Noen elever trenger å jobbe med bokstav-lyd-forbindelse, andre med språklige bevissthet eller ord og begreper, og noen elever på 1.trinn er kommet så langt at de jobber med å lese med tonefall og ha oppgaver knyttet til leseforståelse. Dette har jeg greid ut om i kapittel 4.2. Informantene har gode opplevelser rundt det å tilpasse opplæringen på lærerstasjonen. De føler de får god oversikt, og de liker å jobbe med små grupper elever i gangen. De sier:

«Men man skjønner når man har kommet i gang med det hvorfor det er omtalt som en så god metode da. Med tanke på tilpasset opplæring, utviklingen til elevene på lesing, oversikten læreren får og forståelse.» (Informant 1)

«Når vi begynte med det synes jeg det var helt genialt. Det å sitte i stasjoner. Jeg er veldig glad i å sitte i stasjoner. Jeg synes det er den mest optimale måten å undervise på, og jeg synes at det er en veldig god måte å jobbe på, med skriftspråket eller leseinnlæring når du får det så rett på nivå.» (Informant 2)

«Åh jeg synes at det har veldig mange fordeler å undervise etter denne metoden. Det er jo at du klarer i stasjonsundervisning å tilpasse oppgavene. For man tilpasser oppgavene til hver stasjon til hver gruppe og de her gruppene er jo dynamisk fordi elevene lærer i forskjellig tempo. Noen går trappa veldig jevnt opp. Andre hopper høyere og lengre trinn og noen har en kanskje litt slakere læringskurve da. Jeg ser jo bare siden i høst hvor mye jeg har variert gruppene og byttet gruppene. Det gjør at det hele tiden er dynamisk, og at det er veldig enkelt å tilpasse lesinga da.» (Informant 3)

Informantene har alle en skrivestasjon der elevene skal arbeide selvstendig. Oppgavene er noen ganger tilpasset, men ofte lik for alle, av typen som differensierer seg selv. Alle tre

lærerne brukte listeskriving som en type oppgave på skrivestasjonen, i tillegg jobbes det ofte med øvelser til bokstavinnlæringen på denne stasjonen. I analysen av datamaterialet fant jeg ut at lærerne syntes det var utfordrende å lage gode oppgaver til skrivestasjonen fordi det skal være selvstendig arbeid der. De beskriver at de tilpasser oppgavene, men at oppgavene uansett må være ganske enkle, siden elevene må klare de uten hjelp. Elevene på 1.trinn trenger hyppig støtte fra en voksen ved samarbeidsoppgaver eller faglige oppgaver, kommer det frem av analysen av datamaterialet. Dette har vært diskutert i kapittel 4.1. Hvis det hadde vært en lærer også på denne stasjonen, hadde elevene hatt mulighet til å lære mer mener informantene.

«Men det har vært mye forskjellige oppgaver, men det har gått på å skrive ord og slike ting, og kanskje jobbet med tekster. Men da må det være en voksen tilstede og veilede hele tiden hvis vi skal få til at de gjør mer enn bare å skrive ord og slike ting. Skrivestasjonen har vært selvstendig arbeid, i alle fall inne på gruppa mi.» (Informant 1)

«Ofte er det det. Tilpassede oppgaver på skrivestasjonen. Men det er ikke alltid at en får forberedt så bra som det burde vært. Men muligheten er der og ofte er det jo det. Og det er jo mange i første som ikke kan være i stand til å gjøre vanlige skriveoppgaver alene, men så har du også sånne oppgaver som differensierer seg selv. Jeg er for eksempel veldig glad i å ha en skrivestasjon der de lager postkort. For postkort er det jo mulighet for å tegne, og så er det mulighet for å skrive det du kan enten det er til mamma fra Per eller du kan skrive lengre kort. Det er oppgaver som differensierer seg selv.» (Informant 2)

«Det er jo det med listeskriving og det synes elevene er veldig artig. Og så er det når de skriver til bilde eller hva de ser bilde av så er det jo litt i forhold til hvor mange lyder ordene har og hvor enkle ordene er da. Hvis det er bilde av et fyr skal du skrive FYR og 4 tall FIRE. Så vi bruker ofte ikke mer enn to nivå. De som trenger utfordringer kan ha konsonantopphopning for eksempel. Så det er forskjellig arbeidsark til de ulike gruppene. Og på listeskrivingen så plukker jeg ut til dem som ikke trenger det så vanskelig, de ordene som fly, og de litt enkle ordene som de skal skrive. Mens de som er midt på treet forsyner seg av alle, og så prøver jeg å utfordre de som er sterkest på å skrive mest setninger til de kortene.» (Informant 3)

«Vi skulle hatt mer fokus på skriving.» (Informant 3)

Informantene forteller at metoden Veiledet lesing organisert i stasjonsarbeid gir muligheter for variasjon og tilpasset opplæring. De formidler at stasjoner med praktisk innhold tilpasser seg selv og fungerer godt, spesielt hvis elevene har individuelle aktiviteter. Minst en av stasjonene er lekpreget der elevene bygger og konstruerer med lego eller andre type klosser alene eller sammen med andre elever på gruppa. Informantene formidler en positiv opplevelse rundt stasjoner som er praktiske og lekpreget. Av analysen av datamaterialet kommer det frem at informantene tilpasser stasjonene og varierer innholdet etter elevgruppens forutsetninger. Hvis samarbeidsoppgaver er utfordrende uten at lærer er i nærheten, kan stasjonene legges opp til individuelt arbeid. Informantene formidler at metoden åpner for gode muligheter for tilpasset opplæring og variasjon. Siden elevene må kunne jobbe selvstendig på stasjonene, er det viktig at innholdet er godt tilpasset. Informantene sier:

«Det er en veldig allsidig metode der du kan tilpasse så mye som du vil. Så du kan tilpasse så mye som bare det.» (Informant 1)

«Praktisk tilnærming er vi ganske god på for der har vi prøvd ut mye selv og jobbet med bokstaver på stasjoner for eksempel. De får være praktisk på matematikk med å bygge og prøve. De får bruke hendene sine.» (Informant 1)

«Det må jo være noe som elevene klarer. Og da må det og være tilpasset, for nivået spriker jo like mye i matematikk som det gjør, eller i tallinnlæring spriker det like mye som i bokstavinnlæring og skriftspråk.» (Informant 2)

«De øvrige stasjonene, lekstasjonene tilpasser seg selv. Konstruksjonsleker med plusspluss, lego, annen type klosser og geomag tilpasser seg selv.» (Informant 3)

«Når vi holder på med leire og former ting, og du får øvd på blyantrepet ditt på skrivinga og du får bygd ting på plussplussen og geomagen og. Arbeidsformen er veldig variert.» (Informant 3)

Ofte bruker informantene en datastasjon der elevene jobber med oppgaver de kan klare på egen hånd. Bruk av plastelinaleire eller andre materialer som kan formes med hendene bruker også informantene på en av stasjonene. Informantene varierer også med fag på de selvinstruerende stasjonene. Ofte er det matematikk eller engelsk på en av stasjonene enten som praktisk stasjon eller på pc. Stillelesing kan det også være på en stasjon, og der er bøkene

på ulike nivå. Informantene opplever at de gjennom stasjonsundervisningen kan variere undervisningen, og derav tilpasse opplæringen til de ulike elevene i elevgruppa.

«De har pc, de har skriving, de har visuelt, de har auditivt. Ja taktile ting når de kjenner på klosser og forskjellig, og de har jo flere muligheter til å lære ting ved å bruke ulike sanser.» (Informant 1)

«Vi har som regel en matematikkstasjon, og så har vi en taktilstasjon som plastelina. Den er fast. Og hvis vi ikke har plastelina så er det lego. De får rett og slett sitte og bygge. Og prate sammen. Den praten er utrolig verdifull. Og en lydbokstasjon, men det kan gjerne være på engelsk det trenger ikke være på norsk. De kan og få sitte på pc og se Peppa gris på engelsk, Peppa pig. Så vi har norsk, matte, engelsk. Altså kunst og håndverk, vi har hatt papirbretting, men da må det være veldig enkle ting. Da blir det jo les og forståinstruksjoner og hjelpe hverandre.» (Informant 2)

«En klarer jo å ramme inn de fleste i det ordinære tilbudet. Og i alle fall med stasjonsarbeid fordi at du kan tilrettelegge nesten på enkeltnivå altså.» (Informant 2)

«Vi bruker pc. Vi bruker pc både til skriving og nettressurs på lokus. Der leses det opp og det kommer opp et bilde eller det er bilde av en banan og så sier dem banan og så sier de b, finn b a, finn a og vi har ressurs i matematikk.» (Informant 3)

«Vi bruker alle sansene på stasjonen da. Når vi holder på med leire og former ting, og du får øvd på blyantpet ditt på skrivinga og du får bygd ting på plussplussen og geomagen og. Arbeidsformen er veldig variert. (Informant 3)

Informantene er alle opptatt av at metoden gir dem muligheter til å variere undervisningen og dermed tilpasse til sin gruppe elever. De opplever at de har mulighet til å bytte ut faglige stasjoner med lekstasjoner på de selvinstruerende stasjonene når det trengs. Systemet med rulleringen er den samme selv om innholdet på noen av stasjonene varierer, så på den måten er det trygt og forutsigbart, og gir mulighet for variasjon samtidig. Lærerne er positive til metoden, og liker å jobbe med stasjonsarbeid og Veiledet lesing. De opplever at metoden er praktisk for å gi tilpasset opplæring i en skole som skal favne alle typer ulike elever. Informantene har elever med enkeltvedtak og tospråklige elever i gruppene sine. De er alle enige i at denne metoden egner seg veldig godt på 1.trinn. De opplever at de kan nå alle elevene og ha mulighet til å tilpasse for den enkelte elev gjennom denne metoden.

«Men det som er så fint er at man kan velge å tilpasse til det behovet man får til, eller på den måten man får til å gjøre. Så kan man bytte ut stasjonene da for eksempel da med ting som ikke har så faglig trykk da, og heller forsterke på de andre stasjonene heller. Hvis det har vært fire stasjoner med faglig trykk, så kan jeg som lærer da tilpasse slik man har lyst og muligheten til. Det er veldig bra med denne metoden. Tilpasning for store og små. Bra metode». (Informant1)

«Jeg opplever det som så veldig positivt. Og ungene som er utrygge, det er så forutsigbart. De vet akkurat hva de skal og så er det så variert. Så jeg har opplevd at unger som gjerne har problemer med å følge lyttekrok fungerer godt på stasjonsundervisning.» (Informant 2)

«Det forener på en måte alt. Jeg er veldig glad i stasjonsundervisning for jeg synes at når en skal tilpasse i klassen sine rammer så er det for meg det som er løsningen.» (Informant 2).

«Jeg tror at det passer mange alderstrinn og klassetrinn, men jeg tror at 6 åringen har veldig godt av det med så korte intervall og du får opp å røre deg og røre kroppen din og gå deg en tur til neste stasjon. Og når de får lekstasjoner gjennom så tror jeg det er veldig ypperlig for 6 åringen» (Informant 3)

4.3.2 Drøfting

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005), handler tilpasset opplæring om at læreren tilpasser innhold, tempo, læringsmål og vurdering til den enkelte elev. Dette forteller informantene at de gjør ved å organisere undervisningen i stasjonsarbeid og differensierte grupper. Når elevene får differensiert undervisning med tilpassede mål etter forutsetning og utvikling, vil ikke alle elevene nå like langt (Grøterud og Moen, 2001), men vil kunne utvikle seg optimalt etter egne evner i samhandling med andre (Imsen, 2005). Informantene opplever at de mestrer godt å tilpasse opplæringen på lærerstasjonen. Der tilpasser de leseleksa til gruppene, og tar tak i det elevene trenger å øve på igjennom Veiledet lesing. Dette har jeg skrevet mer om i kapittel 4.2.

På skrivestasjonen opplever informantene at selv om de tilpasser oppgavene til gruppene, eller har åpne oppgaver som differensierer seg selv, trenger elevene mye støtte der. Når læreren sitter opptatt på lærerstasjonen, kan derfor ikke oppgavene være særlig krevende på skrivestasjonen, og informantene stiller spørsmål på hvor mye elevene lærer når de må jobbe med veldig enkle oppgaver som de kan klare selv. Av analysen av datamaterialet kommer det

frem at informantene mener at det trengs en lærer til å veilede på faglige stasjoner uten praktisk innhold. Informantene forteller at de ikke klarer å tilpasse opplæringen optimalt på skrivestasjonen når den er selvinstruerende. Derimot opplever de å lykkes med å tilpasse opplæringen på de tre siste stasjonene som er av praktisk art. Informantene formidler også at samarbeidsoppgaver kan være utfordrende for elever på 1.trinn, og de varierer derfor aktiviteter slik at alle elevene får brukt sine styrker og jobbet variert underveis i læringsøkta. De praktiske stasjonene hos informantene varierer mellom konstruksjon og lek, PC-stasjon eller praktiske oppgaver i ulike fag, formingsoppgaver og stillelesing. Dette er i tråd med hvordan Hjellup (2014), Klæboe og Sjøhelle (2013) og Steen-Paulsen og Wegge (2008) beskriver de selvinstruerende stasjonene. Alle elever har rett til å få en opplæring som står til deres evner og forutsetninger (Grøterud og Moen, 2001). Informantene formidler at de er opptatt av at elevene skal oppleve glede og mestring både i samhandling med andre elever, og i det faglige. Dette vil styrke bevaringen av det lærte i hukommelsen ifølge Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2005 i Befring, 2016).

Gjennom lekpregede aktiviteter og riktig mengde utfordringer, kan elevene komme i flytsonen. Informantene forteller at de bruker lekpregede aktiviteter på stasjonene, og opplever at det er positivt for elevene på 1.trinn. Å være i flytsonen er en positiv opplevelse av å være fordypet i en læringsaktivitet, der man glemmer tid og sted (Andersen og Hansen, 2012 i Befring, 2016). Elever som strever med lesingen, vil kunne ha godt av varierte læringsaktiviteter og lekpreget inngang for skriftspråkinnlæringen for å kunne komme i sin flytzone. Flytsonen innebærer at eleven er fokusert og positiv, og bokstavinnlæring eller leseinnlæringen vil da oppleves positivt istedenfor og bekymringsfullt eller kjedelig. Informantene forteller at de varierer aktiviteter, og tilstreber å finne innfallsporner for læring for den enkelte eleven. Mye av opplæringen i skolen er regelstyrt eller deduktivt, men gjennom stasjonsarbeidet har informantene mulighet til å legge opp til mer induktive tilnærminger som å bruke erfaringer og opplevelser. Læringen vil da gi større mulighet for at elevene kommer inn i flytsonen i læringen (Befring, 2012). I følge sosialkonstruktivistisk læringsteori (Bandura, 1997), vil barnet lære gjennom å samhandle med elever rundt seg. Når elevene deles inn i grupper som jobber sammen, vil den lærende være entreprenør og aktør som Befring (2016) sier i sin egen læring i samhandling med andre. Informantene opplever at det kan være utfordrende for elever på 1.trinn å samarbeide uten veiledning fra en voksen, og det fører til hyppigere bruk av individuelle oppgaver. Motivasjon, engasjement, konsentrasjon og mulighet for

eksperimentering og praktisering er viktige elementer ifølge Befring (2016), og dette ser vi at informantene legger opp til gjennom stasjonsarbeidet.

Hos alle informantene er stasjonene preget av mye variasjon. Elevene får brukt ulike sanser og læringsstiler. De får ligge på gulvet, leke og ha en variert arbeidsøkt med ulike fag representert. Informantene forteller at de bruker 5-15 minutt på en stasjon på 1.trinn. I følge Hjellup (2014) er 10-15 minutter den ultimate tidsbruken på hver stasjon. Av analysen av datamaterialet kommer det frem at informantene formidler at hvis flere av stasjonene er lekpreget, og da ikke utfordrer elevene faglig eller med samarbeid, er det lettere for læreren å konsentrere seg om det som foregår på den lærerstyrte stasjonen.

4.4 Oppsummering

I analysen av datamaterialet fant jeg ut at informantene var opptatt av utfordringer knyttet til metoden, men at de opplevde det positivt å komme tett på elevene på lærerstasjonen. Informantene formidlet at de følte de fikk til å gi elevene tilpasset opplæring ved metoden Veiledet lesing organisert i stasjonsundervisning. Når elevene arbeider på de selvinstruerende stasjonene, opplevde informantene det som en utfordring at de ikke kunne gå rundt å hjelpe de elevene som trengte støtte. For noen elever vil de tilpassede oppgavene fungere fint, men for elever som strever med konsentrasjon og oppmerksomhet, vil det være utfordrende å arbeide på egen hånd store deler av en undervisningstime. Sammensetning av grupper, faglig innhold på de selvinstruerende stasjonene og konkurranse mellom elevene rundt lesenivå, opplevde de også som en utfordring som trengte en del samtaler med elevene og forarbeid.

Selv om informantene opplevde at det var en del utfordringer med metoden, mente de likevel at det var en metode som åpner for å kunne gi tilpasset opplæring til alle typer elever. På de selvinstruerende stasjonene er variasjon og tilpasset opplæring noe som går hånd i hånd. Informantene varierte mellom lekpregede stasjoner, og praktisk og digitale oppgaver i matematikk og engelsk. Praktiske og digitale faglige oppgaver uten mye samarbeid fungerte godt, formidlet informantene. Praktiske aktiviteter tilpasser seg selv slik at elevene opplever mestring og motivasjon, og gir mulighet for variasjon mellom samarbeid og individuelt arbeid. Å lage gode selvinstruerende oppgaver på skrivestasjonen opplevde informantene som mer utfordrende enn på de andre stasjonene. De beskriver at skriving er krevende på 1.trinn,

og at elevene trenger en voksen til å veilede seg på skrivestasjonen hvis læringen der skal være effektiv.

Det som utpeker seg som det viktigste i datamaterialet, er informantenes opplevelse av å komme tett på elevene på lærerstasjonen. De beskriver det som meget positivt og motiverende å få jobbe med små grupper med elever. På lærerstasjonen beskriver informantene at de kan tilpasse skriftspråkinnlæringen til den enkelte elev og lesegruppe, og de får mulighet til å bli kjent med elevene, motivere dem, og vurdere hvordan leseutviklingen deres er hver uke. På den måten får de tidlig fanget opp elever som strever, og tidlig sette inn tiltak.

5. Oppsummering og avsluttende refleksjon

Med utgangspunkt i kvalitativ metode og semistrukturerte intervju, har problemstillingen i denne studien vært følgende: «*Hvordan erfarer og opplever tre lærere å bruke metoden Veiledet lesing på 1.trinn?*» For å finne svar på problemstillingen, lagde jeg følgende forskerspørsmål som ble utgangspunkt for intervjuguiden.

- Hvilke opplevelser og erfaringer har lærere med å tilrettelegge for tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing?
- Hvilke positive erfaringer har lærere med å bruke Veiledet lesing i stasjonsundervisning på 1.trinn?
- Hvilke negative erfaringer har lærere med å bruke metoden?
- Hvordan foregår den praktiske gjennomføringen av stasjonsarbeidet og den veiledelesingen hos informantene?
- Hvordan opplever lærere å veilede elevene i lesing?

For å finne svar på problemstillingen og på forskningsspørsmålene, har jeg intervjuet tre lærere som har erfaring med metoden. I analysen av det transkriberte datamaterialet fant jeg at informantene opplever det positivt å undervise elevene med Veiledet lesing. De beskriver at de kommer tett på elevene på lærerstasjonen, og får mulighet til å tilpasse leseopplæringen til alle elevene. Informantene forteller at de liker å jobbe med små grupper av gangen, og føler at de på den måten blir kjent med elevene sine. Dette samsvarer med hva Skonneord (2009) kom frem til i sin studie.

Videre opplever informantene at de har mulighet til å tilpasse opplæringen på alle stasjonene, men at det er utfordrende å lage gode nok faglige oppgaver på de selvinstruerende stasjonene. For at elevene skal kunne jobbe selvstendig på de selvinstruerende stasjonene, må oppgavene være så enkle at de klarer å løse dem selv, og gjerne av praktisk art. Det kommer frem av datamaterialet at lærerne er usikre på hvor mye elevene lærer på de selvinstruerende stasjonene, noe som samsvarer med det Palm og Stokke (2013) kom frem til i sin studie over

Oslo-skolens stasjonsarbeid og Veiledet lesing. I deres forskning kom det frem at lærerne ikke syntes de klarte å følge med på hva elevene gjorde på de selvinstruerende stasjonene.

Informantene i min studie bruker fem stasjoner, der kun en av dem er lærerstyrt, noe som minner om metoden som er blitt brukt i Oslo. Informantene bruker stasjoner kun to dager i uka, ikke opptil hver dag, slik Palm og Stokke (2013) fant ut igjennom sin studie. Palm og Stokke (2013) fant videre at stasjonsundervisning hver dag, ville være negativt for fellesskapet hos elevene.

Palm og Stokke (2013) fant også ut at lærerne opplevde det som negativt å bruke et veldig rigid system i stasjonsundervisningen. I analysen av datamaterialet i min studie kommer det frem informasjon som støtter opp dette. Lærerne formidler at de opplever det positivt å kunne variere innholdet på de selvinstruerende stasjonene etter elevenes forutsetninger. De formidler at de bytter ut krevende faglige stasjoner med lekstasjoner hvis det trengs for å kunne gjennomføre Veiledet lesing på lærerstasjonen.

Informantene formidler videre at elevene sammenligner seg med hverandre, og med synlig nivådeling på småbøkene som brukes, opplever lærerne at det oppstår konkurranse og misnøye fra de elevene som har de laveste nivåene. Hvis lesebøkene ble laget uten synlig lesenivå for elevene, hadde elevene sluppet å forholde seg til å konkurrere med hverandre i lesingen. Informantene forteller at de bruker homogene grupper og planlegger tilpassede oppgaver på de stasjonene der det trengs. Veiledet lesing blir organisert i stasjonsarbeid hos lærerne som er intervjuet. Gjennom analysen av datamaterialet kom det frem at informantene har fokus på variasjon, og gjennomfører undervisningen med tanke på at alle elevene skal oppleve å mestre oppgaver og aktiviteter. Dette samsvarer med hva Seim og Osland (2011) fant i sin studie, om at lærerne var opptatt av at elevene skulle møte oppgaver de kunne mestre.

Jeg har delt inn funnene fra analysen av datamaterialet i tre kategorier. Den første kategorien omhandler utfordringer knyttet til organisering av stasjonsarbeidet. Læreren sitter opptatt på stasjonen med Veiledet lesing, og har derfor ikke mulighet til å gå rundt å veilede de andre elevene. I analysen av datamaterialet kommer det frem at det er viktig å lage gode nok faglige

oppgaver for de selvinstruerende stasjonene. For at elevene skal klare å arbeide selvstendig, må oppgavene være tilpasset elevenes forutsetninger, ha enkle instruksjoner, men samtidig bidra til at elevene lærer. Dette krever mye av lærerne når de skal planlegge oppgaver og aktiviteter til en sammensatt elevgruppe. I tillegg kommer det frem at informantene mener det burde vært en lærer som veiledet stasjonen med skriving for elever på 1.trinn. Dette samsvarer med Hjellup (2014) anbefaling om å ha lærerstyrt stasjon både på Veiledet lesing, og på skrivestasjonen med bokstavinnøving hvis det er mulig.

Den andre kategorien handler om at informantene beskriver at de verdsetter å komme tett på elevene på lærerstasjonen. De beskriver at de har mulighet til å bli kjent med elevene, og de får tid til å se og høre på elevene i små grupper. På den måten har de mulighet til å arbeide med relasjonen til elevene, og mellom elevene i den lille gruppa. Dette er i samsvar med hva forskning viser om at positive relasjoner til læreren er viktig for elevens faglige og sosiale utvikling. Dette gjelder også for trivselen hos elevene (Hamre og Pianta, 2001 i Moen, 2016c).

Kategori tre omhandler lærernes opplevelse av å kunne gi tilpasset opplæring gjennom metoden Veiledet lesing. Der kommer det frem at informantene opplever at de har mulighet til å variere og tilpasse både innhold og arbeidsformer på stasjonene, men at de opplever å lykkes best med å gi tilpasset opplæring på stasjonen med Veiledet lesing. Informantene beskriver at de bruker mye lekpregede og praktiske oppgaver på 1.trinn, noe de opplever som inkluderende og nødvendig for å kunne gjennomføre Veiledet lesing organisert i stasjonsarbeid med en lærer. Ut i fra analysen av datamaterialet kan Veiledet lesing i stasjonsarbeid være en metode å tenke ut i fra for å realisere tilpasset opplæring for alle elever.

Jeg har lært mye av å forske på erfaringer og opplevelser lærere har om bruken av Veiledet lesing på 1.trinn. Informantene beskriver hvordan de tilpasser leseopplæringen igjennom Veiledet lesing, og en bunntanke om at alle elevene skal oppleve mestring og bli sett igjennom skoledagen. Denne tanken vil jeg ta med meg videre i arbeidet som spesialpedagog. I etterkant av studien ser jeg at jeg burde gått dypere inn i litteraturen enn det jeg har gjort.

Jeg har brukt en del sekundærlitteratur i denne masteroppgaven, og ville med rette heller brukt kun primærlitteratur om jeg skulle skrevet hele oppgaven på nytt, og heller fordypet meg i få teoretiske områder. Underveis i oppgaveskrivingen har jeg opplevd å utvikle meg mye. Jeg ser i dag at jeg burde fordypet meg mer i teori før jeg utarbeidet intervjuguiden og forskningsspørsmål. Jeg fikk ikke bruk for informasjonen fra alle spørsmålene som jeg stilte informantene, men jeg har lært veldig mye, både av intervjuene og av analysen i etterkant.

I denne oppgaven har jeg forsket på læreres opplevelse og erfaringer med å bruke Veiledet lesing i stasjonsundervisning på 1.trinn. Informantene i denne studien har fem stasjoner, der kun en av dem er lærerstyrt. Videre forskning hadde vært interessant på området Veiledet lesing, men med annen type organisering. Informantene opplevde at organiseringen, og det å lage gode nok læringsopplegg på de selvstyrte stasjonene, var en utfordring. Særlig opplevde lærerne at det var begrenset hvilke oppgavetyper de kunne bruke på skrivestasjonen, og at de var usikre på hvor mye elevene lærte på de andre stasjonene når de skulle være selvstyrt. Det hadde derfor vært interessant å se på læreres erfaringer og opplevelser med å organisere Veiledet lesing uten bruk av stasjonsarbeid, eller annen type stasjonsarbeid der det er lærerveiledning på både lese- og skrivestasjonen. Selv om informantene opplever at det er utfordringer knyttet til organiseringen i stasjonsarbeid, beskriver lærerne at de er positive til metoden, og at de opplever å kunne tilpasse opplæringen til alle elevene på lærerstasjonen gjennom Veiledet lesing. Jeg håper at denne studien vil bidra til at lærere reflekterer over egen praksis i forhold til skriftspråkopplæringen på 1.trinn.

Litteraturliste

Allard, B. Rudquist, M. og Sundblad, B. (2006). *Den nye LUS boken.*

En bok om leseutvikling. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control.* W. H. Freeman and company.

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

Birkedal, K. (2018) *Forelesing: Veiledet lesing.* Lastet ned 02.02.18,

fra <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=99968&categoryID=18130>

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet-*

Intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.)

Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling. (s.9-24) Oslo: Gyldendal akademisk

Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming.*

Oslo: Universitetsforlaget

Forskning.no (2014). *Svake elever taper på stasjonsundervisning.* Lastet ned 01.12.17,

fra <https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/01/svake-elever-taper-pa-stasjonsundervisning>

Fossen, E. M. og Skaalvik, I. (1995). *Tilpassing og differensiering:*

Idealer og realiteter i norsk grunnskole. Trondheim: Tapir forlag

Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring.*

Innføring i den første lese og skriveopplæringen. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Grøterud, M. og Moen, B. M. (2001). *Tilpasset opplæring-idealer og muligheter.*

I H. Fottland (red.) *Tilpassing og tilhørighet i en skole for alle.* (s.31-46) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Hauge, Å. L. (2007). *Identitet og sted. En sammenligning av tre identitetsteorier.*

Tidsskrift for Norsk psykologforening (s.980-987) Vol 44, nr. 8

Hjellup, L. H. (2014): *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats.*

Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, A. og Tufte, P. A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.*

Oslo: Abstrakt forlag AS

Johnsen, G. (2006). *Intervjuet.* I K. Fuglseth og K. Skogen (red.)

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder. (s.118-131)

Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal AS

Klæboe, G. og Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*.

Oslo: Cappelen Damm AS.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2017). *Å være lærer i fellesskolen*. I Lyngsnes, K. og Rismark,

M. (red) Didaktisk arbeid. (s.11-22). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Læreplanverket, LK-06 (2006). Lastet ned 08.03.18,

fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Melby-Lervåg, M. (2017). Lastet ned 06.05.18,

fra (<https://utdanningsforskning.no/artikler/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>)

Moen, T. (2016 a). *Sosiokulturell teori - Et fundament for å forstå lærer-elev relasjoner*.

I T. Moen (red.) Positive lærer-elevrelasjoner. (s.19-28). Oslo: Gyldendal akademisk

Moen, T. (2016 b). *Intersubjektivitet i samtalen om tallet 18*. I T. Moen (red.)

Positive lærer-elevrelasjoner. (s.40-50). Oslo: Gyldendal akademisk

Moen, T. (2016 c). *Lærer-elev-relasjonen*. I T. Moen (red.)

Positive lærer-elevrelasjoner. (s.40-50). Oslo: Gyldendal akademisk

Moen, T. (2017). *Tilpasset opplæring: Grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet.*

I Lyngsnes, K. og Rismark, M. (red) Didaktisk arbeid. (s.23-40). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Opplæringsloven (2018). Lastet ned 02.01.18,

Fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Palm, K. og Stokke, R. S. (2013). *Early Years Literacy Program - en modell*

for grunnleggende lese -og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? Norsk læreren
Vol. 4

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,*

etnografi og kasesstudier. Oslo: Universitetsforlaget

Regjeringen (2017). Lastet ned 07.06.18,

fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larelyst/id2545169/>

Risberg, T. (2006). *Prosjektplanlegging.* I Fugleseth, K. og Skogen, K. (red.)

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. (s.20-28) Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Seim, K. og Osland, L.G. (2011). «*Drep meg konge, men ikke med grøt*»

En kvalitativ intervjustudie om skolens tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Skaalvik, E. M og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skonneord, S. (2009). *Veiledet lesing. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Veiledet lesing i møte med lesesvake elever*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Steen-Paulsen, M. og Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing. Metodehefte med DVD*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Stortingsmelding 21 (2016-1017). Lastet ned 02.01.18, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?q=stortingsmelding>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innlevelse i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2016). *Anerkjennelse i samtalen om tallet atten*. I T. Moen (red.) Positive lærer-elevrelasjoner. (s.63-74). Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsetaten (2010). *Lærerperm. Innføring i TIEY. Tidlig innsats, Early Years*. Oslo kommune

Utdanningsdirektoratet (2018). Lastet ned 02.01.18,

Fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>

Vygotsky, L. (1978). *Minds of society. The development of higher psychological processes.*

Lastet ned 10.06.18, fra

<http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

Intervjuguide

FØR INTERVJUET

(Dette foregår uten lydopptak)

Oppstart:

- Presentasjon av meg og masterprosjektet
- Fortelle at ingen svar er rette eller gale
- Informere om båndopptaker, at opptaket blir slettet og at datamaterialet anonymiseres og fiktive navn brukes

Bakgrunnsopplysninger:

(Kun til bruk for å ha oversikt over informantene, og brukes ikke i oppgaven)

- Navn på informant
- Arbeidsplass
- Tid for intervjuet

Opplysninger om informanten:

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn underviser du på i år?

INTERVJUET

(Dette blir tatt opp på lydopptak)

Generelt om 1.trinnet informantene arbeider med:

For de to informantene som jobber på 1.trinn dette året)

- Hvor mange elever er det på trinnet/gruppa du arbeider med?
- Hvordan vil du beskrive variasjonen i lesenivå hos elevene dine?
- Hvor mange fremmedspråklige elever er det på gruppa di?
- Hvor mange elever med enkeltvedtak er det på gruppa di?

Lærerens opplevelse og erfaring av veiledet lesing

- Hvor godt kjenner du til metoden Veiledet lesing?
- Kan du fortelle litt om hvordan du ble kjent med Veiledet lesing som metode?
- Hvordan opplever du å undervise etter denne metoden?
- Har opplevelsen din endret seg etter hvert som du har fått mer erfaring med metoden?
- Hvor lenge har du arbeidet med veiledet lesing?
- Kan du fortelle litt om hvordan du synes metoden gir mulighet for tilpasset opplæring?

Organisering av klasserommet under veiledet lesing

- Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserer klasserommet og den praktiske gjennomføringen av veiledet lesing?
- Bruker dere stasjoner, og i så fall hvor mange stasjoner?
- Hvilke fag eller faginnhold bruker dere på stasjonene?
- Kan du fortelle litt om hva innholdet på stasjonene er?
- Har dere læringsmål for undervisningsøkta eller hver stasjon?

Inndeling av elever i lesegrupper

- Hvor mange elever er på hver lesegruppe?
- Hvordan deler dere inn elevene?
- Bruker dere nivådelte grupper?
- Er gruppene faste gjennom hele året, eller varierer gruppesammensetningene?
- Hvordan opplever du at gruppeinndelingen fungerer med tanke på tilpasset opplæring?

Gjennomføringen av veiledet lesing

- Hvordan arbeidet dere for å lære elevene å arbeide i stasjoner?
- Hva synes du som lærer om denne arbeidsformen?
- Hvor mange pedagoger eller assistenter er tilstede ved gjennomføringen?
- Hvordan opplever du å gjennomføre organiseringen?
- Hvordan tror du elevene opplever metoden og arbeidsformen?

Lesestasjonen

- Kan du fortelle litt om hvordan veiledet lesing fungerer på lesestasjonen?
- Kan du fortelle litt hvordan du tilpasser opplæringen til de ulike elevene på denne stasjonen?

Skrivestasjonen

- Kan du fortelle meg litt om hvordan dere tilpasser undervisningen på skrivestasjonen?
- Er skrivestasjonen lærerstyrt eller jobber elevene selvstendig der?
- Hvilke typer oppgaver møter elevene på denne stasjonen?
- Er skrivestasjonen en fast stasjon eller varierer det?

De øvrige stasjonene

- Kan du fortelle meg litt om hvilke andre stasjoner dere har?
- Hva er innholdet på disse stasjonene?
- Hvordan tilpasser dere undervisningen til elevene på disse stasjonene?
- Er det faste stasjoner, eller varierer de?

Tilpasset opplæring

- Hvordan arbeid du for å gi tilpasset opplæring til elevene?
- Hvordan opplever du at metoden Veiledet lesing gir minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever du at metoden gir elever med enkeltvedtak tilpasset opplæring?
- Kan du fortelle litt hvordan du opplever at metoden fungerer for å gi tilpasset opplæring til de sterke elevene?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at metoden fungerer for å gi tilpasset opplæring til elever som trenger mye aktivitet og praktiske oppgaver?
- Er det noen grupper elever du tenker at metoden passer best for?

Tidlig innsats

- Kan du fortelle litt om hvordan denne metoden kan bidra til tidlig innsats?
- Hvilke tiltak blir satt for de elevene som viser forsinket leseutvikling?

Lærernes erfaringer

- Hvordan opplever du det å jobbe med denne metoden?
- Hvilke utfordringer opplever du som lærer med denne metoden?
- Hvilke utfordringer tror du at elevene opplever?
- Kan du fortelle om en gang da du lyktes med denne metoden?

Effekten av stasjonsundervisning og veiledet lesing

- Kan du fortelle litt om hva du mener er effekten av å bruke denne metoden?
- Har dere målbare tester som er gjennomført?
- Hvordan tror du resultatene videre vil bli etter å ha arbeidet på denne måten?

Avsluttende spørsmål:

- Kan du fortelle litt om hvordan du holder motivasjonen oppe i elevgruppa gjennom stasjonsøkta?
- Hvordan legger du til rette for at elevene opplever mestring i løpet av stasjonsøkta og i møte med lesetekster?
- Hvordan legger du til rette for at eleven skal bevare sin selvoppfatning når de er nivådelt?
- Kan du fortelle litt om hvordan stasjonsundervisning og veiledet lesing legger opp til at elevene får bruke ulike læringsstiler?

Avrundning av intervjuet:

- Er det noe annet du ønsker å fortelle om hvordan du opplever å jobbe med Veiledet lesing?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for informantene

NTNU teknisk - naturvitenskaplige universitet

Fakultet for samfunnsfag og teknologiledelse. Pedagogisk institutt

Elisabeth Fagervold

Mobil: 45916567

E-post: elisabeth.fagervold@gmail.com

Forespørsmål om deltakelse i en intervjuundersøkelse til masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg holder nå på å avslutte min mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU. I den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave som skal ferdigstilles i juni 2018. Jeg har i min studie valgt å undersøke hvordan lærere opplever metoden veiledet lesing i den tidlige leseopplæringen på 1.trinn. For å undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. Det er i den sammenheng at jeg ønsker å snakke med deg. Intervjuet vil ta omtrent 1 time. Det vil være nødvendig å ta lydopptak for å mest mulig ut av intervjuet. Intervjuet er konfidensielt, og det vil bli slettet etter bruk. Den endelige masteroppgaven vil kunne inneholde ulike sitater, men alle navn vil bli anonymisert. Hvis du underveis ønsker å trekke deg som informant, kan du når som helst gjøre det innen prosjektslutt juni 2018.

Dersom det er spørsmål kan jeg kontaktes på mail eller telefon. Torill Moen ved pedagogisk institutt er veileder for prosjektet, og tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet i samhandling med henne.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Fagervold

Samtykke til intervju

Jeg samtykker med dette å delta i et intervju i forbindelse med masterprosjektet «Veiledet lesing på 1.trinn». Jeg er informert om at deltagelse i intervjuet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet. Jeg har fått beskjed om at datamaterialet vil bli anonymisert.

Sted/dato: _____

Underskrift informant: _____

Vedlegg 3: LUS-skjema

Bildet er lastet ned 26.06.18 fra

<https://ila.osloskolen.no/fagtilbud/satsingsomrader/lus-leseutviklingskjema/>

