

Ane Wictorsen Snarud

Leseopplæring på 1. trinn

- En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning spesialpedagogikk

Våren 2014

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU

Forord

Det er en merkelig følelse jeg har i kroppen nå. Den er blandet av glede og redsel på samme tid. Etter fem og et halvt år som student i Salvador, Hamar og Trondheim er jeg nå ferdig utdannet. Tilværelsen som student har vært lærerik, spennende og morsom, og ikke minst trygg. Til høsten åpner et nytt kapittel seg - jeg skal begynne å arbeide som lærer og spesialpedagog på en barneskole i Oslo. Jeg må innrømme at jeg er litt spent da jeg er nokså uerfaren i praksisfeltet, men jeg er sikker på at jeg etter hvert vil få en like god tilværelse i læreryrket som da jeg var student. I prosessen med masteroppgaven har jeg lært mye, både om oppgavens tematikk og om meg selv som person. I gjennom bearbeidelse av teori og forskningsfunn har jeg tilegnet meg kunnskap om hva som kan bidra til en god leseopplæring på 1. trinn, som igjen kan gi meg en større trygghet da jeg starter i arbeid. Prosessen har også bidratt til at jeg har fått en større tro på meg selv da jeg tidligere aldri hadde trodd at jeg skulle klare å produsere en slik oppgave. Men denne oppgaven hadde jeg ikke klart uten veiledning og støtte.

Jeg vil rette en stor takk til de tre deltakerne som tok seg tid til å dele sine tanker og erfaringer med meg. Deres meninger har bidratt til en større forståelse og interesse for temaet. Videre ønsker jeg å takke mine to dyktige veiledere Elin Moen og Ragnheidur Karlsdottir. Takk for deres veiledning og støtte fra oppgavens begynnelse og til dets slutt. Dere er alltid glade og positive, noe jeg satt stor pris på i tunge stunder da jeg tenkte at "dette her kommer ikke til å gå". Så tusen, tusen takk.

Takk til min kjære Jon. Gjennom hele prosessen, og ellers også, har du vært en optimist. Du har gitt meg gode tips og råd underveis, og vært en utrolig god støtte. Takk for at du beholdte roen da jeg ikke gjorde det. Jeg ønsker deg lykke til videre med din masteroppgave. Takk til min beste venninne Carina som har vært en god støtte i denne perioden. Det ble ikke slik at vi skrev masteroppgaven sammen, men vet du, vi klarte det allikevel! Uansett om det handler om tanker i forhold til masteroppgaven eller noe annet så er du alltid der for meg. Jeg ser frem til å tilbringe mer tid med deg da vi begge har levert inn oppgaven. Til slutt ønsker jeg å takke mamma og pappa for at dere alltid har trodd på meg. Dere har aldri vært i tvil om at jeg kunne gjennomføre mastergraden. Tenk, nå har lille meg blitt voksen.

Ane Wictorsen Snarud

Sammendrag

I denne studien har søkelyset blitt rettet mot hva tre lærere vektlegger i leseopplæringen på 1. trinn i grunnskolen, og å tolke dette i lys av relevant teori. Studien bygger på følgende problemstilling: *Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1. trinn?* Målet med studien var å få frem mer kunnskap omkring denne tematikken slik at jeg personlig ville bli bedre rustet til arbeidslivet, og også for at andre lærere og pedagoger kan få utbytte av den.

Kvalitativt forskningsintervju ble benyttet som metode da dette ble ansett som mest hensiktsmessig i forhold til studiens tematikk. Det ble brukt både induktiv og deduktiv forskningstilnærming. Spørsmålene i intervjuguiden ble valgt på bakgrunn av den teori jeg hadde lest på forhånd og studiens problemstilling. Kategoriene ble utviklet ut i fra deltakernes uttalelser, og så tolket i lys av teorien som jeg valgte med hensyn til disse uttalelsene.

Resultatene viser at forskningsdeltakerne vektlegger like elementer i leseopplæringen. Det alle deltakerne vektlegger er 1) å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev gjennom veiledet lesing, ulike lesemetoder og variert undervisning, 2) å skape motivasjon hos elevene til å lese gjennom å tilrettelegge for leseglede, språklig bevissthet og lesestrategier, 3) å kartlegge elevenes leseferdigheter slik at det gir bedre grunnlag for å kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev.

I denne studien har jeg forsøkt å løfte frem de tre forskningsdeltakerne sine synspunkter og perspektiv og det har derfor ikke vært et mål at forskningsresultatene skal være representative for andre pedagoger og lærere, men at de heller kan gjenkjenne seg i deltakernes beskrivelser og refleksjoner.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING.....	9
1.1 Studiens tema.....	9
1.2 Studiens struktur og innhold.....	10
KAPITTEL 2. TEORI.....	12
2.1 Hva er lesing?	12
2.2 Leseutvikling	13
2.3 Tilpasset opplæring.....	15
2.4 Veiledet lesing	16
2.5 Lesemetodiske tilnæringsmåter	17
2.5.1 Syntetisk metode	17
2.5.2 Analytisk metode	18
2.6 Motivasjon.....	18
2.7 Språklig bevissthet.....	19
2.8 Lesestrategier.....	20
2.9 Kartlegging av elevenes leseferdighet.....	22
KAPITTEL 3. METODE.....	23
3.1 Kvalitativ forskning.....	23
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.3 Utarbeiding av intervjuguide	24
3.4 Valg av forskningsdeltakere	24
3.5 Gjennomføring av intervju	25
3.6 Transkribering	26
3.7 Analyse	26
3.8 Kvalitet i en kvalitativ studie.....	27
3.8.1 Reliabilitet.....	28

3.8.2 Validitet.....	29
3.8.3 Generalisering	29
3.9 Etske retningslinjer	30
KAPITTEL 4. EMPIRI OG DRØFTING.....	32
4.1 Tilpasset opplæring.....	32
4.1.1 Veiledet lesing	33
4.1.2 Lesemetodisk tilnæringsmåter	34
4.1.3 Variert undervisning	35
4.1.4 Oppsummering.....	37
4.2 Å skape motivasjon hos elevene til å lese	37
4.2.1 Leseglede	38
4.2.2 Språklig bevissthet	40
4.2.3 Lesestrategier	42
4.2.4 Oppsummering.....	45
4.3 Å kartlegge elevenes leseferdigheter	45
4.3.1 Oppsummering.....	49
KAPITTEL 5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON AV STUDIEN	50
5.1 Oppsummering	50
5.2 Avsluttende refleksjon.....	51
LITTERATURLISTE	53

Kapittel 1. Innledning

Temaet i denne studien er leseopplæringen på 1. trinn i grunnskolen, med særlig fokus på lærernes arbeid. Til tross for at denne studien fokuserer på lesing, er det også viktig å påpeke at skriving er en like viktig kompetanse. Forskning viser dessuten at veien til lesing også kan gå via skriving for mange barn, og derfor kan disse to ferdighetene arbeides med parallelt i opplæringen (Kulbrandstad, 2010). På grunn av studiens tidsramme har jeg valgt å fokusere kun på leseopplæringen. I dette kapitlet vil jeg først presentere studiens tema og problemstilling, før en oversikt over oppgavens struktur og innhold vil bli gjort rede for.

1.1 Studiens tema

Dagens samfunn stiller høyere krav til lesekompetanse enn tidligere da de fleste utdanninger, yrker og situasjoner som man befinner seg i er relatert til lesing. Videre er lesing en nødvendig forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap slik at man kan utvikle seg som menneske og ta del i samfunnet på lik linje med andre (Lyster 2011; Roe 2008; Lundberg & Herrling 2008).

En av skolens oppgave er å lære elevene å lese. I Kunnskapsløftet (2006) tydeliggjøres at lesekompetanse er viktig og den fremheves som en av de fem grunnleggende ferdigheter. De ulike ferdighetene er integrert på den enkelte fags premisser, mens lesing er en ferdighet som ligger til grunn for all faglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette innebærer at elever som ikke kan lese på en adekvat måte kan få problemer i flere fag som krever lesing, både når det gjelder avkoding og forståelse. Derfor er det svært viktig at skolen i begynneropplæringen legger til rette for at alle skal lære å lese, uansett forutsetninger (Haugstad, 2010).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme of International Student Assessment) undersøker lesekompetansen til elever. PIRLS undersøker elever på 4. og 5. trinn, mens PISA undersøker elever på femten år. Fra de siste offentliggjøringene viser ingen av undersøkelsene at norske elever har nedgang innenfor lesing (PISA 2012; Utdanningsdirektoratet 2012b). Resultatene fra PIRLS viser en positiv utvikling for norske elever da de ligger over det internasjonale gjennomsnittet. Forskjellen mellom svake og sterke lesere er betydelig redusert fra år 2001 til 2011, noe som er et resultat av at skolene har lagt stor vekt på tidlig innsats i leseopplæringen og har hevet lærerens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Også forskjellen mellom jenter og gutter er redusert, men det er fortsatt jentene som skårer best på undersøkelsen. Videre har andelen med elever som befinner seg på et høyt kompetansenivå økt siden år 2006, men

andelen er fortsatt lavere enn den var i år 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). PISA viser at norske ungdommer har skåret relativt jevnt fra den første undersøkelsen i år 2000 og til den siste i år 2012, med unntak fra bunnåret 2006. Men likevel har de ofte skåret dårligere enn ungdom fra land som det er naturlig å sammenligne seg med (Kjærnsli & Roe, 2010). Lyster (2011) mener at en forklaring kan være at den andre leseopplæringen, som retter fokuset fra å lære å lese til å lese for å lære, har blitt viet lite oppmerksomhet i skolen. Undersøkelsen i år 2012 viste også at forskjellen mellom jenter og gutter fortsatt var stor (PISA, 2012).

Jeg valgte å skrive om leseopplæringen på 1. trinn. Det er tre hovedgrunner for dette. Den første er at lesing er en ferdighet som ligger til grunn for all læring i skolen, og er en nødvendig forutsetning for videre utdanning og for å delta i yrkeslivet og samfunnet generelt (Lyster 2011; Roe 2008; Lundberg & Herrlin 2008). Den andre er at de nyeste resultatene fra PISA og PIRLS viser fremgang innenfor lesekompetanse på flere områder, men dette gjelder særlig for elever på 4. og 5. trinn (Utdanningsdirektoratet 2012b; PISA 2012; Kjærnsli & Roe 2010). Jeg var derfor nysgjerrig på hva lærere gjør i begynnerundervisningen i lesing da flere av resultatene viser en positiv utvikling. Den tredje er at jeg er oppriktig interessert i den første leseopplæringen og ønsker å tilegne meg så mye kunnskap som mulig før jeg begynner i arbeid som lærer og spesialpedagog. Grunnen til at jeg valgte å fokusere på 1. trinn er fordi det er et viktig skoleår da læreren skal stimulere elevene til å lære å lese. Lundberg og Herrlin (2008) fremhever at gode leseopplevelser i starten av opplæringen kan være av stor betydning for elevenes videre leseutvikling. Dette støtter Haugstad (2010) som fremhever at dersom elevene allerede fra 1. trinn lykkes og har en positiv innstilling til å lese, har de dannet et godt grunnlag for videre lesing. På bakgrunn av det som jeg har beskrevet ovenfor utformet jeg følgende problemstilling:

Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1. trinn?

1.2 Studiens struktur og innhold

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel 2 danner den teoretiske rammen for oppgaven. I innledningen for kapitlet blir det beskrevet hva lesing er, med fokus på avkoding og forståelse, og hvordan leseutviklingen normalt skal forløpe, slik at leseren skal få en helhetlig forståelse av oppgavens tematikk. Videre blir teori om tilpasset opplæring, veiledet lesing, lesemetodiske tilnæringsmåter, motivasjon, språklig bevissthet, lesestrategier og kartlegging beskrevet; teori som er relevant i forhold til deltakernes uttalelser. Kapittel 3 inneholder teori om kvalitativ metode og hvordan forskningsprosessen i forhold til min studie foregikk. Jeg vektlegger intervju som metode da

det var formålstjenelig ut i fra studiens problemstilling. I kapittel 4 presenteres empiri og drøftes i lys av teorien som er beskrevet i kapittel 2. Gjennom kategoriseringen kom det frem tre kategorier som er (1) «*tilpasset opplæring*» med underkategoriene *veiledet lesing*, *lesemetodiske tilnæringsmåter* og *varierte undervisning*, (2) «*å skape motivasjon hos elevene til å lese*» med underkategoriene *leseglede*, *språklig bevissthet* og *lesestrategier* og (3) «*å kartlegge elevenes leseferdigheter*». Etter at hver kategori har blitt presentert og drøftet følger en kort oppsummering. Kapittel 5 inneholder en oppsummering av hovedfunn samt en avsluttende refleksjon av studien.

Kapittel 2. Teori

I dette kapitlet presenteres teori som anses som relevant i forhold til problemstillingen i denne studien. Teorien benyttes som grunnlag og utgangspunkt for analysen av datamaterialet mitt.

2.1 Hva er lesing?

Det overordnede målet med all lesing er å kunne forstå det som leses (Høien & Lundberg 2012; Dahle 2011; Oftedal 2011; Lyster 2011). Det finnes flere ulike definisjoner av lesing. Ofte benyttes Gough og Tunmer (1986 referert i Lyster, 2011) sin definisjon der det vektlegges at lesing er et produkt av avkoding og forståelse. En vanlig fremstilling av denne definisjonen er: lesing = avkoding x forståelse (Lyster, 2011). Den viser tydelig at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to aspektene ved lesing, noe som innebærer at barnet må håndtere både avkoding og forståelse for å oppfatte meningen av innholdet som blir lest.

Ordavkoding kan ses på som den tekniske siden av leseprosessen, mens forståelsen gjerne blir betegnet som lesingens språklige faktor (Lyster, 2011). Prosessen med å avkode ord viser seg å være i sterk sammenheng med å bearbeide, gjenkalle og gjenkjenne språkets fonologiske struktur. Disse ferdighetene er av stor betydning for barns lese- og skriveutvikling. Selv om barnet kan lese et ord trenger ikke det å bety at ordet blir forstått (Lyster, 2011). Det er mulig å avkode innholdet i en tekst rent teknisk, men dersom barnet ikke kjenner betydningen av ordene vil ikke teksten gi mening (Dahle, 2011). Hvis barnet derimot har svake avkodingsferdigheter vil det bli svært vanskelig å forstå innholdet på egenhånd. En automatisert avkoding vil bidra til å frigjøre kognitive ressurser som barnet blant annet kan bruke når en skal få med seg betydningen av det leste. Elever med solide og gode avkodingsferdigheter tidlig i skolegangen kan ofte utvikle god leseforståelse ved senere alder (Anmarksrud & Refsahl, 2011). I begynneropplæringen i lesing er det derfor helt nødvendig at avkoding blir satt i fokus. Avkoding av enkeltord er spesielt viktig fordi det er en forutsetning for ordgjenkjenning som igjen gir grunnlag for forståelse (Dahle, 2011). Ordlesing kan foregå på ulike måter, og senere skal det presenteres en modell for leseutviklingen.

Når ordavkodingen er automatisert kan leseren fokusere på meningen i teksten (Lyster, 2011). Det finnes flere måter å definere leseforståelse på. Bråten (2011) sier at "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2011, s. 11), mens definisjonen til Høien (2012) er noe utvidet: "Leseforståelse refererer til høyere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger" (Høien, 2012, s. 13). Leseforståelse kan ikke automatiseres slik som ordavkoding (Høien,

2012) da oppmerksomhet og kognitive ressurser er to nødvendige forutsetninger for å oppnå adekvat leseforståelse (Cain & Oakhill 1998; Nation 2005 referert i Høien, 2012). Dersom ord får et innhold, som vil si at lydstruktur og mening har nær sammenheng, gir det ord en kvalitet som sikrer leseutviklingen videre (Perfetti, 2007).

2.2 Leseutvikling

Barns leseutvikling er avhengig av de unike erfaringene hvert enkelt barn gjør og hvordan undervisningen er lagt opp (Seymour & Evans, 1992 referert i Høien & Lundberg, 2012). Det er derfor viktig at læreren har god kunnskap om hvordan leseutviklingen normalt forløper (Traavik & Alver, 2008). Med en slik viten kan læreren oppdage elever som ikke ligger innenfor det som kan regnes som normal leseutvikling, som videre kan gi mulighet til å legge opp undervisningen slik at den gir best mulig opplæring i lesing for disse elevene (Lyster, 2011). Samtidig er det nyttig for lærere å være klar over at ikke alle barn har samme leseutvikling (Høien & Lundberg, 2012) og at de derfor tilpasser undervisningen til det enkelte barnet.

Ehri (1992 referert i Dahle, 2011) beskriver barns leseutvikling i fire faser. Høien og Lundberg (2012) påpeker at ikke alle barn går gjennom disse fasene i en helt bestemt rekkefølge; for eksempel kan et barn hoppe over en fase, mens et annet barn kan blande de ulike fasene selv om det befinner seg på et visst utviklingsnivå. Det kan også variere hvor lenge et barn befinner seg i den samme fasen. Det kan derfor være av stor betydning å ha en variert leseopplæring som kan sikre den enkelte elev sin leseutvikling ved å bli møtt på det lesenivået som han eller hun befinner seg på.

I det følgende skal jeg gjøre rede for Ehri (1997 referert i Dahle, 2011) modell av de fire fasene av barnets leseutvikling. Disse fasene betegnes hos Ehri som før-alfabetisk fase, delvis alfabetisk fase, full alfabetisk fase og konsolidert alfabetisk fase. Fasene kan blant annet hjelpe læreren til å lære mer om elevenes ferdigheter i lesing og hvordan det dermed kan være hensiktsmessig å tilrettelegge for leseutviklingen. Samtidig er leseutvikling hos det enkelte barnet en individuell prosess, noe som innebærer at læreren også må ta hensyn til dette i sin opplæring. De ulike fasene sier noe om elevenes ferdighetsnivå både når det gjelder ordlesing og hvilken strategi eleven tar i bruk i sin ordlesing. I tillegg kan dette hjelpe læreren til å forstå hva som skal til for å videreutvikle ordlesingsferdigheten (Dahle, 2011). Jeg vil kort gjøre rede for hver enkelt av disse fasene.

I den før-alfabetiske fasen har ikke barnet tilegnet seg forståelsen for sammenhengen mellom lyd og bokstav. Dette har sammenheng med at den alfabetiske koden ennå ikke er knekt. Ordlesingen er basert på en logografisk strategi, noe som innebærer at barnet kan gjenkjenne ord som logoer eller

bilder. Leseren kan også gjette ordets betydning på bakgrunn av sammenhengen i en setning eller tekst. De samme kjennetegnene eller gjetningene som barnet tidligere har gjort kan også opptre i ulike ord for leseren, noe som innebærer at denne strategien kan bli upålitelig. For at barnet skal komme til neste fase i leseutviklingen er det behov for en systematisk opplæring i bokstavkunnskap. Like viktig er det at barnet får en forståelse for at det er kunnskapen om bokstaver som skal tas i bruk når de skal lese (Dahle, 2011).

I den delvis alfabetiske fasen har barnet tilegnet seg noen grafem- og fonemforbindelser (Dahle, 2011). Det har også begynt å anvende en fonologisk strategi for å lese ord. Å anvende en slik strategi innebærer at barnet mestrer å omkode grafemer til tilhørende fonemer, for deretter å trekke dem sammen til en såkalt lydpakke. Denne lydpakken kan bidra til at barnet får en fonologisk gjenkjenning av et virkelig ord. Selv om barnet har lært noen forbindelser mellom grafemer og fonemer i denne fasen, kan avkodingsferdighetene fortsatt være begrenset dersom forståelsen for det alfabetiske prinsipp er ufullstendig. Barnet mangler også kunnskap om at flere bokstaver kan representere kun en språklyd, og kan også ha vansker med å avkode ord som er ukjente (Dahle, 2011). I denne fasen kan barnet lese ord via analogi. Dette innebærer å bruke ord som det har lært som utgangspunkt for lesing av nye ord som ligner i lydstrukturen. Det er viktig at barnet får kunnskap og lærer seg alle forbindelsene mellom fonem og grafem for å komme videre til neste fase i leseutviklingen. Like viktig er det at barnet får lese tekster som er tilpasset deres nivå for å få en dypere forståelse for det alfabetiske prinsipp. Ved en slik praktisering er det stor mulighet for at barnet opplever mestring av det leste (Dahle, 2011). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er tilpasset opplæring til den enkelte elev en nødvendig forutsetning for å oppleve mestring i opplæringen. Men det understrekes at opplevelsen av mestring forsterkes med oppgaver som gir elevene utfordringer, samtidig som de er realistiske i forhold til elevenes forutsetninger. Ved at læreren tilrettelegger slik at elevene får dannet gode mestringserfaringer kan forventning om å mestre noe lignende senere øke, noe som har mye å si for elevenes motivasjon for videre læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I den full alfabetiske fasen er det vanlig at barnet har lært de fleste grafem- og fonemforbindelsene og at disse blir brukt aktivt i lesingen. Den fonologiske strategien mestres, noe som innebærer at barnet nå kan avkode flere ukjente, lengre og vanskelige ord. Det er sentralt å rette fokus mot ortografisk bevisstgjøring i denne fasen, noe som innebærer å håndtere større enheter i ord, som for eksempel deler av ord og stavelser. Denne bevisstgjøringen kan være til stor hjelp for elever som har problemer med å mestre avkodingen. En adekvat avkoding er viktig for å få en god leseflyt, som igjen kan påvirke leseforståelsen positivt. For å komme seg til den siste fasen i leseutviklingen er det viktig at barnet benytter seg av ortografisk avkodingsstrategi (Dahle, 2011). En slik type strategi innebærer at

barnet umiddelbart gjenkjenner det skrevne ordet eller deler av ordet, både ved form og innhold (Klinkenberg & Skaar, 2001).

I den konsoliderte fasen er den ortografiske avkodingsstrategien dominerende for barnets lesing. Ordlesingen er automatisert og kan foregå hurtig og effektivt, som innebærer at barnet ikke behøver å avkode hver enkel lyd i ordet. Likevel vil den fonologiske strategien bli benyttet ved ukjente, lengre og vanskelige ord. Det vil også være nødvendig for barnet å tilegne seg kunnskap om ortografiske mønstre, spesielt ved lesing av flerstavelsesord (Dahle, 2011).

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring i skolen, og er derfor nedfelt i Opplæringsloven (1998) og i Kunnskapsløftet (2006). Etter opplæringsloven § 1-2 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. På bakgrunn av dette er det viktig at skoler og lærere har kunnskap om hva som kjennetegner tilpasset opplæring, og klarer å gjennomføre det for alle på en adekvat måte. Under prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (2006) blir det utdypet hva som kjennetegner en tilpasset opplæring: "Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

Det kan være utfordrende og krevende for læreren å tilpasse opplæringen for alle elevene da klassen ofte er mangfoldig. Derfor er det viktig at undervisningen er variert, noe som krever at læreren og skolen har en god kompetanse innenfor det spesifikke feltet (Meld. St. 18, 2010-2011).

Teorien om den nærmeste utviklingssonen ble utviklet av Vygotsky (1978), og handler om å legge til rette for en undervisning som eleven kan mestre i samarbeid med en som har høyere kompetanse innenfor den aktuelle læringsaktiviteten (Vygotsky 1987; Skaalvik & Skaalvik 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at den nærmeste utviklingssonen kan være en alternativ måte å omtale tilpasset opplæring på i tilknytning til valg av arbeidsoppgaver, innhold og vanskegrad i undervisningen. Slik kan undervisningen både være tilpasset den enkelte elev, samtidig som en opplæring innenfor elevenes nærmeste utviklingssoner kan bidra til mestring og faglig utvikling. I tillegg kan oppgaver som både gir utfordringer og er realistiske i forhold til elevenes forutsetninger bidra til mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tilpasset opplæring blir oppfattet av mange lærere som et metodeorientert undervisningsprinsipp, og stasjonsundervisning er et eksempel på en slik metode. Dette betyr at tilpasset opplæring kan

vurderes som ulike metoder og tiltak for å realisere prinsippet om at alle skal få en opplæring som er tilpasset den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Meld. St. 18, 2010-2011).

2.4 Veiledet lesing

I tråd med føringer som ligger i Meld. St. 18 (2010-2011), der tilpasset opplæring kan vurderes som ulike metoder og tiltak i forbindelse med opplæring, vektlegges nå veiledet lesing som en metode innenfor leseopplæringen. Veiledet lesing har i senere tid blitt tatt i bruk av flere grunnskoler over hele landet (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Metoden er mest anvendt på småskoletrinnet, men egner seg også godt på mellomtrinnet. Det er vanlig at veiledet lesing er organisert som stasjonsarbeid, der elevene er delt inn i grupper på fire til fem stykker. Det er lesenivået til elevene som bestemmer hvilken gruppe de skal tilhøre, og hver elevgruppe arbeider med den samme leseboken. Lesebøkene for de ulike gruppene blir ofte hentet fra Cappelen sin serie Simsalabim. Det er vanlig å organisere stasjonsarbeidet i fire stasjoner, hvor den ene er lærerstyrt og de tre andre har selvgående arbeid med oppgaver som for eksempel stillelesing, forme bokstaver eller tegning. Veiledet lesing foregår på den stasjonen som er styrt av læreren. På 1. trinn er tidsbruken på hver stasjon mellom tolv og femten minutter, og når læreren gir et tegn bytter elevgruppene stasjon (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Skolen selv kan bestemme hvor mange ganger i uken 1. trinn skal ha veiledet lesing, men her tas det utgangspunkt i to dager. Under den første økten kan leseboken bli presentert for gruppen ved at læreren sammen med elevene ser på forsiden av boken, og titler og bilder blir snakket om. Dette er for å få en forforståelse for handlingen. Videre kan elevene finne frem til en side i boken de liker som de viser til resten av gruppen, noe som kan motivere elevene til å holde på med lesing (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I denne økten kan også elevene lese høyt sammen med læreren samtidig som de fører en finger ved hvert ord de leser. Hvis elevene kan lese litt på egenhånd, kan de starte å lese boken alene mens læreren observerer aktivt (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Med veiledet lesing på 1. trinn kan læreren arbeide med språklige emner som er tilpasset elevgruppen sitt nivå. Slike emner kan være å kjenne igjen ordbilder, snakke om bokstaver, ord og setninger, ord som rimer, finne ord med bestemte bokstaver i og leseretning. Det er ofte satt opp en liten tavle som kan brukes til å skrive på. Hvis elevgruppen for eksempel skal finne bokstaven "a" eller kjenne igjen ordbildet "katt" i leseboken sin, kan læreren skrive dette på tavlen slik at det blir synlig for elevene hva de leter etter. I slutten av uken har klassen den andre økten med veiledet lesing. Innen den tid har alle øvd på leseleksen, og det er vanlig at elevene har fått med arbeidsoppgaver hjem som er relatert

til leseboken. I denne økten kan elevgruppen lese teksten høyt dersom de klarer det, og leksene blir gjennomgått (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

På grunn av at veiledet lesing er basert på gruppeinndeling etter lesenivå er det enklere å tilpasse leseopplæringen. Samtidig er det en god måte for å skape mestringfølelse hos elevene i forhold til lesing, da de første lesebøkene er laget med mye bilder og lite tekst, mens de som brukes senere har mindre bilder og mer tekst. Med veiledet lesing som metode kan også læreren oppdage elever som befinner seg i lengre tid på samme utviklingsnivå. Dersom eleven opplever selv at leseferdigheten ikke utvikles kan det være en fare for at motivasjonen til å lese forsvinner (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

2.5 Lesemetodiske tilnæringsmåter

I Kunnskapsløftet (2006) kommer det frem at læreren har frihet i forhold til hvilken metode som skal praktiseres (Traavik & Alver, 2008). Med den friheten er det viktig at læreren legger til rette for en god undervisningsmetode som tar hensyn til elevene sine forutsetninger. Læreren bør derfor ta utgangspunkt i ulike lesemetodiske tilnæringsmetoder som en har god kunnskap om. En slik viten kan bidra til en større forståelse om hva som skjer i leseopplæringen og enklere legge til rette for en adekvat leseopplæring for alle elevene. Like viktig er det å være klar over at en bestemt lesemetodisk tilnæringsmåte kan skape problemer for de barna som ikke har forutsetninger for å forstå den aktuelle metoden. (Haugstad 2010; Traavik & Alver 2008; Kulbrandstad 2010; Bråten 2011).

De to hovedgruppene innenfor lesemetodiske tilnæringsmåter er syntetisk og analytisk metode. Tradisjonelt har disse to metodene blitt praktisert hver for seg, men med den kunnskap vi har i dag om lesing blir vanligvis disse to metodene kombinert i undervisningen. Den største og viktigste forskjellen mellom syntetisk og analytisk metode er hvilke enheter i skriftspråket som vektlegges i begynneropplæringen. Med en opplæring som praktiserer syntetisk metode, blir bokstaver og stavelser sentralt, mens med en analytisk metode er det størst fokus på ord, setninger og tekst (Kulbrandstad, 2010). Videre skal jeg presentere syntetisk og analytisk metode hver for seg.

2.5.1 Syntetisk metode

Ved bruk av syntetisk metode tar eleven utgangspunkt i ordets lyd, bokstav eller stavelser. Eleven skal få kjennskap til de ulike bokstavene i alfabetet, for så å knytte disse til den riktige bokstavlyden. Videre i læreprosessen får barnet kunnskap om hvordan lydene trekkes sammen til ord for så å lese setninger og hele tekster. Det overordnede målet med syntetisk metode er at eleven skal forstå det

alfabetiske prinsipp. Dette kan oppnås med mye trening i å lese ord og tekster som inneholder de bokstavene som barnet nylig har lært (Haugstad, 2010). Tanken bak denne metoden er at eleven skal kunne mestre den tekniske ferdigheten før fokuset blir satt på meningen og forståelsen bak det leste (Bråten, 2011). Det har vist seg at elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker har behov for en slik metode i begynneropplæringen, men likevel kan metoden også føre til at lesemotivasjonen blir redusert på grunn av at ord og tekster ikke oppleves meningsfulle for eleven (Bråten, 2011).

2.5.2 Analytisk metode

I motsetning til den syntetiske metoden som tar utgangspunkt i ordets elementer, tar den analytiske metoden utgangspunkt i ord, setninger eller små tekster (Haugstad, 2010). Dersom barnet arbeider med en tekst, kan en begynne med å skille ut setningene, for så å skille ut ordene i setningene og til slutt fokusere på bokstavene i ordene (Kulbrandstad, 2010). Innenfor analytisk metode er det vanlig å bruke ordbildemetoden, som dreier seg om å fokusere på ordbildet før en lærer seg enkeltlydene i det aktuelle ordet (Traavik & Alver, 2008). Ved å lære høyfrekvente ordbilder kan det hjelpe eleven til å danne grunnlag for ortografisk bevissthet, en bevissthet som kan føre til økt lesehastighet (Høien & Lundberg, 2012). Uansett om barnet først møter ord, setninger eller tekster så skal elementene være meningsbærende da det er hovedfokuset i denne metoden (Traavik & Alver, 2008).

2.6 Motivasjon

Elever som er motivert har et ønske om å lære å lese, og det å lære generelt. De er utholdene og interesserte i den aktuelle arbeidsoppgaven. Lærere som har god kunnskap om faget og som tilpasser undervisningen til den enkelte elev, viser seg å ha en positiv innvirkning på elevenes lærelyst og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dermed er tilretteleggingen av læringssituasjonen av vesentlig betydning for motivasjonen til elevene. Dette innebærer at læreren har mulighet til å påvirke motivasjonsnivået til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Bandura (1977) har utviklet teori om "self-efficacy" som har vært oversatt som "forventning om mestring" av Skaalvik og Skaalvik (2013). Forventning om mestring har betydning for menneskers motivasjon, og handler om troen på å mestre en bestemt aktivitet. Det har også mye å si for elevens valg av oppgaver, utholdenhet ved vanskelige oppgaver og ikke minst hvor stor innsatsen er (Bandura, 1977). På bakgrunn av dette er det derfor viktig at læreren tilrettelegger undervisningen slik at alle elevene i klassen får dannet gode mestringserfaringer, som videre påvirker mestringforventningene, som igjen har mye å si for motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Bandura (1997) er tidligere mestringserfaringer den viktigste kilden til forventning om

mestring. Dersom en elev har positive erfaringer med en oppgave øker dette forventningene om å mestre en lignende oppgave senere. Erfaringer med å mislykkes med en oppgave derimot, svekker forventningene med å mestre en lignende oppgave senere. Dermed er erfaringer med å mestre en påvirkningskraft for motivasjonen til å velge en oppgave eller aktivitet. I følge Bandura (1997) er det uheldig å få negative erfaringer i startfasen av en læringsprosess, og dette gjelder også barn som begynner i 1. trinn som ofte har forventninger om å lære seg å lese og skrive (Lyster, 2011).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er tilpasset opplæring til den enkelte elev en nødvendig forutsetning for at de skal oppleve mestring i opplæringen. Men det understrekes at opplevelsen av mestring forsterkes med oppgaver som gir elevene utfordringer, samtidig som de er realistiske. På denne måten styrkes også forventningene om å mestre en lignende oppgave senere (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

En sentral og viktig målsetting i leseopplæringen er å skape leseglede for elevene (Haugstad, 2010), og dette kommer til uttrykk flere ganger i Kunnskapsløftet (2006). I følge Haugstad (2010) er det gleden og interessen ved å lese som gir motivasjon for lesingen. Derfor er det viktig at læreren skaper gode leseopplevelser for elevene, samt at tekster og bøker tilpasses elevenes nivå og interesser. Dersom elevene allerede fra 1. trinn lykkes og har en positiv innstilling til å lese, har de dannet et godt grunnlag for videre lesing (Haugstad, 2010). Haugstad (2010) fremhever høytlesing for elevene som et av flere virkemidler for å skape leseglede. Gjennom denne aktiviteten kan elevene oppdage gleden med å lese, ved at interessante og spennende temaer bringes frem.

2.7 Språklig bevissthet

Innenfor leseforskningen har begrepet språklig bevissthet vært sentralt de siste 10-20 årene (Lyster 2011; Hagtvet 2005). Det viser seg at de barna som har en god språkforståelse samt et godt utviklet talespråk, har et godt grunnlag for å utvikle språklig bevissthet (Ofteidal, 2003). I følge Kulbrandstad (2010) defineres den språklige bevisstheten i tilknytning til den første leseopplæringen som "evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en forside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene" (Kulbrandstad, 2010, s. 84). Innholdet refererer til ordets betydning, mens forsidene kan være at ordet rimer på et annet ord, om ordet er kort eller langt, og om ordet har den samme forbokstaven som et annet ord (Kulbrandstad, 2010). Dette er ferdigheter som har vist seg å være av stor betydning når barnet skal lære om skriftspråket (Ofteidal, 2003). Barn som er språklig bevisst har ofte en mer positiv erfaring innenfor leseutvikling enn barn som ikke har utviklet denne bevisstheten like godt (Lyster 1996 referert i Hagtvet, 2005).

Innenfor termen språklig bevissthet er det flere nivåer av bevissthet som kan si noe om det utviklingsstadiet som barnet har nådd. I sammenheng med tidlig leseutvikling er det størst fokus på fonologisk og morfologisk bevissthet (Lyster, 2011). Fonologisk bevissthet innebærer at barnet mestrer å skifte perspektiv fra språkets innholdsside til språkets forside (Lervåg, 2002). Barn som har utviklet fonologisk bevissthet mestrer å dele ord i mindre enheter som rim, stavelser og fonemer. Dersom barnet klarer å arbeide med og manipulere de språklige enhetene, som kan være å bytte den første lyden i et ord med en annen lyd og se at ordet får en ny betydning, eller å tenke ut ord som begynner på en bestemt lyd, samt være seg bevisst de minste fonologiske enhetene er det på god vei til å forstå det alfabetiske prinsipp (Lervåg 2002; Hagtvvet 2005; Kulbrandstad 2010; Høien 2012). Hagtvvet (2005) beskriver det alfabetiske prinsipp som en slags kode for forbindelsen av talt og skrevet språk. For at barn skal lære å lese og skrive må denne koden mestres. I tillegg til å kunne segmentere talen i fonem, må navn og form på fonemenes representasjoner i skriften håndteres, og fonem- og grafemkombinasjoner må være i samsvar slik det norske språk er (Hagtvvet, 2005).

Morfologisk bevissthet handler om evnen til å forstå hvordan ord er bygd opp og om forståelse for ordenes ulike elementer som blant annet er forstavelser, ord i sammensatte ord og grammatiske elementer. Morfologisk bevissthet handler også om å kunne skifte perspektiv fra språkets innholdsside til språkets forside, slik som en må innenfor fonologisk bevissthet. I tillegg må barnet ha evne til å manipulere enkeltmorfemer i sammensatte ord. Et eksempel på dette kan være å dele opp det sammensatte ordet "kjøkkenmaskin" i to ord, for deretter å sette de to ordene sammen med andre ord, som da vil få en ny betydning. Morfologisk bevissthet er først og fremst en faktor som blir sett i sammenheng med leseforståelse, men denne bevisstheten kan også være med på å fremme elevenes leseutvikling fra tidlig alder (Lyster, 2011).

I Kunnskapsløftet (2006) står det skrevet at elevene etter 2. årstrinn skal kunne "leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, ord og meningsbærende elementer" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44). Dette er fonologisk bevisstgjørende aktiviteter som er fruktbare for den tidlige lese- og skriveopplæringen i forbindelse med å knekke den alfabetiske koden (Hagtvvet, 2005).

2.8 Lesestrategier

Læringsstrategier blir sett på som et viktig element i all undervisning for elevenes læring (Jensen, 2007). På grunn av at denne oppgaven beror seg på leseopplæringen på 1. trinn vil det videre fokuseres på lesestrategier i den første leseopplæringen. Læringsstrategier som blir benyttet i samspill

med skrift beskrives gjerne som lesestrategier, og slike strategier har fått stor plass i læreplaner, fagbøker for lærere og skolebøker for elever (Anmarkrud & Refsahl, 2011). I Kunnskapsløftet (2006) står det skrevet at elever etter 2. årstrinn skal kunne "bruke enkle strategier for leseforståelse og reflektere over leste tekster" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44). Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og å forstå informasjon. Dersom barnet bruker hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen bidrar dette til å utvikle funksjonell leseferdighet og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Elever som ikke har utviklet velfungerende lesestrategier får ikke alltid like god leseforståelse som de elevene som bruker lesestrategier bevisst. Det er ofte fordi de ikke har en plan på hvordan de skal lese og mangler ferdigheten for å reflektere over det de leser (Roe, 2008). Gode strategier kan påvirke motivasjonen for elevenes læring, integrere ny kunnskap, og er viktig for å gå løs på en oppgave som oppleves som vanskelig (Weinstein & Mayer 1986; Brevik & Gunnulfsen 2011; Kunnskapsdepartementet 2006).

Det er beskrevet mange ulike strategier for lesing som kan benyttes i forskjellige lesesituasjoner. I boken til Anmarkrud og Refsahl (2011) beskrives lesestrategier som er beregnet på mellomtrinnet, men likevel velger jeg å ta utgangspunkt i beskrivelsene i denne boken. Grunnen er at noen av disse lesestrategiene ble omtalt av forskningsdeltakerne i min studie, men i en enklere grad, og at litteratur om lesestrategier på 1. trinn var vanskelig å finne. Fonologisk og ortografisk strategi er lesestrategier som er spesielt rettet mot begynneropplæringen, og disse er beskrevet i kapittel 2.2. I tillegg vil to sentrale lesestrategier, utdypingsstrategier og repeteringsstrategier, bli beskrevet kort.

Ved å anvende utdypingsstrategier kan leseren få tak i meningen med teksten. For å forstå innholdet er det vesentlig å ta i bruk forkunnskaper vi har om det aktuelle temaet (Anmarkrud & Refsahl, 2011). Forkunnskaper er trolig den enkeltfaktoren som har mest påvirkning for forståelsen og hukommelsen (Bråten, 2011). Det finnes ulike typer utdypningsstrategier, og en strategi er å lese og se på overskrifter og illustrasjoner før en starter å lese. Læreren kan her stille elevene spørsmål som for eksempel: Hva tenker dere når dere ser på overskriften og illustrasjonene? En annen strategi er å komme med forslag om hva man tror kan skje videre i teksten, som videre kan føre til forventninger og spenning til teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2011). Repeteringsstrategier er enkle hukommelsesstrategier som kan være et hjelpemiddel for å forstå og huske innholdet fra en tekst. Ett eksempel på denne type strategi er å lese deler av en tekst flere ganger etter hverandre (Anmarkrud & Refsahl, 2011).

2.9 Kartlegging av elevenes leseferdighet

Det er viktig å undersøke elevenes leseferdighet, og følge med deres leseutvikling gjennom kartlegging. Ulike undersøkelser kan gi læreren en dypere forståelse for den enkelte elev sitt utviklingsnivå og få bedre innsikt i hva barnet mestrer og ikke mestrer. Dermed kan læreren få kunnskap om elevenes ferdigheter som er sentrale for hvordan undervisningen kan legges opp og hva det er behov for i leseopplæringen hos den enkelte eleven i klassen (Lyster, 2011). Det finnes flere måter å kartlegge lesekompetanse på. To av disse kartleggingsverktøyene er utdanningsdirektoratet sin obligatoriske kartleggingsprøve i lesing og kartleggingsverktøyet LUS.

Ved skolestart er barna ofte på ulike stadier i leseutviklingen. Som lærer er det viktig å være oppmerksom og raskt oppdage de barna som ikke følger den normale leseutviklingen. Det er ikke alltid like enkelt å oppdage dette eller å vite hva hvert enkelt barn trenger av støtte for å komme seg videre i utviklingen (Lundberg & Herrlin, 2008). Derfor er det viktig å kartlegge elevenes leseferdigheter.

Det finnes kartleggingsprøver som er obligatoriske for alle 1. klassinger over hele landet, og i tillegg benyttes det undersøkelser som skolen selv har bestemt at skal gjennomføres. Kartleggingsprøven fra Utdanningsdirektoratet omfatter regning, lesing, engelsk og digitale ferdigheter. Innenfor termen lesing så måler denne prøven ferdighetene til elevene som er med på å danne grunnlaget for en god leseutvikling. Disse ferdighetene er språklig bevissthet, bokstavkunnskap og ordlesing, samt leseforståelse. Formålet med kartleggingsprøvene er å kunne gi ekstra tilrettelegging til enkeltelever som ikke har fått forståelse for de nødvendige ferdighetene i begynneropplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Leseutviklingsskjemaet, LUS, er et pedagogisk verktøy for lærere for å vurdere og å følge opp den enkelte elevs leseutvikling over tid. Like viktig er det for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring til hver enkelt elev. LUS synliggjør hva det er hensiktsmessig å fokusere på, som resulterer i en sikrere viten om at leseferdigheten utvikler seg. For å anvende dette verktøyet er det viktig med et samarbeid mellom elev, lærer og foresatte (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009). Forskning om hvordan barn lærer å lese er grunnlaget for utformingen av skjemaet (Allard et al., 2009). Skjemaet har 3 faser, som igjen omfatter 19 nivåer, fra begynnerstadiet til en funksjonell leser, som beskriver leseutviklingen ved relevante kjennetegn. Eksempler på nivåer er punkt 1: Kjenner igjen navnet sitt, punkt 4: Leser kjente ord i tekst ved hjelp av ordbilder, punkt 10: Bruker strategier for en stadig mer funksjonell lesing av enkle tekster og punkt 15: Leser flytende med god forståelse (Allard et al., 2009).

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne forskningsstudien. I all kvalitativ forskning er idealet om åpenhet og synliggjøring viktig, og jeg ønsket i samsvar med dette å beskrive så detaljert som mulig for hvordan jeg gjennomførte studien. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg som kvalitativ forsker har gått frem både før, under og etter innsamling av data. Videre vil jeg redegjøre for studiens kvalitet og etiske refleksjoner.

Noen av de samme begrepene som inngår i kvalitativ forskning vil bli omtalt på flere steder da det var vanskelig å unngå dette, men fordelene er at det kan gi en bedre forståelse for innholdet.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning handler om å forstå og løfte fram deltakerens perspektiv (Postholm, 2011). Dette vil si at den kvalitative forskeren må rette forskerblikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet, som innebærer at forskeren tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Det vil si at situasjonen som forskeren befinner seg i, er med på å forme forskningsprosjektet (Postholm, 2011). I tillegg har forskeren en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen for å oppnå forståelse og skape mening av det som blir formidlet av deltaker (Thagaard, 2002). Disse fortolkningene blir gjort på bakgrunn av forskerens egne opplevelser, erfaringer og teoretiske ståsted (Postholm, 2011). Derfor fremhever Postholm (2011) at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i arbeidet og at studien er subjektiv. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode da den var mest hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling, nærmere bestemt en intervjustudie.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervjuet i en kvalitativ forskningsstudie er basert på en samtale med en viss struktur og hensikt mellom to parter (Kvale 2002; Kvale & Brinkmann 2012). Dette er fordi forskeren ønsker å være sikker på å få belyst det aktuelle temaet som har blitt valgt ut (Dalen, 2011).

Et intervju kan foregå på ulike måter, men innenfor det kvalitative forskningsintervjuet er det vanlig å skille mellom strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju (Fontana & Frey, 1994 referert i Postholm, 2011). Med utgangspunkt i studiens problemstilling, anses det her som mest hensiktsmessig å benytte halvstrukturerte intervjuer. Denne formen for intervju kjennetegnes ved at forskeren har utarbeidet forslag til temaer og spørsmål på forhånd, og samtidig er åpen for at også deltaker kan stille spørsmål og bringe frem temaer i samtalen (Dalen 2011; Postholm 2011).

3.3 Utarbeiding av intervjuguide

Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide i tilknytning prosjekter som anvender intervju som metode (Dalen, 2011). En intervjuguide inneholder vesentlige spørsmål og temaer som forskeren ønsker å diskutere under intervjuet. Når det gjelder det halvstrukturerte intervjuet er det vanlig at guiden inneholder forslag til emner og spørsmål (Kvale, 2002). Videre er det viktig å være åpen for at uforutsette emner kan bli brakt på banen av deltakerne, samt være fleksibel til å fange opp dette (Dalen, 2011). Intervjuguiden (vedlegg 3) besto av halvstrukturert spørsmål med utgangspunkt i studiens tematikk. Alle spørsmålene ble stilt, men på grunn av at jeg benyttet halvstrukturert intervju ble flere emner brakt frem.

3.4 Valg av forskningsdeltakere

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av deltakere et viktig tema (Dalen, 2011) og det er sentralt at de aktuelle deltakerne har erfaring med den tematikken som det skal forskes på (Postholm, 2011). Hensikten med mitt forskningsprosjekt var å belyse hva lærere selv mener er en god leseopplæring på 1. trinn. Derfor valgte jeg personer som arbeider som lærere, samt har erfaring med leseopplæringen på 1. trinn. Jeg valgte å intervju tre personer. I følge Postholm (2011) er det formålstjenlig å velge det lavest anbefalte antall personer dersom det dreier seg om et mindre prosjekt. Antall deltakere må også forstås i lys av formålet med studien og hvor tilgjengelig deltakerne er (Kvale & Brinkmann, 2012). Samtidig er det viktig at det er kvalitet over det intervjumateriale som forsker har samlet inn, for den videre analyse- og tolkningsprosessen (Dalen, 2011). På bakgrunn av dette ble tre deltakere vurdert som tilstrekkelig og hensiktsmessig for å få svar på studiens problemstilling.

Jeg har valgt å betegne deltakerne for Deltaker 1, Deltaker 2 og Deltaker 3. Deltakerne er ansatt ved tre ulike skoler og det varierer hvor lenge de har arbeidet som lærer. Fellesnevneren for deltakerne er at de arbeider på barnetrinnet og har erfaring med leseopplæringen på 1. trinn. Deltaker 1 har lengst erfaring i skolen, og har arbeidet seks år på 1. trinn. Hun er utdannet førskolelærer og har i tillegg studert småskolepedagogikk, og arbeider nå som lærer på 1.-4. trinn. Deltaker 2 er utdannet adjunkt og har arbeidet på 1. trinn i fire år. Deltaker 3 er utdannet adjunkt med et tilleggsår i spesialpedagogikk og har arbeidet på 1. trinn i to år. Jeg tok direkte kontakt med deltakerne gjennom telefon og sendte et informasjonsskriv om forskningsprosjektet på e-post i etterkant av samtalen. Informasjonsskrivet inkluderte blant annet informasjon om prosjektet, samt opplysninger om metodebruk og anonymitet.

3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene av de tre deltakerne ble gjennomført noe ulikt. Deltaker 1 og 2 ønsket å bli intervjuet på kveldstid i sitt eget hjem, mens deltaker 3 ønsket å bli intervjuet på arbeidsplassen sin. Felles for intervjustedene var rolige omgivelser slik at vi ikke skulle bli forstyrret.

I følge Kvale (2002) er det viktig å gi den som bli intervjuet en kontekst for intervjuet. Dette kan skje gjennom informasjon før intervjuet, som han kaller for "briefing" og etter intervjuet, som han kaller for "debriefing". En "briefing" innebærer at personen som intervjuer forklarer blant annet formålet med prosjektet og bruken av lydopptaker, og spør om deltaker har spørsmål før intervjuet begynner (Kvale, 2002). Før intervjuene startet repeterte jeg den informasjonen som deltakerne hadde fått i forkant, som blant annet innebar prosjektets tema og hensikt, anonymitet og konfidensialitet, og at deltakerne kunne velge å ikke svare på enkelte spørsmål. I tillegg ble det presisert at det var kun intervjueren som skulle lytte til lydopptakene, og at alt av informasjon fra deltaker ville bli slettet ved oppgavens slutt. Jeg spurte også om deltakerne hadde spørsmål før lydopptakeren ble slått på. For å skape en trygg og avslappende stemning ble ikke intervjuet startet umiddelbart etter ankomsten. En samtale om hvordan dagen hadde vært, hvordan det står til, og om utdanning- og arbeidserfaring fra begge parter ble i ulik grad snakket om. Å skape en trygg atmosfære er i følge Kvale (2002) viktig for å snakke åpent om egne erfaringer.

Etter at den praktiske informasjonen var gitt og da atmosfæren virket avslappet, startet intervjuet. Varigheten på de tre intervjuene varierte mellom tre kvarter og en time. Det varierte for de tre deltakerne om hvor mye de snakket fritt og åpent, og hvor mange oppfølgingsspørsmål jeg trengte for å få informasjon om det aktuelle temaet. Oppfølgingsspørsmål er viktig å stille til deltaker uansett hvor mye eller lite en forteller. I følge Postholm (2011) kan slike spørsmål bringe frem en mer beskrivende og fyldigere informasjon. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å stille oppfølgingsspørsmål til de svarene jeg fikk, som for eksempel kunne være "hvorfor mener du det?" eller "kan du fortelle litt mer om det?" For hvert gjennomført intervju ble jeg stadig sikrere i å stille slike spørsmål, noe som samsvarer med Postholm (2011) sine antagelser om at intervjuerfaringer bidrar til å forstå hvilke oppfølgingsspørsmål som gir utdypende svar.

Ved intervjuenes slutt ble den innledende fasen fulgt opp med "debriefing". I følge Kvale (2002) er dette den avsluttende fasen hvor intervjupersonen kan uttrykke sin takknemlighet for å få intervjuet vedkommende. Denne fasen er også en mulighet for å spørre om deltaker har spørsmål eller om det er noe som en vil tilføye om det aktuelle temaet (Kvale 2002; Postholm 2011), noe jeg erfarte at alle deltakerne gjorde.

3.6 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, fortsatte det videre arbeidet i forskningsprosessen som omhandler bearbeiding av datamateriale. Denne prosessen forutsetter at materiale som er innhentet er transkribert (Dalen, 2011). Å transkribere innebærer å fremstille det muntlige som har blitt tatt opp på bånd til en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2012) Det er en fordel at forskeren selv transkriberer, med den begrunnelse at dette gir en mulighet for å bli godt kjent med datamaterialet, samtidig som forskeren kan lære mye om hvordan en selv er som intervjuer (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2012). Jeg opplevde prosessen som nyttig og helt nødvendig for arbeidet videre. Detaljer i datamateriale ble oppdaget, noe som skapte en større forståelse i utsagnene. Samtidig ga det meg veiledning på hvordan jeg kunne være en bedre intervjuer til neste gang, i forhold til å mestre intervjusituasjonen.

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er det ikke kun en optimal løsning på hvordan en skal transkribere. Det som er viktig å tenke over er formålet med den aktuelle transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2012). I prosessen med egen transkripsjon ble det raskt tydelig at selve fortellingen til deltakerne var det viktige. For å være sikker på at meningen til deltakerne ble ivaretatt, transkriberte jeg ordrett hva de tre deltakerne fortalte. Utsagn som virket irrelevant for oppgavens tema ble også transkribert i tilfelle jeg skulle forandre mening senere i prosessen.

3.7 Analyse

Analyse er en prosess som krever at forskeren er kreativ, men samtidig er systematisk (Tjora, 2012), og hensikten er at forsker får mening ut av sine data (Postholm, 2011). I kvalitativ forskning begynner analysearbeidet allerede fra forskeren sitt første intervju eller observasjon, og da den første siden i boken eller dokumentet blir åpnet. Analysearbeidet vedvarer gjennom hele forskningsprosessen, ved at datamateriale og dataanalyse påvirker hverandre. Likevel er det størst fokus på analysen etter at datamateriale er innhentet (Postholm, 2011).

Umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, begynte jeg med å kode datamaterialet. Koding er en systematisk prosess i analysearbeidet som innebærer å sette navn på hva dataene egentlig handler om (Dalen, 2011). Hensikten er å finne noen egnede kategorier til det som er kodet, noe som gir forsker mulighet til å få en bedre forståelse for innholdet, både på et fortolkende og et teoretisk nivå (Dalen, 2011). Før jeg startet med å kode og kategorisere leste jeg gjennom alle intervjuene da det ga meg oversikt og forståelse for helheten. Gjennom prosessen forsøkte jeg å frigjøre meg fra

spørsmålene jeg hadde stilt deltakerne, og heller være åpen og gå på jakt i de transkriberte tekstene. Fremgangsmåten min var å markere uttalelser som hadde relevans med problemstillingen, for deretter å samle uttalelser som handlet om det samme. Etter at jeg hadde gått gjennom alle intervjuene oppdaget jeg at samtlige vektla i hovedtrekk det samme i leseopplæringen. Gjennom analyseprosessen kom det frem tre kategorier som er (1) «*tilpasset opplæring*», (2) «*å skape motivasjon hos elevene til å lese*» og (3) «*å kartlegge elevenes leseferdigheter*».

Underkategorier av «*tilpasset opplæring*» var *veiledet lesing*, *lesemetodiske tilnæringsmåter* og *variert undervisning* da disse kategoriene kan ses på som metoder og måter for å tilpasse leseopplæringen til elevene. Underkategorier for kategorien «*å skape motivasjon hos elevene til å lese*» var *leseglede*, *språklig bevissthet* og *lesestrategier* da disse kategoriene kan bidra til å skape motivasjon hos elevene til å lese. Den siste kategorien «*å kartlegge elevenes leseferdigheter*» har ingen underkategorier. Til tross for at deltakerne begrunnet kartlegging for å kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev, ble dette en selvstendig kategori da kartlegging ikke er en metode for å tilpasse, men et verktøy.

På grunn av at jeg hadde benyttet halvstrukturert intervju var det ingen overraskelse at deltakerne kom med uttalelser som jeg ikke hadde forutsett. Disse uttalelsene ble utviklet til underkategoriene *veiledet lesing*, *variert undervisning* og *leseglede*, og hovedkategorien *å skape motivasjon hos elevene for å lese*. I oppstarten av forskningsarbeidet, etter at jeg hadde lest en del teori om leseopplæringen på 1. trinn, formulerte jeg følgende problemstilling: *Hva mener lærere er en god leseopplæring for elever på 1. trinn?* Men under analyseprosessen fant jeg ut at nåværende problemstilling egnet seg bedre i forhold til deltakernes uttalelser. Dette støtter Postholm (2011) som fremhever at forskningsprosessen kan være med på å fokusere og forme problemstillingen.

3.8 Kvalitet i en kvalitativ studie

Innenfor kvalitativ forskning er det viktig at forskeren sikrer kvaliteten på ulike måter for det arbeidet som er gjort, samt seg selv som forsker. Som nevnt tidligere er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2011). Grunnen til dette er at den kvalitative forskeren bringer med seg egne meninger, erfaringer og teorier inn i forskningsprosessen, som er med på å påvirke det som forskeren studerer. Derfor er det spesielt viktig at forskeren opplyser leseren hvordan man kan ha påvirket studien, som ved valg av tema og problemstilling, utarbeiding

av intervjuguide og analyseprosessen (Postholm, 2011). I følge Postholm (2011) vil dette bidra til å sikre kvaliteten til forskningsstudien.

I forhold til egen studie har jeg vært med på å påvirke den til en viss grad. Egne erfaringer med leseopplæringen er den største grunnen til at jeg ønsket å fordype meg i temaet. Disse erfaringene har blitt samlet inn gjennom utdanningsforløpet mitt, hvor jeg blant annet har vært i praksis på 1. og 2. trinn ved to ulike skoler. Interessen og nysgjerrigheten min startet allerede ved det første året på lærerutdanningen på høgskolen da jeg tilegnet meg kunnskap om lese- og skriveopplæringen. Jeg har også lest mye teori av flere forfattere og forskere som har vært med på å påvirke og danne min forståelse om leseopplæringen. På grunn av at jeg har lite praktisk erfaring på dette feltet, kan det være med på å påvirke min forståelse. Det kan skape forestillinger om hvordan leseopplæringen kan foregå, slik som teorien beskriver det, og ikke hvordan det foregår i praksis.

Videre vil jeg gjøre rede for reliabilitet, validitet og generalisering i relasjon med erfaringen jeg har hatt med å sikre kvaliteten.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet (Tjora 2012; Kvale & Brinkmann 2012). Reliabiliteten kan sjekkes ved at andre personer etterprøver fremgangsmåten til den aktuelle forskningen når det gjelder innhenting av datamateriale og den videre analysen (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2012). På grunn av at samspillet mellom forsker og personer som deltar i forskningen er unikt, og individer og situasjoner forandrer seg, kan det være vanskelig å etterprøve måten det ble gjennomført på. Derfor er heller spørsmålet i en kvalitativ metode om leseren kan oppfatte forskningsfunnene som pålitelige i forhold til datamaterialet som er innhentet (Nilssen, 2012). Forskeren må derfor beskrive fremgangsmåten med nøyaktighet da det kan styrke studiens reliabilitet (Dalen, 2011). Beskrivelser som anses å være de viktigste i forhold til å oppnå reliabilitet i størst mulig grad er forhold ved forskeren, deltakerne og intervjusituasjonen. Jeg har beskrevet samtlige forhold tidligere i studien. Erfaringsbakgrunn som kan påvirke forståelsen til prosjektets tema er beskrevet tidligere i oppgaven, videre har jeg gjort rede for hvorfor deltakerne ble valgt. Når det gjelder intervjusituasjonen så har jeg beskrevet utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Til slutt har jeg forklart hvordan jeg har beveget meg frem i analyseprosessen. En slik redegjørelse kan bidra til at leseren selv kan vurdere om resultatene fra forskningen er reliable.

3.8.2 Validitet

Validitet kan oversettes til gyldighet. I sammenheng med validitet stiller forskeren seg spørsmålet om i hvilken grad fremgangsmåten er egnet for å undersøke det som den er ment å undersøke, og om funnene representerer virkeligheten (Kvale & Brinkmann 2012; Johannessen, Tufte & Christoffersen 2011). Dersom disse validitetsspørsmålene får positive svar kan den aktuelle forskningen gi gyldig kunnskap. Validering foregår ikke kun på ett stadium i forskningen, men er en gjennomgående prosess - fra prosjektet sin oppstart og til det siste ordet er skrevet (Kvale & Brinkmann, 2012).

For å øke validiteten til forskningen, bør forskeren underveis i intervjuet kontrollere den informasjonen som blir fortalt av deltaker (Kvale, 2002). Jeg erfarte ved å formulere spørsmålene tydelig og ved å snakke i et rolig tempo, ble det færre misforståelser. Likevel kontrollerte jeg innholdet i hva som ble fortalt, ved å spørre deltakerne om jeg hadde forstått det riktig. Jeg tok også kontakt med to av deltakerne i etterkant av intervjuet for å oppklare noe av det som ble fortalt. For å sikre kvaliteten ytterligere sendte jeg de transkriberte intervjuene til de tre deltakerne slik at de hadde muligheten til å bekrefte transkripsjonen. Denne prosedyren omtaler Postholm (2011) som «member checking» og blir vurdert som den viktigste for å kunne skape en troverdig forskningsstudie (Lincoln & Guba, 1985 referert i Postholm, 2011). I følge Johannessen et al. (2011) er det viktig at funnene i studien representerer virkeligheten, og dermed kan «member checking» bidra til å sikre dette. Under analyseprosessen støttet jeg meg på det transkriberte arbeidet av intervjuene, der jeg brukte korrekt gjengivelse av utsagnene til deltakerne. På den måten kan feiltolkninger hos leseren bli redusert, samtidig som deltakerens utsagn kan bli fremstilt på den måten som det var ment. I selve fremstillingen av resultater og funn, har jeg tydelig vist forskjellen mellom deltakernes og mine utsagn og tolkninger. Direkte utsagn fra deltakerne er presentert i kursiv og det er alltid vist til deres pseudonym.

3.8.3 Generalisering

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det ofte et mål å generalisere eller overføre funnene (Tjora, 2012). Dersom funnene betraktes som gyldige eller pålitelige, er det større mulighet for å generalisere (Kvale & Brinkmann 2012; Postholm 2011). Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike former for generalisering (Tjora, 2012), men det vil videre fokusere på en naturalistisk generalisering da den er formålstjenlig med forskningen som jeg har gjort. Denne type generalisering dreier seg om forskningsfunnenes nytteverdi. Den kunnskapen som konstrueres mellom forsker og deltaker er i sammenheng med et bestemt sted og et bestemt tidspunkt. Til tross for dette kan denne kunnskapen være av nytte for andre og den kan overføres til lignende situasjoner. En naturalistisk

generalisering forutsetter fyldige beskrivelser, som kan føre til at leseren kan kjenne igjen det som beskrives i egen situasjon. Erfaringer og funn som blir beskrevet kan også være nyttig for leseren, på den måten at det kan gi bekreftelse eller avkreftelse på forhold ved egen praktisering i lesesopplæringen (Postholm, 2011).

3.9 Etske retningslinjer

Innenfor all vitenskapelig forskning settes det krav til den enkelte forsker om å forholde seg til ulike forskningsetiske retningslinjer (Thagaard, 2002). Slike retningslinjer har blitt utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006). Dersom forsker følger disse retningslinjene er en trygg på at den etiske dimensjonen blir ivaretatt. Videre i dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i ulik litteratur som behandler det etiske perspektivet i forhold til det jeg har tatt hensyn til i denne studien.

Forskeren foretar etiske vurderinger gjennomgående i en forskningsprosess, som vil si før, underveis og etter at forskeren er ferdig med å samle inn data (Postholm, 2011). Før oppstart meldes prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) dersom personopplysninger skal behandles. Til tross for at denne forskningsstudien ikke skulle behandle personopplysninger ble den likevel meldt til NSD i februar 2014 for å være på den sikre siden. En måned senere fikk jeg svar om at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 (vedlegg 1). Videre, i forkant av prosjektet, er det særlig noen etiske hensyn som man må ta stilling til. Det er at personene som skal delta i prosjektet skal få tilstrekkelig informasjon om forskningen sin hensikt og hvordan materialet skal samles inn, som er for å sikre at deltakerne vet hva de skal være med på. Informasjon om anonymitet og at opplysninger om deltakerne skal behandles konfidensielt er også viktig for deltakerne (Erickson, 1986 referert i Postholm, 2011; NESH, 2006). Gjennom et informasjonsskriv ble dette formidlet til deltakerne i forkant av intervjuet (vedlegg 2). Det var kun studiens problemstilling og tema som ble presentert for deltakerne, noe som samsvarer med Postholm (2011) som uttrykker at for mye informasjon i forkant av intervjuet kan påvirke deltakerens måte å kommunisere på under intervjuet. Det er også viktig å avklare om studien kan medføre ekstra arbeid for deltakerne (Postholm, 2011). Etter at intervjuet til hver deltaker var gjennomført, spurte jeg om det var i orden om jeg kunne ta kontakt med de senere dersom jeg hadde spørsmål i forhold til intervjuet.

Datainnsamling og bearbeiding av disse skjer underveis i forskningsprosessen, og hensikten er at forsker skal få en dypere forståelse av tematikken som en forsker på (Postholm, 2011). Det er viktig

at forsker og deltaker har et tillitsforhold der forsker tar hensyn til deltakerne sine interesser og verdier. Tillit mellom deltaker og forsker kan medføre at deltaker enklere åpner seg og snakker ærlig, men dette forutsetter at forskeren følger de etiske retningslinjene (Postholm, 2011). Videre er det viktig at uklarheter og misforståelser blir diskutert før intervjuet er ferdig slik at deltakeren sine ord ikke blir referert på en måte som ikke samsvarer med deres virkelighet da det er viktig at deltaker sine uttalelser blir gjengitt riktig (Postholm, 2011). Gjennom de tre intervjuene erfarte jeg å oppklare eventuelle misforståelser, noe som ga med en bedre forståelse av hva som ble fortalt.

Etter at datamaterialet er samlet inn skal forskningsteksten skrives. I denne prosessen kreves det blant annet at deltaker sin identitet blir beskyttet gjennom å utelate informasjon som kan spores tilbake til personen (Postholm, 2011). Ingen av de tre deltakerne oppga sensitiv informasjon, da det ikke var nødvendig i forhold til oppgavens tematikk, men alle brukte virkelige navn på nåværende og tidligere arbeidsplasser, samt navn på kollegaer. Denne informasjonen ble anonymisert under transkriberingen og ble ikke benyttet i oppgaven.

Kapittel 4. Empiri og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater som kom frem av de tre intervjuene. Kategoriene ble som beskrevet i kapittel 3 (1) «*tilpasset opplæring*» med underkategoriene *veiledet lesing*, *lesemetodiske tilnæringsmåter* og *varierte undervisning*, (2) «*å skape motivasjon hos elevene til å lese*» med underkategoriene *leseglede*, *språklig bevissthet* og *lesestrategier* og (3) «*å kartlegge elevenes leseferdigheter*». Drøfting av resultatene vil komme inn som en naturlig del av teksten, før en oppsummering til hver kategori vil bli presentert. Sitater vil få en stor del av kapittelet da deltakernes stemmer er det sentrale i en kvalitativ studie.

4.1 Tilpasset opplæring

I det følgende vil empiri som omhandler tilpasset opplæring bli drøftet i lys av relevant teori. Tilpasset opplæring vil bli drøftet i sammenheng med lesing før de tre underkategoriene, *veiledet lesing*, *lesemetodiske tilnæringsmåter* og *varierte undervisning*, blir drøftet hver for seg. Til slutt vil en kort oppsummering av hovedfunnene bli presentert.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring i skolen. Dette innebærer at opplæringen skal tilpasses etter den enkelte elev sine evner og forutsetninger gjennom variasjon i blant annet arbeidsmåter og lærestoff (Kunnskapsdepartementet, 2006). De tre deltakerne var opptatt av å tilpasse opplæringen for den enkelte elev.

Deltaker 3 sier:

"Det viktigste jeg gjør er tilpassinga, tenker jeg. (...) Tilpasset opplæring i klasse - at dem får undervisning der dem er på lesinga."

Deltaker 2 støtter dette:

"Spesielt viktig er at alle får utvikle seg fra der de står og at alle får en god utvikling".

Sitatene viser at begge deltakerne ser på tilpasset opplæring som det viktigste en lærer kan gjøre innenfor klasserommets rammer. Dette samsvarer med Kunnskapsløftet (2006) sine beskrivelser om at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som skal gjennomsyre all undervisning. Ved at elevene skal få en best mulig opplæring ut i fra sitt utviklingsnivå forutsetter det at læreren tilpasser undervisningen etter den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet 2006; Meld. St. 18, 2010-2011). Lyster (2011) fremhever også betydningen av å tilpasse opplæringen da det kan ha betydning for den videre utviklingen innenfor læring.

Deltaker 1 er derimot mer opptatt av at tilpasset opplæring er en stor utfordring for læreren. Hun sier:

"Men det er den største utfordringen som lærer - å klare å tilpasse, og få tida til å strekke til, fordi det er noen unger som kan øve på noe som er grunnleggende, mens andre da kan jobbe videre med noe som er mer avansert".

Sitatet viser at Deltaker 1 også er opptatt av å tilpasse opplæringen, men ser samtidig på dette grunnleggende prinsippet som en utfordring. I Stortingsmelding 18 (2010-2011) uttrykkes det at tilpasset opplæring kan være krevende for læreren fordi det ofte er mangfoldighet blant elevene. Videre står det i Kunnskapsløftet (2006) at elever har ulike utgangspunkt og progresjon for å nå de ulike kompetansemålene som er fastsatt. Dette viser hvorfor det er viktig å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, og hvorfor dette kan være krevende for læreren.

4.1.1 Veiledet lesing

For å løse de utfordringene som Deltaker 1 nevner ovenfor kan flere metoder tas i bruk og en av disse er veiledet lesing. Den er som beskrevet i kapittel 2 basert på gruppeinndeling etter lesenivå og er derfor enkel å tilpasse etter den enkelte elevs leseopplæring (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Alle deltakerne fokuserte mye på hvilke metoder de kunne bruke i leseopplæringen for å få til en tilpasset opplæring. Veiledet lesing var en av metodene som ble praktisert av alle deltakerne. Deltaker 1 og 2 påpekte at veiledet lesing var en god metode for å tilpasse leseopplæringen til den enkelte, og for å få en bedre forståelse for hva hver enkelt elev trenger hjelp til for å utvikle leseferdigheten. De sier:

"Man vil også få en oversikt over hva elevene klarer, hva de trenger for å komme videre." (Deltaker 1)

"Det å kunne sitte med en liten gruppe og kun jobbe med lesing, avkoding, forståelse, grammatikk, fonemer, grafemer - alt det som hører til språket på akkurat deres nivå så får du den beste utviklingen for elevene. Og i tillegg så får du en kjempegod forståelse for hvor de er i leseutviklinga sin, hvordan du skal legge opp undervisninga videre for å tilpasse til den enkelte eleven". (Deltaker 2)

Deltaker 3 begrunnet bruken av veiledet lesing med økt læringsutbytte for elevene, og at det er en god måte å arbeide på for henne som lærer. Hun sier:

"Jeg synes det er en fin måte å jobbe på fordi ungene lærer mye av det. (...) Det er litt sånn enkelt å følge da, systematisk måte å jobbe på." (Deltaker 3)

Gjennom veiledet lesing kan ulike språklige emner, som er tilpasset elevgruppen sitt nivå, arbeides med (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Deltaker 1 og 2 uttrykker dette gjennom utsagnene nedenfor.

"Eksempler på det man kan ta opp er hvor mange linjer, hvor mange setninger, kan du se et ord med fem bokstaver, kan du se et ord med s i. Kan du se noen like ord? Hvis du tar bort... Hva blir det da? Hva er likt og forskjellig på to ord i teksten som er litt like, for eksempel hund og hunden og så videre. Kan du se flere ord inni dette ordet?" (Deltaker 1)

"Det er veldig mange ting man kan gå inn på når man har så få elever og sitter og jobber med en tekst. Det kan være at etter hvert når man begynner å lære en setning så kan man snakke om forskjellen på ord, hva er et ord i forskjell fra en setning, hva er en setning, hvor mange setninger er det på den siden her." (Deltaker 2)

Deltaker 2 mener veiledet lesing gir mulighet for å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev. Hun nevner blant annet avkoding og forståelse som sentrale emner å arbeide med. Dette kan bety at Deltaker 2 kombinerer en syntetisk og en analytisk metode i veiledet lesing, noe som gir rom for en tilpasset opplæring (Aasen & Solheim, 2013). Sitatene viser at deltakerne snakker med elevene om språket på ulike måter. Elevene skal blant annet finne flere ord i ett ord og lete etter en spesiell bokstav i ett ord. Dette kan bidra til at elevene utvikler språklig bevissthet, noe som er en fordel for å lære å lese (Frost, 2001; Lyster, 1996 i Hagtvatn, 2005). Deltaker 1 og 2 fortalte at de snakket med elevene om ord, og Deltaker 2 påpekte også at samtale om leseforståelse er viktig. Ord som er like kan ha ulik betydning og dette kan skape misforståelser blant elevene, og særlig for flerspråklige elever. Ved at ord og begreper blir forklart i en meningsfull sammenheng, slik som veiledet lesing legger til rette for, er muligheten større for at elevene forstår ordets betydning (Høigård, 2006). Lærers innsikt i elevens ord- og begrepsforståelse gir bedre forutsetninger for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Aasen & Solheim, 2013).

4.1.2 Lesemetodisk tilnæringsmåter

Syntetisk og analytisk metode blir omtalt som to hovedgrupper innenfor lesemetodisk tilnæringsmåter. På grunn av at det er viktig at læreren tar hensyn til elevene sine forutsetninger og behov bør læreren ta utgangspunkt i de ulike lesemetodiske tilnæringsmetodene (Haugstad, 2010). Tradisjonelt har disse to metodene blitt praktisert hver for seg, men med den kunnskap vi har i dag om lesing blir vanligvis metodene kombinert i undervisningen (Haugstad 2010; Traavik & Alver 2008; Kulbrandstad 2010; Bråten 2011). Deltakerne hadde litt ulik praksis i forhold til lesemetodene. Nedenfor uttrykker Deltaker 1 hvilke metoder hun arbeider med. Hun sier:

"Men jeg har ikke gjort det sånn at jeg tar en helt ny tekst med mange nye ord og så at man deler opp i mange bokstaver, vi jobber med noen få bokstaver først. Vi jobber med en kombinert metode. Også jobber vi mye med å kjenne igjen ordbilder. Selv om de ikke klarer å lese hva som står der, men bare kjenne igjen formen på ordet."

Deltaker 1 forteller her at på 1. trinn begynner hun med å presentere noen få bokstaver for elevene før de beveger seg over til en tekst med nye bokstaver og ord, noe som kjennetegner arbeid gjennom en syntetisk metode. Samtidig forteller hun at 1. trinn arbeider med å kjenne igjen ordbilder i leseopplæringen, som innebærer å lære seg formen på ord. Dette samsvarer med Traavik og Alver (2008) som sier at fokusering på ordbilder foregår i den analytiske metoden. Haugstad (2010) påpeker også at automatisering av ordbilder er et sentralt mål i leseopplæringen, men at dette foregår

innenfor metoden som kombinerer den syntetiske og den analytiske metoden. Deltaker 1 bruker dermed noe fra hver metode, som samsvarer med teori (Haugstad 2010; Traavik & Alver 2008; Kulbrandstad 2010; Bråten 2011) som sier at en kombinasjon av metodene er det optimale. Deltaker 2 uttrykte også tydelig at hun var tilhenger av en kombinert metode. Nedenfor forklarer hun hvorfor en blandet metode er viktig. Hun sier:

"Grunnen til at jeg synes en blanding er viktig for da får du de positive tingene fra begge sider - du kan både sikre opplæringen ved de svake og for de sterke. Sånn at når du da får tatt det beste i begge metodene så får du en bedre læring og bedre undervisning. Det tenker jeg må være best."

Deltaker 2 begrunner videre for en kombinert metode. Hun sier:

"Det går veldig sakte i utviklingen hvis vi kun jobber med de bokstavene vi har lært. Jeg synes å blande de metodene er viktig. Du får bare sånne tulleord med å bruke syntetisk metode, du får veldig dårlig setninger av det, sånn les is lise, ole sa ler, mor ser ola. Veldig kjedelige setninger uten betydning er ikke noe vi kan jobbe med, ikke noe vi kan gå i dybden på."

Deltaker 2 viser at hun er opptatt av å anvende det beste fra begge metodene i undervisning slik at både svake og sterke elever har mulighet til å bli møtt på sitt faglige nivå. Hun uttrykker at praktisering av kun den syntetiske metoden kan gi kjedelige og dårlige setninger uten betydning. Dette samsvarer med Kulbrandstad (2010) og Bråten (2011) som fremhever at tekster som elever kan møte innenfor denne metoden kan gi uforståelige og lite meningsfulle setninger da disse ofte inneholder kun bokstaver som elevene har lært så langt i opplæringen.

Deltaker 3 arbeidet ut i fra en syntetisk metode med 1. trinn i fjor. Hun sier: *"Vi begynner med bokstaver og lyder, og ord. Og jobber oss oppover til tekst da"*. Hun fokuserte på en syntetisk metode, en metode som viser seg å ha fordeler og ulemper. Traavik og Alver (2008) påpeker at elever som har knekt lesekode før skolestart kan oppleve få utfordringer med en syntetisk metode på grunn av at tekstene bygger på kun de bokstavene som læreren har presentert for klassen. Men Deltaker 2 var også opptatt av at den syntetiske metoden kan ivareta de svake elevene. I følge Traavik og Alver (2008) kan en syntetisk metode ivareta de svake elevene fordi systematisk arbeid med avkoding står i fokus, som er en avgjørende forutsetning for å lære å lese. Som Deltaker 2 uttrykker så er det optimalt å kombinere de to metodene, da det er ulikt hva hver enkelt elev har behov for å fokusere på. Kravet om en tilpasset undervisning blir oppfylt dersom læreren legger til rette for flere måter å lære å lese på (Traavik & Alver, 2008).

4.1.3 Variert undervisning

Under prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (2006) blir det utdypet hva som kjennetegner en tilpasset opplæring: "Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av

lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). De tre deltakerne praktiserte en variert undervisning i leseopplæringen på 1. trinn. Til tross for at det ikke ble spurt direkte om det så kom det tydelig frem at alle brukte variasjon i opplæringen, men spesielt innenfor arbeidsmåter. Sitatene nedenfor viser ulike og kreative arbeidsmåter som deltakerne praktiserer innenfor leseopplæringen.

"Leser tekster på tavla, på flippover og i bøker. Elevene leser sammen med meg, følger med fingeren. Også kan vi sette frem noen lesedyr eller jeg kan tegne en løve eller elefant på tavla som de også kan lese for da." (Deltaker 1)

"Vi kan bruke memorykort som har med bokstavene å gjøre. (...) Og så kan de sitte to og to og spille. Trekke et kort og lese og putte den på det bildet som er likt det ordet de har lest. For da vet vi at de har fått en forståelse av ordet de har lest." (Deltaker 2)

"Høytlesing til ungene, til mat ofte. Så synger vi mye - masse sang. Det er ganske masse bokstavarbeid, øve ord, stasjon, språkleker, diktering, medlesing, leselekse hver dag." (Deltaker 3)

Deltakerne legger til rette for flere ulike arbeidsmåter for elevene, som både er lekbasert og læringsbasert. Det viser seg at læring gjennom lek er viktig i møte med bokstavens utfordringer, da leken åpner opp muligheten for å samarbeide og kommunisere om det som arbeides med, samt øker opplevelsen av mestring (Eik, Karlsen & Solstad 2007; Hagtvet 2005). Det er beskrevet uttallige arbeidsmåter som kan anvendes i undervisning, og derfor er det viktig at læreren er seg bevisst i valg av metoder i forhold til hva som er behovet for sine elever. Videre er det viktig at læreren behersker ulike metoder. På den måten har læreren større mulighet til å formidle leseopplæringen, noe som kan resultere i at en tilpasset undervisning blir oppfylt (Repstad & Tallaksen, 2011). Sitatet nedenfor viser at Deltaker 2 var bevisst på hvorfor det er viktig å variere leseopplæringen.

"Så siden alle elever lærer forskjellig, er forskjellige så bør vi bruke mest mulig ulike metoder som vi kan i opplæringen, sånn at vi treffer alle på et eller annet nivå."

Alle deltakerne oppfyller prinsippet om en tilpasset opplæring gjennom å anvende ulike arbeidsmåter i undervisningen. Deltaker 2 begrunner det med at alle er unike individer og derfor har behov for ulike metoder i opplæringen. I boken *Å lese for livet* (2003) blir det presisert at ved bruk av flere ulike metoder kan elevenes behov bli tilfredsstilt. Veiledet lesing, felleslesing, høytlesing og selvstendig lesing blir omtalt som sentrale metoder i undervisningen, da disse kan gi læreren mulighet til å øke leseferdigheten til elevene (*Å lese for livet*, 2003, Bråten, 2011). Gjennom sitatene til Deltaker 1 og 3 kom det frem at nettopp disse metodene ble anvendt i tillegg til flere, mens Deltaker 2 fremhevet lekbaserte aktiviteter.

4.1.4 Oppsummering

Deltakerne sine uttalelser viser at de har et stort fokus på å tilpasse leseopplæringen til elevene. To av deltakerne fortalte at denne tilpasningen er det viktigste de gjør da alle elever skal få undervisning på sitt nivå og for å kunne utvikle seg som leser. Samtidig mente en av deltakerne at det kan være utfordrende for læreren å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev da tiden ikke alltid strekker til.

Utsagnene fra deltakerne viser at veiledet lesing blir sett på som en god metode for leseopplæringen. Gjennom veiledet lesing erfarer og opplever deltakerne at kravet om tilpasset opplæring oppnås. Elevene får lesebøker tilpasset deres nivå og de får arbeide med språklige emner som er tilpasset deres læringsbehov. Gjennom en slik metode klarer læreren å følge med på elevenes leseutvikling og tilpasse leseopplæringen på en adekvat måte.

De tre deltakerne har ulike erfaringer med hvordan de arbeider med lesemetodene på 1. trinn. Til tross for at flere teorier (Haugstad 2010; Traavik & Alver 2008; Kulbrandstad 2010; Bråten 2011) beskriver den kombinerte metoden som den optimale, praktiserer ikke alle deltakerne denne metoden. Grunnen til dette kan være at lærere har frihet i forhold til hvilken metode de skal anvende (Kunnskapsdepartementet, 2006 referert i Traavik & Alver, 2008) og ser ut i fra dette hva som er behovet i klassen.

Deltakerne var opptatt av å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev gjennom å variere arbeidsmåter, som både var lek- og læringsbasert. Dette ble begrunnet av to deltakere med at barn lærer på ulike måter og har derfor behov for ulike arbeidsmåter innenfor leseopplæringen.

4.2 Å skape motivasjon hos elevene til å lese

I det følgende vil empiri som omhandler motivasjon bli drøftet i lys av relevant teori. Først vil et sitat som omhandler viktigheten av å ha motivasjon for lesing bli drøftet, før de tre underkategoriene, *leseglede*, *språklig bevissthet* og *lesestrategier*, blir drøftet hver for seg. Til slutt vil en kort oppsummering av hovedfunnene bli presentert.

Motivasjon påvirker elevenes lærelyst i stor grad, og derfor er det viktig at læreren er klar over dette og legger til rette for at elevene blir motiverte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakerne fokuserte på å skape leseglede hos elevene, gjøre dem språklig bevisste gjennom lek og anvende lesestrategier. Dette er alle ulike måter som kan gi elevene motivasjon for å lære å lese. Men Deltaker 2 viser gjennom sin uttalelse nedenfor at hun også er bevisst på at motivasjon er en forutsetning for å lære å lese, og at ulike faktorer kan påvirke motivasjonen negativt. Hun sier:

"Spesielt for lesing så er det så viktig å ha motivasjon for lesinga, for det er jo en del av det å utvikle lesing, og hvis lesinga blir for lett så blir motivasjonen ødelagt for en del elever. Hvis det blir for vanskelig så blir motivasjonen ødelagt for noen elever."

Deltaker 2 er i samsvar med det Skaalvik og Skaalvik (2013) uttrykker om at mestring oppleves når opplæringen tilpasses til den enkelte elev, og at opplevelsen av mestring forsterkes med oppgaver som både er realistiske i forhold til elevens forutsetninger og som gir eleven utfordringer. I følge Vygotskys (1978) teori er det viktig å arbeide med oppgaver som ligger innenfor elevens nærmeste utviklingssone. Dersom oppgaven er for vanskelig eller for lett kan det føre til lav mestringsopplevelse for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre uttrykker Bandura (1997) at tidligere mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Derfor er det viktig at læreren legger til rette for tekster som er tilpasset lesenivået til den enkelte elev.

4.2.1 Leseglede

De tre deltakerne fortalte om å skape glede i sammenheng med lesingen, men det var særlig Deltaker 1 som var genuint opptatt av det. I følge Haugstad (2010) er leseglede en sentral og viktig målsetting i leseopplæringen, og det er blant annet denne gleden som skaper motivasjon for lesingen. Deltaker 3 fortalte at hun var opptatt av at elevene skal oppleve glede og mestring i forhold til lesing. Hun sier:

"Jeg tenker bare det å gi dem glede da over å synes at det er okey da, at dem koser seg med å lese og føler mestring rundt det. At det blir en sånn positiv greie."

Deltaker 1 viser med sitatet nedenfor at hun arbeider bevisst med å skape leseglede. Hun sier:

"Også jobbe med leseglede på den måten at ungene kan få lov til å sitte og bla i bøker sjøl, de trenger ikke lese, men se på bilder, spørre hva står det her, kan du lese litt for meg eller bare vise til sidemannen. Det er viktig. Også synes jeg det er viktig å lese mye for ungene, og skape fortellinger."

Det kom tydelig frem at Deltaker 3 og 1 er opptatt av å skape leseglede for elevene, men ut i fra det Deltaker 1 fortalte kan det virke som om hun er mer bevisst på hvordan hun kan skape denne lesegleden. Ved at hun legger til rette for at elevene kan se i bøker selv og kan kommunisere med en annen elev om innholdet, samt kan spørre henne dersom det er noe de lurer på, kan bidra til å skape glede ved lesingen. På denne måten får elevene utforske bøkene selv, men samtidig ha mulighet til å få hjelp til å lese dersom det er behov for det. Bråten (2011) påpeker at dersom læreren gir elevene ulike muligheter til å lese samt tilpasser lesestoffet, kan læringsmiljøet oppleves som motiverende for elevene (Bråten, 2011). På grunn av at det ikke er alle som har knekt lesekode på 1. trinn har Deltaker 1 lagt til rette for at elevene også kan se i bøkene. Deltaker 2 støtter denne tilretteleggingen, og hun sier:

"Hvis de ikke mestrer å avkode ord helt så kan de få lov til å bare late som om de leser og si noe som passer til bildet for å føle at de leser allikevel."

En slik tilrettelegging av leseundervisningen kan bidra til at flere elever opplever at de mestrer det som blir forventet av dem, som igjen kan påvirke forholdet til bøker og lesing positivt. I Kunnskapsløftet (2006) uttrykkes det at undervisning som har arbeidsmåter tilpasset den enkelte elev, kan blant annet bidra til økt lærelyst. En god leseopplevelse kan også bidra til å få økt forventning om å mestre noe tilsvarende ved neste lesestund, noe som påvirker motivasjonen for elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I en uttalelse ovenfor uttrykte Deltaker 1 at hun var opptatt av å lese høyt for elevene. Deltaker 3 mente også at høytlesing var viktig, og hun sier:

"De elsker jo å bli lest for. Ofte så leser vi de bøkene som vi har i klasserommet."

Flere forskere og forfattere mener at høytlesing påvirker lesingen i en positiv retning. Haugstad (2010) fremhever høytlesing for elevene som et av flere virkemidler for å skape leseglede, på grunn av at spennende temaer kan bringes frem. Hagtvet (2005) mener også at høytlesing kan påvirke barns leseglede positivt dersom det får en litterær opplevelse samt føler nærhet til den som leser. Videre så sier leseforskeren Grogarn (1979 referert i Haugstad, 2010) at høytlesing er med på å stimulere til at barnet selv kan lære å lese. Roe (2008) uttrykker at det er mye som kan tyde på at denne leseaktiviteten generelt påvirker motivasjonen for elevenes leselyst, og Tønnessen (2007) mener at høytlesing er en god aktivitet for alle klassetrinn dersom den er nøye planlagt. Videre så er det viktig at læreren tilpasser det som skal leses til både svake og sterke lesere i klassen. Dersom disse kravene blir oppfylt kan høytlesing gi elevene en følelse av fellesskap som kan bidra til leseglede for alle (Tønnessen, 2007). Dette viser at det er stor enighet i at høytlesing kan bidra positivt innenfor leseopplæringen.

Deltaker 1 var opptatt av å ha et mangfold av litteratur i undervisningen. Hun sier:

"(...) da må man kanskje legge til rette for flere typer lesing også. Altså; bøker, tegneserier, lesing på data, lese billedspråk - altså andre typer tekster da. Lese søylediagram - det er en måte å lese på det også, få informasjon. En bruksanvisning. At det er ikke bare fortellinger. Du kan jo si at ulike ting fenger ulike unger forskjellig da."

Sitatet ovenfor viser at Deltaker 1 benytter ulike typer litteratur i undervisningen, og at hun er bevisst på hvorfor hun gjør det. Hun begrunner det med at elever er forskjellige og blir derfor fenget av ulikt lesestoff. Variert lesestoff i undervisningen bidrar til å oppfylle kravet om en tilpasset opplæring for den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Deltaker 1 benytter ordet "fenger", som kan tyde på at hun ønsker at alle elevene skal komme i kontakt med lesestoff som

interesserer og engasjerer. Skaalvik og Skaalvik (2009) påpeker at mennesker viser større innsats og utholdenhet når en har interesse for det som arbeides med. Dette støtter Roe (2006) ved å fremheve at leseopplevelsen kan bli mer lystbetont dersom innholdet er interessant for elevene. Dermed kan interesse knyttes til motivasjon.

Deltaker 1 var også opptatt av å synliggjøre behovet av å kunne lese. Hun sier:

"Skape situasjoner hvor det er nødvendig å kunne lese - synliggjøre det. At jeg kan tenke litt høyt - det må jeg huske og da må jeg skrive en huskelapp også skriver jeg den mens ungene ser på, og det blir jo mer som et lite skuespill. Og neste dag så sier jeg at det er noe jeg måtte huske - hva var det da? Da må jeg lese på huskelappen min - jammen er jeg glad jeg har lært meg å lese. Sånn at en synliggjør behovet for å lese(...)."

Ved at Deltaker 1 viser hvordan språket kan brukes og til hvilke situasjoner, samtidig som hun snakker høyt om det kan gi elevene en bedre forståelse for hvorfor det er viktig å lære å lese (Lyster, 2011). Deltaker 1 uttrykker for elevene at hun er glad for at hun har lært seg å lese, noe som kan bidra positivt for elevenes interesse for å lære å lese eller bli en bedre leser. Gjennom dette skuespillet viser Deltaker 1 at hun er en engasjert lærer som ønsker å skape glede og interesse for lesingen. Bandura (1986 referert i Olaussen, 2013) uttrykker at gode lærere kan være en attraktiv modell for elevene. Ved at elevene får observere hvilke strategier som blir benyttet og høre hvordan læreren tenker kan elevene lære hvordan handlinger gjennomføres (Olaussen, 2013). De andre sitatene ovenfor viser at hun også er opptatt av å variere og tilpasse opplæringen slik at flere har mulighet til å mestre og å bli glad i å lese. Engasjement hos lærere og praktisering av en tilpasset opplæring er noen viktige faktorer som påvirker elevenes motivasjon for læring (Skaalvik & Skaalvik 2013; Kunnskapsdepartementet 2006). Dermed har lærere mulighet til å påvirke motivasjonsnivået til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013), noe som Deltaker 1 gjør på en god måte.

4.2.2 Språklig bevissthet

I Kunnskapsløftet (2006) står det skrevet at elever etter 2. årstrinn skal kunne "leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, ord og meningsbærende elementer" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44). Dette er fonologisk bevisstgjørende aktiviteter som er fruktbare for den tidlige lese- og skriveopplæringen i forbindelse med å knekke den alfabetiske koden (Hagtvet, 2005). Alle deltakerne la til rette for at elevene får leke med språket gjennom ulike aktiviteter slik at de kan utvikle språklig bevissthet, noe som Deltaker 2 eksemplifiserer med følgende sitat: *"Språkleker bruker vi for å tilfredsstille elevenes språklige bevissthet. Ulike typer språkleker."* Videre forteller deltakerne at de fokuserer på ulike aktiviteter:

"Vi gjør jo sånne leker med ord, rim og regler. Hvorfor rimer stol og sol, men ikke stol og sofa. Hva er forskjellen på å høre sammen og rime - for sofa og stol og kan jo høre sammen, men stol det rimer ikke på"

sofa. Sånn gjøre vi mye av i klassen. Kategorisere og sortere ord, hva er ord som går på det vi gjør, ord som er ting." (Deltaker 1)

"Hele veien så er det jo å lytte ut deler av ord og snakke om at en stol er her og der er det to stoler. Ikke sant, at man snakker om språket hele tida. Også synes de at mitt skip er lastet med er artig." (Deltaker 2)

"(...) klappe stavelser, si en setning - så skal vi si hvor mange stavelser det er. Lytte ut den første lyden." (Deltaker 3)

De tre deltakerne viser ovenfor at de oppfyller kompetansemål etter 2. årstrinn som omhandler fonologiske bevisstgjørende aktiviteter. Ved at deltakerne legger til rette for at klassen deres skal rime, kategorisere ord, klappe stavelser og lytte ut deler av ord blir elevene mer bevisst over språket. Særlig å lytte ut lyder i ord viser seg å være en viktig øvelse da bevissthet om fonemene er en sentral forutsetning for å knekke den alfabetiske koden (Hagtvatn, 2005). Deltaker 2 arbeidet bevisst med å fokusere på fonemene i forhold til de svakeste i klassen. Hun sier:

"Men for de svakeste så tror jeg at fonemene er viktig å starte med, føle mestring. Kjenne på den biten der at de får det til. Når man jobber med fonemer så blir man flinkere til å avkode ord, de klarer å avkode ord raskere." (Deltaker 2)

Sitatet ovenfor viser at Deltaker 2 er opptatt av å fokusere på fonemene, særlig for de svakeste elevene. Det begrunner hun med at fonembevissthet danner et godt grunnlag for å lære å lese, noe som igjen kan bidra til å oppleve mestring i sammenheng med lesing. Hagtvatn (2005) fremhever betydningen av at elevene, uansett om de er svake eller sterke, danner seg bevissthet om fonemene da det kan bidra til å knekke lesekode. Lyster (2011) mener også at innenfor den tidlige leseutviklingen er fokuset stort på fonologisk bevissthet, som fonembevissthet er en del av. Men hun påpeker også at morfologisk bevissthet er en like viktig bevissthet for å utvikle lesekompetanse.

Til tross for at "lek" står i Kunnskapsløftet (2006) som et eget punkt, kan man praktisere alle aktivitetene gjennom lek. For eksempel kan "stavelser" læres gjennom lek ved å klappe eller trampe stavelsene i sitt eget navn. I hvertfall kan elevene oppleve aktivitetene som lek.

Gjennom uttalelsene nedenfor til Deltaker 2 og 3 kommer det tydelig frem at de bruker lek som inngangsport til språket. De sier:

"Vi kan bruke læring gjennom lek, der ungene synes det er artig å eksperimentere med setninger, ord og bokstaver." (Deltaker 2)

"Ungene synes det er artig å få leke litt med språkleker og gjøre ting og oppdage litt at, okey, lydene og bokstavene gjør at vi kan lese. Det blir jo litt sånn at dem synes det er spennende da." (Deltaker 3)

Deltaker 2 uttrykker tydelig hvorfor det er viktig å lære gjennom lek. Hun sier:

"Man skal føle mestring hele veien slik at de ikke føler at de kommer til kort alltid så de må jo føle at de får det til. Så det er mye lek med bokstaver. Noen ganger lek for bare lekens skyld og noen ganger lek fordi du skal ha bestemte oppgaver."

Deltaker 2 at hun bevisst bruker lek for at flere elever skal oppleve mestring i leseopplæringen. Men hun uttrykker også at hun kan legge til rette for lek også noen ganger for kun leken sin skyld. Dette viser at Deltaker 2 har et stort fokus på lek, og at hun bruker den bevisst for å skape mestringsopplevelser for elevene. Deltaker 3 viser at hun også er opptatt av å arbeide med språkleker i leseopplæringen da elevene synes at dette er spennende. I følge Bandura (1997) er tidligere mestringserfaringer den viktigste kilden til forventning om mestring. Videre er det uheldig å få negative mestringserfaringer i startfasen av en læringsprosess da det kan svekke forventningen om å mestre en lignende oppgave senere (Bandura, 1997). Hagtvet (2005) uttrykker at dersom læring skjer gjennom lek i begynneropplæringen kan flere elever oppleve mestring, og deres nysgjerrighet og interesse for det som læres kan påvirkes positivt. Dette begrunner Hagtvet (2005) med at fallhøyden ikke er så stor i lek da den forbindes med glede og frihet for å feile. Dermed er læring gjennom lek en god måte for elevene å oppleve mestring på, som videre kan skape forventning om mestring senere, som igjen har mye å si motivasjonen for læring.

4.2.3 Lesestrategier

I Kunnskapsløftet (2006) uttrykkes det at elever etter 2. årstrinn skal kunne bruke enkle strategier. Dette er fordi leseutvikling krever gode lesestrategier som er hensiktsmessige for å kunne danne seg en funksjonell leseferdighet og forståelse. Gode strategier er også en faktor for å påvirke motivasjonen for elevenes læring (Weinstein & Mayer 1986; Brevik & Gunnulfsen 2011; Kunnskapsdepartementet 2006). Deltakerne var opptatte av å bruke hensiktsmessige lesestrategier i forhold til ord og tekst. I tilknytning til veiledet lesing anvendte deltakerne lesestrategier for elevene da det var i denne tiden det var størst fokus på lesing. Deltaker 2 fremhevet også en annen grunn for at de arbeidet med strategier i veiledet lesing. Hun sier:

"Det er gjennom veiledet lesing at man best mulig kan lære bort lesestrategier, siden du får vist det så konkret mot de som er på det aktuelle nivået. "

Alle deltakerne var opptatt av at elevene skulle danne seg en forståelse av bokens innhold før de begynte å lese. De sier:

"Man jobber med en tekst, alle har lik tekst tilpasset deres nivå, og så kan man snakke om forside, om innholdet - hva tror dere at boka skal handle om, begynne å lese litt sammen." (Deltaker 2)

"På de Simsalabim-bøkene så ser vi alltid på bildet først og så tenker vi hva kan det her handle om? Så leser vi overskriften på boken. Hvis det er med et dyr, så.. Hvilket dyr tror dere det kan handle om her. Det blir litt

sånn fortanker da. Det er det når vi leser tekster ellers også da, det er mye bilder i bøkene våres. Veldig mye bildestøtte til 1. klassinger. Men overskriften og sier ofte mye om hva en tekst kan handle om." (Deltaker 3)

"Se på overskrift og eventuelt bilde. Forforståing. Hva tror dere dette handler om? Underveis... Hva leste vi nå? Gjenta teksten og fortelle med egne ord. Hva tror dere kommer til å skje? Har noen av dere opplevd... Knytte til egne opplevelser. Hvorfor tror dere at... Slutninger." (Deltaker 1)

Å danne seg en forståelse for innholdet før en begynner å lese skaper en bedre forståelse for det leste (Kulbrandstad, 2010), og kan også påvirke motivasjonen hos elevene til å lese (Roe, 2008). Derfor er det viktig at læreren snakker med elevene om teksten. Alle deltakerne mente at samtale om overskrifter og bilder på forsiden av boken var sentralt, som i følge Anmarkrud og Refsahl (2011) er en utdypningsstrategi. Ved å se på forsiden spurte deltakerne elevene om hva de trodde at boken skulle handle om. I tillegg var Deltaker 1 opptatt av å arbeide med forståelsen underveis i lesingen, ved å spørre elevene om hva de tror kan skje videre i historien. Anmarkrud og Refsahl (2011) mener at denne type spørsmål kan skape spenning og forventninger til teksten. Videre fremhever Klæboe og Sjøhelle (2013) betydningen av at læreren motiverer både før og underveis i en aktivitet da interessen og pågangsmotet for arbeidet blir vedlikeholdt. Deltaker 3 benyttet en annen strategi underveis i leseprosessen. Hun sier:

"Til oss så leser dem tre ganger, de leser teksten tre ganger for å få med seg alt. Man får jo ikke med seg alt av innholdet første gangen. Kanskje ikke andre gangen heller, men tredje gangen så har du fått med deg alt." (Deltaker 3)

En slik type strategi kan være det Anmarkrud og Refsahl (2011) benevner som en repeteringsstrategi, som kan være et hjelpemiddel for både å forstå og huske innholdet. Både utdypningsstrategier og repeteringsstrategier fokuserer på forståelsen før og underveis i lesingen. Det er viktig å fokusere på forståelsen da det er det overordnede målet med all lesing (Dahle 2003; Oftedal 2003; Lyster 2011).

Deltakerne anvendte også strategier for å lære å lese ord. Deltaker 2 forklarte hvordan klassen hennes praktiserer en strategi for å lære å lese et ord med to bokstaver. Hun sier:

"For å lese et ord så bruker vi bokstavbrikker der hvor vi kan holde for eksempel i og s, så holder du stille s'en og så flytter du i'en bort. Så har vi snakket om hva lyden heter for begge to så sier du iiii helt til den krasjer med s og da sier du ssss, is. Så kanskje de hører at ordet blir is siden ordet er så kort."

Deltaker 3 anvender også denne strategien, men forklarte den uten å bruke konkreter. Hun sier:

"Vi er veldig opptatt av at de skal dra med seg bokstavene og ikke lese en og en. Det å dra sammen bokstaver - det er det er mest fokus på. (...) Det er jo det vi bruker også hvis vi skal lese nye ord. Vi må jo på en måte dra med oss bokstavene fra start til slutt."

Sitatene ovenfor viser at Deltaker 2 og 3 anvender en fonologisk strategi (Dahle 2003; Klinkenberg & Skaar 2001). Dette er også en lesestrategi som er nødvendig for å kunne beherske å lese ukjente og

lengre ord (Dahle 2003; Klinkenberg & Skaar 2001). Deltaker 2 er opptatt av at elevene skal mestre en slik type strategi, og hun sier:

"Vi leser ord feil vei for at vi vil se at de klarer å lese et rart ord, ikke bare ord de kjenner, men at de skal klare å se bokstavene fra ulike vinkler og sånn. Det synes de er veldig morsomt at de kan lese ord baklengs."

Med dette sitatet viser Deltaker 2 at hun er opptatt av at elevene skal mestre å lese ordet, og ikke si ordet på grunn av at de husker det. Strategien er å lese nonord (Klinkenberg & Skaar, 2001) slik at elevene blir nødt til å beherske avkodingen og for at læreren kan være sikker på at eleven har forstått prinsippet med å avkode. Videre sier Deltaker 2:

"For å bli sikrere på at de har skjønt det med avkoding og at de klarer å leke litt med språket."

Deltaker 1 trekker frem en lesestrategi som innebærer å dele opp ordet. Hun sier:

"(...) for eksempel lastebil. Her står det jo "las", her står det "te" og her står det "bil", er lik lastebil. Det tenker jeg er en lesestrategi."

Ved å dele opp ord som eleven ikke behersker å lese, i mindre enheter, er det større mulighet for at eleven mestrer å lese ordet. Dersom denne strategien blir benyttet har eleven begynt å rette fokus mot den ortografiske strategien, som innebærer blant annet å gjenkjenne deler av ordet umiddelbart (Klinkenberg & Skaar 2001; Dahle 2003). Deltaker 1 var bevisst på hvorfor det er viktig å tilegne seg lesestrategier. Hun sier:

"Det er jo noen unger som greier seg fint gjennom 1. klasse og kanskje deler av 2. klasse og så ser en kanskje at tekstene blir vanskeligere, så strekker ikke kunnskapen deres til. Og da ser en ofte at problemet ligger i avkoding - at de ikke har gode nok strategier på det. "

Det kan virke som om Deltaker 1 har erfaring med at elever som kommer til kort ved å lese avanserte tekster ikke har tilegnet seg gode nok strategier på avkoding. Det stor grunn til å antyde at det er lærerens ansvar å hjelpe elevene til å utvikle strategier da dette står beskrevet under prinsipper for opplæringen. Videre kan en elev som har erfaringer med å mislykkes med lesing få lavere forventninger for å lese senere, og dette er spesielt uheldig i startfasen av en læringsprosess (Bandura, 1997). Derfor er det viktig at læreren legger til rette for flere typer strategier slik at alle elever har mulighet for å tilegne seg en hensiktsmessig strategi som en mestrer. Dette viser til prinsippet om en tilpasset opplæring, som alle lærere er pliktet til å praktisere (Opplæringsloven, 1998). På den måten kan elevene få gode mestringserfaringer som kan bidra til økt forventning om å mestre noe lignende senere, som igjen kan påvirke motivasjonen for læring (Bandura, 1997).

4.2.4 Oppsummering

De tre deltakerne var opptatt av å skape leseglede for elevene. Dette er en sentral og viktig målsetting i leseopplæringen, da den skaper motivasjon for lesingen (Haugstad, 2010). Høytlesing og variasjon av lesestoff, legge til rette for at elevene kan se i bøker på egenhånd og at læreren selv forteller at hun liker å lese er aktiviteter og metoder i undervisningen som ble vektlagt i ulik grad av deltakerne.

Deltakerne la til rette for at elevene skulle utvikle språklig bevissthet gjennom ulike aktiviteter som omhandler språket. Det var spesielt fokus på aktiviteter gjennom lek da det skaper glede og mestringfølelse i forhold til elevenes læring (Hagtvet, 2005).

I tilknytning til veiledet lesing vektla deltakerne lesestrategier mest da det var i denne tiden elevene hadde størst fokus på lesing. Utdypningsstrategier ble praktisert av deltakerne i møte med en ny bok for å få en bedre forståelse for innholdet. I tillegg fokuserte Deltaker 3 på en type repeteringsstrategi slik at elevene skulle forstå og huske innholdet bedre. Deltakerne fokuserte også på strategier for å lære å lese ord. Deltaker 2 og 3 lærte elevene en fonologisk strategi, mens Deltaker 1 fortalte om ordlesing basert på en ortografisk strategi. Likevel var Deltaker 1 opptatt av strategier som dreier seg om avkodning da hun erfarer at elever som sliter med lesingen ofte har problemer med avkodningen.

4.3 Å kartlegge elevenes leseferdigheter

I det følgende vil empiri som omhandler kartlegging av elevenes leseferdigheter bli drøftet i lys av relevant teori da deltakerne vektla dette i tilknytning til leseopplæringen. Empiri om kartleggingsverktøyet LUS vil bli drøftet først, deretter undersøkelser som var utarbeidet av skolen eller deltakeren selv, obligatorisk kartlegging og observasjon. Til slutt forteller deltakerne om hvorfor de mener det er viktig å kartlegge elevenes leseferdigheter. Avslutningsvis vil en kort oppsummering av hovedfunnene bli presentert.

Som lærer er det viktig å være oppmerksom på og raskt oppdage de barna som ikke følger den normale leseutviklingen (Lundberg & Herrlin, 2008). Ulike undersøkelser kan gi læreren en dypere forståelse for den enkelte elev sitt utviklingsnivå og avdekke hva barnet mestrer og ikke mestrer. Dermed kan læreren få innsikt i hvordan undervisningen kan legges opp og hva det er behov for i leseopplæringen hos den enkelte eleven i klassen (Lyster, 2011). Deltakerne benyttet kartleggingsverktøy for å avdekke elevenes leseferdighet og nivå. Kartleggingen fra Utdanningsdirektoratet ble benyttet av samtlige da den er obligatorisk, mens kartleggingsverktøyet LUS ble kun praktisert av Deltaker 2. Alle deltakerne anvendte egne undersøkelser som var utformet

av den respektive skolen. Da LUS og egne undersøkelser ble omtalt i størst grad er det naturlig at disse får størst fokus.

Deltaker 2 anvendte kartleggingsverktøyet LUS blant elevene på 1. trinn. Hun forklarer hvordan LUS anvendes:

"Den går ut på å...du har en mal du skal følge og så skal du plassere elevene inn på ulike LUS nivåer ut i fra de kriteriene som står. Ut i fra LUS nivå fire så skal eleven kunne det og det, så går man gjennom punkt for punkt. Ser man at eleven mestrer nivå fire, da går man videre til nivå fem. Så kan du gjerne teste det ut med en bok."

Deltaker 2 er også bevisst på hvorfor hun benytter dette kartleggingsverktøyet, og hun sier:

"Uansett så er det en god hjelp til læreren til å vite hvor eleven er, hva man kan jobbe videre med. For min del gir LUS en god pekepinn på hvor eleven er, og i forhold til hverandre. Og det gir meg så mye bedre kapasitet til å kunne tilrettelegge akkurat til den eleven. Å legge til rette undervisningen sånn at den eleven kommer seg videre fra sitt nivå og den eleven kommer seg videre fra sitt nivå. Målet er jo ikke at alle skal være på samme nivå, men bare at alle skal få en utvikling fra der hvor de er. Det er jo det alle foreldre ønsker og alle lærere ønsker."

Med dette sitatet viser Deltaker 2 at hun bruker LUS bevisst for å kunne tilrettelegge for en best mulig leseutvikling for elevene, som er nettopp målet med dette kartleggingsverktøyet.

En måte å tilrettelegge på er å tilpasse lærestoff til elevenes forutsetninger og evner (Kunnskapsdepartementet, 2006). LUS gir forslag til hvilke bøker som passer best til elever ut i fra de ulike LUS-nivåene. Deltaker 2 sier:

"Så står det også forslag til litteratur som er tilpasset akkurat det LUS nivået der, sånn at de kan gå på biblioteket å låne bøker som passer til det nivået som eleven er på og mestrer. Slik at de ikke låner for vanskelige bøker hvis eleven selv skal lese boka."

Sitatet ovenfor tyder på at Deltaker 2 er opptatt av at bøkernes vanskegrad skal samsvare med elevenes lesenivå slik at alle skal oppnå mestring. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2013) om at tilpasset opplæring er en nødvendig forutsetning for å oppleve mestring i opplæringen. Deltaker 2 ønsker ikke at bøkene skal være for vanskelig, men Skaalvik og Skaalvik (2013) fremhever at opplevelsen av mestring kan forsterkes med oppgaver som gir utfordringer, samtidig som de er realistiske i forhold til elevenes forutsetninger.

Deltakerne undersøkte elevenes leseferdigheter i løpet av 1. trinn, en undersøkelse som var utarbeidet av skolen eller deltakeren selv. Forskjellen på undersøkelsene blant deltakerne var vanskelighetsgraden. Deltaker 3 fokuserte kun på elevenes kunnskap om bokstavlyd og sier:

"Vi hadde en sånn kartlegging som vi hadde bokstavene hvor de skulle si hvilken type lyd det var - kan du lyden på den, kan du lyden på den. Det gjorde vi."

Deltaker 1 beskriver en lignende undersøkelse, men det er i tillegg fokus på bokstavnavn. Hun sier:

"Vi har et ark med alle bokstavene også skal ungene si hvilken lyd som hører til den bokstaven og bokstavnavnene også setter vi ring rundt de bokstavene de kan. Og motsatt da - jeg sier lyden så skal de peke på bokstaven."

Undersøkelsen som Deltaker 2 benyttet er mer avansert da den går inn på språkkunnskap utover bokstavens navn og lyd. Hun sier:

"Hvertfall i min klasse har vi gjort en liten kartlegging i løpet av den første uka der hvor alle bokstavene står i hulten til bulten for å finne ut hvilke bokstaver de kan, en kort tekst på tre, fire ord som de skal lese, og så blir det lengre tekster med store og små bokstaver for å se hvor de ligger."

I tillegg til å undersøke elevenes språkkunnskap på en systematisk måte, fortalte alle deltakerne at de også undersøkte elevene kontinuerlig i klasserommet gjennom observasjon. Deltaker 2 sier:

"Altså vi undersøker dem hele tida, underveis, i timene, men innimellom er det greit å kunne få det i forhold til hva som er forventet på det stadiet de er på."

Sitatet ovenfor viser at Deltaker 2 er opptatt av å undersøke elevenes språkkunnskap. Samtidig mente hun at det var viktig å kartlegge elevene med en standardisert test for å få innsikt i elevenes nivå i lesing i forhold til det som er regnet som det normale. Deltaker 3 derimot mente at kartleggingen fra Utdanningsdirektoratet ikke var nødvendig på grunn av at hun til en hver tid visste hvilket nivå elevene befant seg på. Hun sier:

"Jeg har så små klasser at tiden jeg hadde som kontaktlærer i fjor dem hørte jeg så ofte i lesing at vi hadde god kontroll uten at vi trengte å ta en egen prøve på det. Vi jobba jo så tett på dem at jeg visste jo akkurat hvem som kom til å skåre hva som forhånd. Nå er kartlegginga, hvertfall Utdanningsdirektoratet sin, bare for papiret sin del." (Deltaker 3)

Deltaker 1 støtter Deltaker 3, men "kartlegging på papiret" er ikke ment som kartleggingen fra Utdanningsdirektoratet. Det er kartlegging generelt som må skrives ned og dokumenteres. Hun sier:

"jeg ser jo også fortløpende hvem som kan lese noe og hvem som ikke kan det, som jeg bare noterer sjøl, men vi har klasser som er så små som vi har så ser vi det fort og klarer å lage litt sånn tilpasset opplegg uten at det er sånn kartlegging på papiret." (Deltaker 1)

Både Deltaker 1 og 2 mente at den obligatoriske kartleggingen i lesing kan være verdifull. De sier:

"Det kan jo være at det er en unge som har vanskeligheter med noe, men hvis alle skårer litt lavt på en oppgave så kan det være at vi har jobbet for lite med eller de har ikke forstått det læreren har prøvd å formidle da. Det skillet, hva kan klassen eller hva har jeg gjort for dårlig arbeid på og hva er det hver enkelt kan (...)." (Deltaker 1)

"Det er viktig at man bruker kartleggingen til noe bevisst, at man ikke bare har den og forklarer det til foreldrene, men at man ser på det og tar tak i det. At man ser på hvor det er mange sliter. Når man bruker en lik test så er det viktig å kunne se hva man skal jobbe mer med. At man tar tak i det resultatet man får sånn at vi ikke bare ser at de har gjort det og legger det unna. Man må bruke bevisst kartleggingen til å hjelpe elevene videre." (Deltaker 2)

Begge deltakerne mente at resultater av en slik kartlegging kan belyse hva elevene har mer behov for i leseopplæringen. Deltaker 2 uttrykte sterkt at resultatene må brukes bevisst til videre arbeid slik at alle elevene kan utvikle seg. Deltaker 1 hadde størst fokus på seg selv som kunnskapsformidler. Hun syntes det var viktig å forstå hvorfor elevene strever, og var åpen for at det kunne være henne selv som hadde gjort for dårlig arbeid i forhold til noe i leseopplæringen. Dette viser at Deltaker 1 er villig til å endre sin undervisningspraksis for å få den optimale leseutviklingen til elevene, noe som samsvarer med Nordahl (2008) sin beskrivelse. Han uttrykker at det er viktig å utvikle sin pedagogiske praksis dersom det er behov for det i forhold til elevenes læring (Nordahl, 2008).

Alle deltakerne hadde klare meninger om hvorfor de kartlegger og observerer elevenes leseferdigheter. De sier:

"Det bruker vi jo til å lage et undervisningsopplegg som kan gi alle litt utfordring da og de kan få lov til å jobbe der de er og dras litt lenger. Jeg synes det er viktig for at man skal legge til rette for god læring for dem, slik at man ikke legger det opp alt for vanskelig eller alt for lett - da må man vite omtrent hvor de står." (Deltaker 1)

"Men jeg synes det er viktigst for mitt eget bruk. (...) For min egen del så bruker jeg det for å legge opp undervisningen på en best mulig måte." (Deltaker 2)

"Til videre arbeid. Vi bruker det til eget arbeid. Til tilpassing til leselekse. For å vite litt hvor dem er." (Deltaker 3)

Gjennom deltakernes sitater ovenfor blir det fremhevet at kartlegging og observasjon er hjelpemidler for å tilpasse undervisningen for den enkelte elev i leseopplæringen. Deltaker 1 uttrykker at god læring innebærer å legge opp en undervisning som verken er for lett eller for vanskelig for eleven, men hun påpeker også at det er viktig at de skal dras litt lengre, som kan bety faglig utvikling i denne sammenhengen. I Kunnskapsløftet (2006) fremheves det at alle elever skal møte utfordringer som de kan strekke seg mot, samtidig som de skal oppleve mestring i undervisningssituasjonen. Dette oppfyller kravet til en tilpasset opplæring slik det fremheves i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre mener Skaalvik og Skaalvik (2013) at tilpasset opplæring til den enkelte elev er en nødvendig forutsetning for å oppleve mestring i opplæringen. Men det understrekes at opplevelsen av mestring forsterkes med oppgaver som gir elevene utfordringer, samtidig som de er realistiske. På denne måten styrkes også forventningene om å mestre en lignende oppgave senere (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Deltaker 2 og 3 uttrykker også at kartlegging og observasjon er for å forstå hvordan de skal legge opp undervisningen på en adekvat måte slik at alle elevene blir møtt ut i fra sine forutsetninger.

4.3.1 Oppsummering

I tillegg til den obligatoriske kartleggingsprøven fra Utdanningsdirektoratet, undersøker deltakerne elever på 1. trinn med egne tester og observasjon. Deltaker 2 benytter også kartleggingsverktøyet LUS. Deltakerne er bevisste på hvorfor de ønsker å avdekke leseferdighetene til elevene. Tilpasset opplæring er begrunnelsen da det er viktig for at alle elever skal kunne lære å lese og for stadig å bli bedre lesere.

Kapittel 5. Oppsummering og avsluttende refleksjon av studien

I dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av hovedfunn fra forskningsstudien problemstilling: *Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1. trinn?*, før jeg avslutter med en refleksjon med fokus på hva jeg har lært og hva denne studien kan bidra til.

5.1 Oppsummering

Forskningsdeltakerne hadde i hovedtrekk lik vektlegging av noen sentrale faktorer i leseopplæringen, men det varierte i hvilken grad hver enkelt ble vektlagt. Den største likheten blant deltakernes uttalelser var bevisstheten om å arbeide for å oppfylle kravet om en tilpasset opplæring til den enkelte elev. Flere pedagogiske metoder ble vektlagt i deltakernes undervisning for å realisere dette grunnleggende prinsippet. *Veiledet lesing, lesemetodiske tilnæringsmåter og variert undervisning* kom frem som underkategorier av kategorien «*tilpasset opplæring*». Disse ble begrunnet som metoder for å kunne tilpasse leseopplæringen til elevene, og ble vektlagt som metoder generelt i undervisningen på 1. trinn. Med veiledet lesing som metode klarte deltakerne å tilpasse lesebøker og formidle kunnskap som samsvarte til elevenes behov og forutsetninger, praktisere lesestrategier, og ikke minst å følge med på den enkelte elev sin leseutvikling. Det var noe ulikt mellom deltakerne på hvor fokuset lå sterkest innenfor lesemetodene. Deltaker 3 fokuserte på den syntetiske metoden, mens de to andre deltakerne fokuserte på en metode som kombinerte både den syntetiske og den analytiske metoden. En kombinert metode viser seg å være den optimale da den ivaretar flere elever sine forutsetninger og behov for å kunne utvikle seg som leser (Haugstad 2010; Traavik & Alver 2008; Kulbrandstad 2010; Bråten 2011). De tre deltakerne var også opptatt av at undervisningen i leseopplæringen skulle varieres gjennom ulike leseaktiviteter, sang og lek. Deltakerne la til rette for aktiviteter som både er lek- og læringsbasert da ulike metoder kan gi større mulighet for at flere elever kan delta og få bedre læringsutbytte.

Deltakerne var opptatt av å legge til rette for og skape motivasjon hos elevene til å lese gjennom ulike pedagogiske metoder og aktiviteter. *Leseglede, språklig bevissthet og lesestrategier* kom frem som underkategorier av kategorien «*å skape motivasjon hos elevene til å lese*» da disse begrunnes som ulike metoder og aktiviteter som kan fremme motivasjon hos elevene for å lese. Å skape leseglede hos elevene påvirker deres motivasjon for å lese (Haugstad, 2010). Deltakerne påvirket elevenes leseglede positivt ved å skape gode leseopplevelser gjennom ulike leseaktiviteter og variert lesestoff. I tillegg var Deltaker 1 opptatt av å fortelle at hun selv var glad i å lese og å demonstrere situasjoner som avhenger av å kunne lese. Deltakerne var opptatt av å benytte lesestrategier med

elevene, både for å lære å lese ord og tekster. Ved lesing av tekster ble utdypningsstrategier fremhevet som omhandler blant annet å danne seg en forståelse før og underveis av den aktuelle teksten, noe som både kan skape bedre forståelse for det leste og påvirke motivasjonen hos elevene til å lese (Kulbrandstad 2010; Roe 2008). I tilknytning til ordlesing har Deltaker 2 og 3 et stort fokus på fonologisk strategi, mens Deltaker 1 fortalte om ordlesing basert på en ortografisk strategi i elevenes leseopplæring. Likevel var Deltaker 1 opptatt av strategier som dreier seg om avkoding da hun erfarer at elever som sliter med lesingen ofte har problemer med avkodingen.

Den tredje og siste hovedkategorien som kom frem gjennom datamaterialet var «å kartlegge elevenes leseferdigheter». Deltakerne var opptatt av å følge med på elevenes leseutvikling gjennom kartleggingsverktøy og observasjon. Deltaker 2 benyttet kartleggingsverktøyet LUS for å kunne tilpasse lesestoff til den enkelte elev, mens samtlige av deltakerne benyttet undersøkelser som var utarbeidet av den respektive skolen eller deltakeren selv. Deltakerne var samstemte om at kartlegging bør brukes til å få informasjon om hvor elevene befinner seg i leseutviklingen og hva de behøver hjelp til for å utvikle leseferdigheten. Med en slik informasjon mente deltakerne at det blir enklere å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev. Deltaker 1 og 3 så ingen grunn til å kartlegge elevene med obligatoriske undersøkelser for å klare å tilpasse opplæringen dersom det var klasser med færre elever enn normalt. Men Deltaker 1 og 2 mente at obligatoriske undersøkelser, som for eksempel fra Utdanningsdirektoratet, kunne være nyttige i forhold til å finne ut om det er flere elever som strever med det samme. I den sammenheng mente Deltaker 1 at det er viktig å tenke over sin egen rolle som kunnskapsformidler.

5.2 Avsluttende refleksjon

Det er flere som har gjort studier av og skrevet om den første leseopplæringen. Likevel var det av stor interesse for meg å forske på dette temaet, med særlig fokus på lærernes arbeid da lærere skal ha god viten om hva som er nødvendig for at barn skal utvikle tilfredsstillende leseferdigheter (Lyster, 2011). Gjennom bearbeidelse av empiri og relevant teori har jeg opparbeidet meg god kunnskap om leseopplæringen på 1. trinn, men det er deltakernes meninger og refleksjoner som jeg har lært aller mest av da de ga meg viktig og spennende innsikt inn i deres virkelighet i arbeidet med leseopplæringen på 1. trinn. Studien min har en problemstilling som åpner opp for informantenes meninger og refleksjoner i forhold til leseopplæringen. Med utgangspunkt i denne unike informasjonen og deres refleksjoner rundt dette, er det likevel ikke mulig å konkludere med at

forskningsfunnene i denne studien er gyldige for alle lærere i alle sammenhenger. En naturalistisk generalisering av studiens funn kan imidlertid være et utgangspunkt for andre lærere og pedagoger som videre kan bidra til ny innsikt og inspirasjon til egen lærerpraksis (Postholm, 2011). Denne studien kan også gi nyutdannede lærere innsikt i hva som kan være viktig å fokusere på i begynneropplæringen, noe som var en stor grunn for at jeg valgte dette temaet. Fordypning innenfor leseopplæringen har vært en lærerik og forberedende prosess før jeg begynner i læreryrket.

Til tross for at lærere skal oppnå de mål som Kunnskapsløftet (2006) inneholder, er det ulike måter å undervise på og det kan variere hva den enkelte skole eller lærer fokuserer mest på. Derfor kan ikke jeg påstå at mine forskningsfunn er de optimale eller riktige innenfor leseopplæringen. Dersom jeg hadde benyttet et større utvalg kunne jeg fått dypere innsikt i hvordan opplæringen foregår blant lærere flest. Men fordi jeg ønsket å finne ut hva lærere *vektlegger* i leseopplæringen så var det formålstjenelig å ha et lite utvalg hvor jeg kunne fordype meg i deres meninger og refleksjoner. Likevel viser en studie av Pressley, Rankin og Yokoi (1996 referert i Høien & Lundberg, 2012) at flere av mine funn samsvarer med deres funn der 89 lærere som hadde utmerket seg innenfor arbeidet med den første leseopplæringen ble spurt om hva de mente var de viktigste faktorene ved et godt leselæringsmiljø. Ulike leseaktiviteter, variert lesestoff med ulik vanskelighetsgrad, fokus på både en syntetisk og analytisk metode, lysbetont leseopplæring som fremmer motivasjon, og kartlegginger var blant de viktigste faktorene. Dette viser at flere av mine forskningsfunn samsvarer med Pressley et al. (1996 referert i Høien & Lundberg, 2012) sine, noe som kan styrke min studie.

Gjennom denne studien har jeg også lært at det finnes flere måter å undervise på. Jeg tror det er viktig å legge opp undervisningen i lys av egen praksiserfaring, da man etter hvert bygger opp en måte å undervise på som man kan stå for. Videre er det viktig å holde seg oppdatert på teori og forskning om leseopplæringen. Men det viktigste mener jeg er å tilpasse undervisningen til den enkelte elev sine forutsetninger og behov slik at alle har en reell mulighet for å utvikle seg som leser. Lesing er som tidligere nevnt en nødvendig ferdighet for å tilegne seg kunnskap og læring i skolen og for å kunne delta i ulike arenaer i samfunnet.

Litteraturliste

- Aasen, A. J. & Solheim, R. (2013). Rettleid lesing - ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæraren*, 11 (4), 64-73.
- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad B. (2009). *Den nye LUS-boken. Leseutviklings skjema - LUS. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2011). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (red.). *Mening i tekst*. (ss. 31-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2), s. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1. 7. trinn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. (red.) (2011). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dahle, A. E. (2011). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I E. Gabrielsen, *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T., Karlsen, L. & Solstad, T. (2007). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Hagtvet, B. E. (2005). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæring. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T. (2012). *Håndbok til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevaner*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norsk elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D., K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klinkenberg, J. E. & Skaar, E. (2001). *STAS. Standardisert test i avkoding og staving*. Lærerveiledning. Jaren: PP- Tjenestens Materiellservice.
- Kulbrandstad, L. I. (2010). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I I. Bråten (red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (ss. 149-153). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lundberg, L. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 18 (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov (2010-2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 15.06.2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oftedal, M. P. (2011). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen, *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. (s. 43-72). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir og I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 209-229). Trondheim: Akademika Forlag.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet 07.04.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4). s. 357-383. Hentet 05.06.2014 fra [http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20\(SSR\)%20scanned.pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20(SSR)%20scanned.pdf)
- PISA (2012). *Hovedfunn om lesing*. Hentet 19.05.2014 fra <http://www.pisa.no/resultater/pisa2012/index.html>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011) *Variert undervisning - mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, (3), 17- 21.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen og H. Dahll-Larssøn (red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (37-59). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Kartlegging grunnskole*. Hentet 14.03.2014 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 02.06.2024 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Betydelig framgang for norske elever*. Hentet 19.05.2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/Betydelig-framgang-for-norske-elever/>

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of Learning Strategies. I M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. (s. 315-327). New York: Macmillian. Publishing Company.

Å lese for livet. Barn lærer å lese. (2003). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



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

Vedlegg 1

Ragnheidur Karlsdottir
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.03.2014

Vår ref: 37836 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2014.

Meldingen gjelder prosjektet:

37836	<i>God leseopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnheidur Karlsdottir</i>
<i>Student</i>	<i>Ane Wictorsen Snarud</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ane Wictorsen Snarud ane.snarud@outlook.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt på NTNU, og skal i forbindelse med min masteroppgave gjennomføre et forskningsprosjekt som omhandler leseopplæringen. Den overordnede problemstillingen er: *Hva mener lærere er en god leseopplæring for elever på 1. trinn?*

Jeg ønsker at informantene skal reflektere over hva de gjør for å legge til rette for en god leseutvikling for elevene. Jeg som nyutdannet lærer og spesialpedagog synes det er viktig å ha mye kunnskap og forståelse om leseopplæringen, og en fordypning innenfor dette temaet vil gjøre meg mer kompetent når jeg skal starte i arbeid.

For å finne ut mer om dette temaet skal jeg gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der jeg ønsker å intervju tre lærere som har god erfaring med det gjeldende teamet. Jeg ønsker å intervju informantene hver for seg, og intervjuet vil vare omtrent en time. Under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker og ta notater. Opplysningene som kommer frem vil behandles konfidensielt, informanter vil anonymiseres og alle lydopptak og notater vil bli slettet når masteravhandlingen er ferdig (01.08.2014). Det understrekes at det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og at informantene kan til enhver tid trekke seg uten å oppgi noen grunn.

Jeg håper du vil delta i mitt forskningsprosjekt, og at du som lærer også vil finne nytten av deltakelsen.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt, NTNU og søknad er sendt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S for godkjenning. Mine veiledere er professor Ragnheidur Karlsdottir og universitetslektor Elin Moen ved Pedagogisk institutt, NTNU. For ytterlige spørsmål kan jeg kontaktes på e-post: ane.snarud@outlook.com eller på mobil: 45426927.

Med vennlig hilsen

Ane Wictorsen Snarud

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om forskningsprosjektet, og ønsker herved å stille til intervju i forbindelse med dette. Jeg er kjent med studiens hensikt, og er klar over at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg har også forstått at deltakelsen er anonymisert, samt at lydopptak og notater vil bli slettet ved prosjektets slutt.

.....

Dato og deltakerens signatur

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Formelle presiseringer

- Anonymitet
- Konfidensialitet
- Trekke seg fra prosjektet
- Velge å ikke svare på enkelte spørsmål
- Eventuelle spørsmål informanten har

2. Bakgrunnsinformasjon

- Alder
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Når var du ferdig utdannet?
- Har du kurs/testkompetanse?
- Hvilke trinn har du jobbet på?
- Hvor mange ganger har du jobbet på 1. trinn?

3. Før skolestart

- Gjør du/temaet ditt noen spesielle forberedelser før elevene begynner på skolen? (foreldresamtaler, foreldremøter, teammøte, elevmøte, kartlegging, kontakt med PPT/BFT). Kan du beskriv hva du/dere gjør og hvorfor dere gjør det?

4. Kartlegging

- Kan du fortelle om dere gjør noen undersøkelser om hva elevene kan om lesing?
Hvis ja:
 - Hvilke undersøkelser bruker dere?
 - Hva undersøker dere?
 - Hva bruker dere undersøkelsene til?
 - Hvor ofte undersøker dere elevene?
- Synes du det er viktig å undersøke elevene om hva de kan om lesing?
 - Hvorfor det?

5. Leseopplæringen

- Hva slags erfaring har du fra å jobbe med leseopplæring på 1. trinn?
- Hva forstår du med begrepet *lesing*?
- Hvordan tilrettelegger dere leseopplæringen? - Beskriv.
- Hvilken leseopplæringsmetode bruker dere? - Kan du fortelle meg hvorfor du mener at den er god?
- Kan du fortelle om noen aktiviteter dere bruker i leseopplæringen? - Kan du fortelle meg hvorfor du mener at de er gode?
- Hvordan arbeider dere med å utvikle elevenes språklige bevissthet? - Hva legger du i begrepet språklig bevissthet? Hvorfor er det viktig at elevene utvikler språklig bevissthet?
- Er dere opptatt av at elevene skal lære seg lesestrategier? - Hvorfor det?
- Kan du beskrive hvilke strategier dere vektlegger å lære elevene?
- Er det noe du synes er spesielt viktig i leseopplæringen? - Hvorfor det?
- Kan du fortelle meg om hvordan du tilpasser leseopplæringen til det enkelte barnet?
- Er leseopplæringen noe du/skolen spesielt fokuserer på?
- Hva mener du er det viktigste du gjør for å forebygge lese- og skrivevansker hos elevene?