

## Sammendrag

I denne studien har søkelyset blitt rettet mot leseopplæring på 1. trinn. Begynneropplæringen i lesing har stor betydning for tilegnelsen av gode leseferdigheter, som er et nødvendig grunnlag for personlig og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Studiens formål har vært å undersøke læreres perspektiv på hva som er viktig å legge vekt på i leseopplæringen på 1. trinn. Med utgangspunkt i dette bygger denne studien på følgende problemstilling:

*«Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1. trinn, for at elevene skal utvikle gode leseferdigheter?»*

For å belyse problemstillingen ble det benyttet kvalitativ forskningsmetode. Data ble samlet inn hovedsakelig ved hjelp av semistrukturerte intervju med tre lærere som har erfaring med begynneropplæring i lesing, og som arbeider på 1. trinn i inneværende skoleår. Deltakende observasjon ble benyttet som sekundær datainnsamlingsmetode. Teori om lesing, leseutvikling og leseopplæring utgjør studiens teoretiske rammeverk.

Funnene i denne studien viser at lærerne i leseopplæringen på 1. trinn legger vekt på 1) å styrke elevenes språklige ferdigheter, 2) å ha et godt samarbeid med foreldre og 3) å følge med på elevenes leseutvikling. Lærerne ga uttrykk for at språklige ferdigheter, i form av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd, danner et viktig grunnlag for tilegnelsen av leseferdigheter. Videre uttrykte de at et godt samarbeid med foreldre er viktig for kontinuitet i leseopplæringen, for å fange opp vansker og for å skape og opprettholde leselyst hos elevene. Det siste funnet viser at lærerne er opptatt av kontinuerlig å følge med på elevenes leseutvikling på ulike måter, for slik å kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev.



## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en interessant, omstendelig og lærerik prosess. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg fått fordypet meg i et viktig emne: lesing og leseopplæring. Symbolsk er det kanskje at nettopp funksjonelle leseferdigheter ligger til grunn for muligheten til å gjennomføre denne studien.

Det er mange som fortjener en takk for at dette sluttresultatet foreligger. Først og fremst vil jeg takke de tre lærerne som stilte opp som forskningsdeltakere. Ved å dele sine tanker og erfaringer med meg har de gjort denne studien mulig. Jeg vil også takke min veileder, Ragnheiður Karlsdóttir, for nyttige råd, godt humør og stort engasjement gjennom hele prosessen. En takk rettes også til Carl Fredrik Dons, som i startfasen hjalp meg med å peile ut en kurs.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, min familie og Kristoffer, for fruktbare diskusjoner og mye oppmuntring.

God *lesing!*

Trondheim, mai 2015

Inga Sveinsdatter Maurstad



# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Studiens tema.....	1
1.2 Studiens formål og problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	2
<b>Kapittel 2. Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1 Hva er lesing? .....	5
2.1.1 Leseforståelse og leselyst.....	6
2.1.2 Ordavkoding.....	7
2.2 Den normale leseutviklingen .....	7
2.3 Språklig bevissthet.....	8
2.3.1 Fonologisk bevissthet.....	9
2.4 Bokstavkunnskap og bokstavinnlæring .....	10
2.5 Ordforråd .....	11
2.6 God leseopplæring – generelle forhold .....	12
2.6.1 Metoder i leseopplæringen.....	12
2.6.2 Tilpasset opplæring.....	13
2.6.3 Kartlegging av leseferdigheter .....	14
2.6.4 Samarbeid mellom hjem og skole .....	15
<b>Kapittel 3. Metode .....</b>	<b>17</b>
3.1 Kvalitativ forskning.....	17
3.1.1 Intervju .....	17
3.1.2 Observasjon.....	18
3.2 Forskerrollen.....	18
3.3 Intervjuguide og prøveintervju .....	19
3.4 Valg av forskningsdeltakere .....	19
3.5 Datainnsamling.....	20
3.5.1 Gjennomføring av observasjon .....	20
3.5.2 Gjennomføring av intervju.....	21
3.6 Analyseprosessen.....	22
3.6.1 Transkribering .....	22
3.6.2 Utvikling av kategorier.....	22
3.8 Studiens kvalitet .....	24

3.8.1 Reliabilitet .....	24
3.8.2 Validitet .....	24
3.8.3 Generaliserbarhet .....	25
3.9 Etske betraktninger .....	25
<b>Kapittel 4. Empiri .....</b>	<b>27</b>
4.1 Å styrke elevenes språklige ferdigheter.....	27
4.1.1 Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap .....	27
4.1.2 Ordforråd .....	31
4.2 Å ha et godt samarbeid med foreldre.....	32
4.3 Å følge med på elevenes leseutvikling .....	35
<b>Kapittel 5. Drøfting .....</b>	<b>39</b>
5.1 Å styrke elevenes språklige ferdigheter.....	39
5.2 Å ha et godt samarbeid med foreldre.....	42
5.3 Å følge med på elevenes leseutvikling .....	43
<b>Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>47</b>
6.1 Oppsummering .....	47
6.2 Avsluttende refleksjoner.....	48
Litteraturliste .....	51
Vedlegg .....	57

# Kapittel 1. Innledning

Denne studien handler om leseopplæring på 1. trinn. I dette kapitlet beskrives og begrunnes først studiens tema. Videre presenteres studiens formål og problemstilling. Deretter følger en kort beskrivelse av oppgavens struktur.

## 1.1 Studiens tema

Opplæringsloven (1998) fastslår at skolen skal bidra til å åpne dører mot verden og fremtiden, og legge til rette for at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for livsmestring og deltakelse i samfunnets fellesskap. I dagens kunnskapssamfunn utgjør gode leseferdigheter et sentralt grunnlag for personlig og faglig utvikling og aktiv samfunnsdeltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Stadig mer informasjon overføres skriftlig og vi benytter oss i økende grad av skriftlig kommunikasjon. Det er derfor på mange måter viktigere å ha gode leseferdigheter i dag enn for få år siden (Lyster, 2011).

PISA-undersøkelsen i 2006 viste en tydelig tilbakegang i norske elevers leseferdigheter fra 2000. I PISA 2009 så en imidlertid framgang igjen, og resultatene var tilbake på samme nivå som i 2000 (Kjærnsli & Roe, 2010). Videre bekreftet resultatene fra PISA 2012 at prestasjonene i lesing siden da har holdt seg stabile (Kjærnsli & Olsen, 2013). Også resultatene fra PIRLS-undersøkelsen i 2011 viser at andelen svake lesere i Norge har gått ned, sammenlignet med 2006. 29 % av elevene på 4. trinn skårer imidlertid på eller under lavt mestringsnivå, og dette er fremdeles høye tall (Gabrielsen & Solheim, 2013).

Vansker med lesing inntreer vanligvis tidlig i skoleløpet, og får ofte svært uheldige konsekvenser, for eksempel i form av negativt selvbilde og lav motivasjon for skolearbeid (Lyster, 2011). En god ordinær begynneropplæring i lesing kan imidlertid forebygge lese- og skrivevansker, og slik føre til at spesialundervisning kan unngås (Lyster, 2011). Det er derfor interessant å undersøke hvordan begynneropplæring i lesing foregår. Kunnskap om og innsikt i dette er også et utgangspunkt for å forstå hvorfor noen elever utvikler lese- og skrivevansker. Begynneropplæringen i lesing er derfor et spesialpedagogisk anliggende.

Opplæringsloven (1998) fastslår at all opplæring skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og at den tilpassede opplæringen på 1.–4. trinn skal være spesielt rettet mot blant annet lesing. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats

*for livslang læring* fremhever at barns læring de første skoleårene har stor betydning for tilegnelse av kunnskap og ferdigheter senere i livet. I henhold til dette er grunnlaget som legges i begynneropplæringen svært viktig for at elevene skal tilegne seg gode leseferdigheter. Barn starter på skolen med svært ulike forutsetninger for å lære å lese (Lyster, 2011). Å tilpasse leseopplæringen er derfor en kompleks oppgave, og det er således interessant å undersøke hva lærere legger vekt på i leseopplæringen på 1. trinn.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver både lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter, som skal arbeides kontinuerlig med gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Skriving er en vel så viktig ferdighet som lesing, og de to ferdighetene utvikler seg i samspill med hverandre (Frith, 1986). På grunn av at lesing og skriving er ulike prosesser med ulike formål, velger jeg likevel å begrense denne studien til å omhandle leseopplæring.

## **1.2 Studiens formål og problemstilling**

Med bakgrunn i det overnevnte, handler denne studien om leseopplæring på 1. trinn. Formålet med studien er å løfte fram og belyse læreres meninger om og perspektiver på hvordan en i begynneropplæringen kan legge til rette for utvikling av gode leseferdigheter. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*«Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1. trinn, for at elevene skal utvikle gode leseferdigheter?»*

Problemstillingen tar utgangspunkt i tre lærere sine erfaringer med leseopplæring på 1. trinn. Jeg søker å belyse *lærernes* perspektiv, og det er av den grunn naturlig å lete etter svar på problemstillingen ved hjelp av kvalitative forskningsintervju. Generalisering av forskningsresultatene til en større populasjon er ikke mål for denne studien. Den metodiske framgangsmåten blir nærmere beskrevet i kapittel 3.

## **1.3 Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 har studiens tema, formål og problemstilling blitt presentert. I kapittel 2 redegjøres det for studiens teoretiske grunnlag. Først presenteres teori om hva lesing er og hvordan leseutviklingen normalt forløper. Videre



presenteres teori om språklig bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Til slutt beskrives noen generelle forhold knyttet til leseopplæringen, som er sentrale for å belyse studiens funn; metoder i leseopplæringen, tilpasset opplæring, kartlegging av leseferdigheter og samarbeid mellom hjem og skole. I Kapittel 3 inneholder teori om forskningsmetode, begrunnelser for metodiske valg, beskrivelse av egen forskningsprosess, drøfting av studiens kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 blir studiens empiri presentert, gjennom tre hovedkategorier: 1) «Å styrke elevenes språklige ferdigheter», 2) «Å ha et godt samarbeid med foreldre» og 3) «Å følge med på elevenes leseutvikling». I kapittel 5 drøftes studiens funn i lys av den presenterte teorien. I kapittel 6 oppsummeres først studiens funn, før det avslutningsvis reflekteres over mulige implikasjoner for praksis og spørsmål for videre forskning.



## Kapittel 2. Teori

I dette kapitlet presenteres teori om lesing. Først blir det redegjort for hva gode leseferdigheter innebærer, med vekt på avkodning, forståelse og leselyst. Videre beskrives leseutviklingens normale forløp. Deretter redegjøres det for hvordan lesingen bygger på språklig bevissthet generelt og fonologisk bevissthet spesielt. Videre følger teori om bokstavkunnskap og bokstavinnlæring, før det redegjøres for ordforrådets rolle i lesingen. Deretter beskrives noen generelle forhold knyttet til leseopplæring: metoder i leseopplæringen, tilpasset opplæring, kartlegging og samarbeid mellom hjem og skole.

### 2.1 Hva er lesing?

Som nevnt innledningsvis, er lesing én av fem grunnleggende ferdigheter som skal arbeides kontinuerlig med i alle fag gjennom hele skoleløpet. Dette grunner i at lesing har stor betydning for faglig og personlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I Kunnskapsløftets kompetansemål fastslås det at elevene etter 2. trinn skal kunne «vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk», «lese store og små trykte bokstaver» og «lese enkle tekster med sammenheng og forståelse (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevene skal altså kunne *lese* ved utgangen av 2. trinn.

Lyster og Frost (2012) definerer lesing som «en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng» (s. 342). I denne definisjonen fremheves det at lesing er knyttet til språklige ferdigheter, gjennom bearbeiding av bokstaver og tegn, at lesingens formål er å skape mening og at prosessen er kontekstavhengig. I *Rammeplan for grunnleggende ferdigheter* beskrives leseferdigheten som å kunne skape mening fra tekst, og å kunne forstå, bruke og reflektere over innholdet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Leseferdigheten er således kompleks, og består av flere delferdigheter. Hovedformålet med lesing er imidlertid å skape mening fra tekst, og det er stor enighet om at en automatisert ordavkodning ligger til grunn for en god leseforståelse (Lyster, 2011). For en dypere forståelse for de ferdigheter lesing innebærer, kan det være hensiktsmessig å skille mellom bearbeidingen av skriftspråklige symboler og meningsskaping.

Lesingens ulike komponenter kan forstås ved hjelp av modellen «The Simple View of Reading» (Hoover & Gough, 1990). Modellen fremstiller lesing som et produkt av faktorene avkoding og forståelse (lesing = avkoding x forståelse). En god leseferdighet er altså avhengig av at begge faktorene i formelen fungerer – en må både kunne avkode ord korrekt og kunne forstå ordene en leser. Samtidig drives også lesingen av at en er *motivert* for å lese (Guthrie & Wigfield, 2000; Lyster, 2011; Roe, 2010). Kulbrandstad (2003) påpeker at ordavkoding og forståelse er prosesser som skjer delvis samtidig, da hensikten med avkoding av et ord er å få tak i dets betydning. Grunnlaget for ordavkoding og forståelse skiller seg imidlertid noe fra hverandre, og det kan derfor være hensiktsmessig å se på komponentene hver for seg.

### 2.1.1 Leseforståelse og leselyst

Bråten (2007) definerer leseforståelse som «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (s. 45). Definisjonen rommer to aspekter ved leseforståelse. For det første dreier det seg om å lete seg fram til og *hente ut* en mening som allerede eksisterer i teksten. For det andre må leseren *skape* mening, ved å knytte tekstens eksisterende budskap til egne kunnskaper og erfaringer (Bråten, 2007). En god leseforståelse avhenger blant annet av at leseren kan avkode ord hurtig og nøyaktig. Dette bunner ifølge Bråten (2007) i at både ordavkoding og forståelse krever en viss oppmerksomhet. En langsom avkoding av ord krever så mye fokus at lite oppmerksomhet kan rettes mot tekstens innhold. Leseforståelse avhenger slik av en funksjonell avkodingsferdighet (Lyster, 2011).

En god leseforståelse er også avhengig av et visst engasjement. Er en ikke engasjert, kan en lese flere sider med tekst uten å få med seg noe av innholdet (Roe, 2010). Roe (2010) beskriver engasjement for lesing både som lyst til å lese for fornøynsens skyld og lyst til å lese fordi en forstår viktigheten av det. Engasjement for lesing bunner ifølge Guthrie og Wigfield (2000) i at en er *motivert* for leseaktiviteter, fordi motivasjon er det som styrer vår atferd. På den måten kan en se på motivasjon som lesingens katalysator. Videre sier Guthrie og Wigfield (2000) at personer med høy leselyst tenderer til å lese mye, og at dette bidrar til at deres leseferdigheter styrkes ytterligere. At det er en klar sammenheng mellom holdninger til lesing og prestasjoner i lesing, kom tydelig fram i PISA-undersøkelsen fra 2009 (Roe, 2010). Å stimulere elevenes leselyst og interesse for skriftspråk, er altså en sentral oppgave i begynneropplæringen i lesing.

### 2.1.2 Ordavkoding

Som tidligere nevnt ligger en god avkodingsferdigheter til grunn for leseforståelsen (Bråten, 2007; Lyster, 2011). Ordavkoding dreier seg om å «omkode» bokstaver og bokstavkombinasjoner til språklyder, for slik å få tak på ordenes meningsinnhold. For å kunne avkode ord, må en være fortrolig med «det alfabetiske prinsipp». Det alfabetiske prinsipp dreier seg om at hver språklyd (ett *fonem*) representeres i skrift ved én bokstav eller bokstavkombinasjon (ett *grafem*) (Lyster, 2011). For å kunne tilrettelegge for utvikling av en sikker avkodingsferdighet, og slik legge grunnlag for utvikling av leseforståelse, er det hensiktsmessig å ha kunnskap om hvordan ordavkoding foregår.

Hvordan ordavkoding foregår framstilles ofte ved hjelp av «dual route»- eller «toveis»-modeller (Høien & Lundberg, 2012). Disse modellene viser hvordan leseren får tilgang på ord som er lagret i «det mentale leksikon». Det mentale leksikon refererer til et individs langtidsminne, hvor alle kunnskaper om ord er lagret. Her blir ord lagret med fonologiske, artikulatoriske, ortografiske, semantiske og motoriske identiteter. Ved ordavkoding aktiveres disse identitetene, slik at leseren får tilgang på ordenes meningsinnhold (Høien & Lundberg, 2012). For å få tilgang på ord i det mentale leksikon, kan leseren benytte seg av en *fonologisk* avkodingsstrategi eller en *ortografisk* avkodingsstrategi. Ved bruk av en fonologisk avkodingsstrategi koder leseren bokstav for bokstav om til språklyder, og trekker disse sammen til hele ord. Ved bruk av en ortografisk avkodingsstrategi er hele ord lagret som ortografiske «ordbilder» i leksikon, og leseren gjenkjenner derfor ordene hurtig, uten å måtte kode bokstaver om til språklyder (Høien & Lundberg, 2012). Utviklingen fra elementær avkoding til mer avansert avkoding, kan sies å ha et normalt forløp.

## 2.2 Den normale leseutviklingen

Det er bred enighet i leseforskningsmiljøer om at utviklingen fra tidlige avkodingsstrategier til mer avanserte avkodingsstrategier kan beskrives som stadier, basert på hvilken avkodingsstrategi som benyttes (f.eks. Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Høien og Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Stadieteorien er utviklet av Frith (1986), som presenterte tre stadier i leseutviklingen, med navn etter hvilken avkodingsstrategi de kjennetegner: «logographic», «alphabetic» og «ortographic». I den videre redegjørelsen av stadiene benytter jeg meg av betegnelsene som Høien og Lundberg (2012) bruker. Selv om leseutviklingen deles inn i stadier, er det viktig å påpeke at det ikke finnes et allmenngyldig utviklingsforløp i lesing, fordi det ikke er noen direkte overgang fra stadium til stadium (Høien & Lundberg, 2012).

Kunnskap om dette typiske forløpet er likevel viktig, fordi det gir læreren et grunnlag for både å identifisere elever som stagnerer i utviklingen og å tilrettelegge for videre leseutvikling.

I det første stadiet i leseutviklingen, kalt *pseudolesing*, liksomleser barnet ved hjelp av kontekstuelle ledetråder i omgivelsene. På det logografisk-visuelle stadiet benytter barnet seg av en *logografisk* avkodingsstrategi. Barnet gjenkjenner ord kun ved hjelp av enkle visuelle særtrekk ved ordet, som for eksempel skrifttypen og fargene på ordet «melk» på melkekartongen. Når det videre stilles krav til å gjenkjenne et større repertoar av ord, blir det vanskelig for barnet å finne nye visuelle særtrekk som skiller det ene ordet fra det andre. Dermed fungerer ikke den logografiske avkodingsstrategien like effektivt lenger. Overgangen fra det logografisk-visuelle stadiet til det alfabetisk-fonologiske stadiet innebærer en helt ny innsikt i lesing, fordi barnet nå har forstått det alfabetiske prinsipp. En *fonologisk* avkodingsstrategi kan nå benyttes, og dette gjør barnet i stand til å lese nye ord. Strategien er imidlertid energikrevende, og lesingen foregår derfor langsomt. Etter hvert gjenkjennes flere og flere ord som ortografiske enheter eller «ordbilder». Barnet er nå i gang med å automatisere ordavkodningen, og på vei inn i det ortografisk-morfemiske stadiet. På det ortografisk-morfemiske stadiet er avkodingsferdighetene automatiserte, fordi flesteparten av ord gjenkjennes som ordbilder. Her benyttes en *ortografisk* avkodingsstrategi (Høien & Lundberg, 2012). Tilegnelsen av en ortografisk avkodingsstrategi bygger altså på en sikker fonologisk avkodingsstrategi, som igjen bygger på forståelse av det alfabetiske prinsipp. Å forstå det alfabetiske prinsipp, og slik «knekke lesekode», avhenger imidlertid av språklig kompetanse på en rekke områder (Frost, 2010; Lyster, 2011).

### **2.3 Språklig bevissthet**

Begrepet «språklig bevissthet» refererer til en evne til å betrakte språket utenfra og veksle mellom å rette oppmerksomheten mot språkets innholdsside (semantikken) og språkets form. Det dreier seg altså om å ha et metaperspektiv på språket (Oftedal, 2003). Språklig bevissthet har stor betydning i møte med skriftspråket. Barn som har høy grad av språklig bevissthet har lettere for å tilegne seg leseferdigheter enn barn som er mindre språklig bevisste (Oftedal, 2003). Særlig viktig synes oppmerksomheten mot språkets formside å være for tilegnelsen av avkodingsferdigheter, som står sentralt i begynneropplæringen i lesing. For å kunne avkode ord må leseren nemlig være fortrolig med språkets lydsystem, fonologien (f.eks. Frost, 2010).

### 2.3.1 Fonologisk bevissthet

*Fonologisk bevissthet* er ett nivå av språklig bevissthet, og refererer til evnen til å oppfatte og manipulere ords fonologiske eller lydmessige struktur (Lyster, 2011). Studier viser at barn med velutviklet fonologisk bevissthet tilegner seg det alfabetiske prinsipp lettere enn barn med dårlig utviklet fonologisk bevissthet (f.eks. Frost, 2001; Lyster, 2002). Det er også bred enighet om at dysleksi skyldes vansker med fonologisk prosessering (Høien & Lundberg, 2012). I Kunnskapsløftet finner en igjen ideen om stimulering av fonologisk bevissthet. Et kompetansemål etter 2. trinn fastslår at elevene skal kunne «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder og stavelser (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De første trinnene i utvikling av fonologisk bevissthet kjennetegnes ved at barnet er bevisst større lydmessige enheter, som rim og stavelser. Etter hvert blir barnet også bevisst de enkelte språklydene talte ord består av (Lyster, 2011), og det er dette nivået av fonologisk bevissthet som har størst betydning for forståelsen av det alfabetiske prinsipp (Lervåg, 2002).

Bevissthet og viten om at ord består av enkelte språklyder (fonemer) kalles «fonembevissthet» (Hagtvet, 2004; Lervåg, 2002). Ordet «bær» består for eksempel av tre fonemer: /b/, /æ/ og /r/, mens ordet «kjole» består av fire fonemer: /kj/, /o/, /l/ og /e/. Barn som i førskolealder har høy fonembevissthet, viser seg å ha en gunstigere leseutvikling enn barn med lav fonembevissthet (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009; Melby-Lervåg, 2012; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). Studier viser også at trening i å rette oppmerksomheten mot de enkelte språklyder ord består av, har gunstig effekt på fonembevisstheten, som videre virker positivt inn på leseferdighetene (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004; National Reading Panel, 2000). Det synes imidlertid som om dette spesielt gjelder for barn som ved skolestart er mindre fonologisk bevisste. For barn som allerede ved skolestart kan lese, virker slik instruksjon å ha liten effekt på leseferdighetene (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001).

Aktiviteter som kan styrke fonembevisstheten, kan for eksempel være å dele ord opp i enkelte språklyder (fonemanalyse), å trekke språklyder sammen til ord (fonemsyntese) og å isolere et ords fram-, midt- og sluttlyd (fonemisolasjon) (Hagtvet, 2004; Lervåg, 2002). Mye tyder altså på at eksplisitt undervisning i fonemmanipulasjon har en sentral plass i begynneropplæringen i lesing, og at treningen spesielt bør være rettet mot elever som viker å ha svake fonologiske ferdigheter. Forskning viser imidlertid at instruksjon i fonemmanipulasjon har størst effekt på leseferdighetene hvis elevene blir instruert i fonemmanipulasjon samtidig som de møter

bokstavene som representerer språklydene (National Reading Panel, 2000). Dette kan synes naturlig, fordi det alfabetiske prinsipp nettopp dreier seg om at språklyder gjengis i skrift ved bokstaver. Forståelse av det alfabetiske prinsipp innebærer derfor at elevene tilegner seg *bokstavkunnskap*.

## **2.4 Bokstavkunnskap og bokstavinnlæring**

For å utvikle gode leseferdigheter, må en både være bevisst på og kunne manipulere språklydene i ord og kunne knytte språklydene til sine respektive bokstaver. Kunnskap om hvilke språklyder bokstavene representerer (formell bokstavkunnskap) og hvordan bokstavene brukes til å lage ord (funksjonell bokstavkunnskap), danner til sammen *bokstavkunnskap* (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Å lære bokstavene og deres funksjon i skriftspråket, er avgjørende for å mestre lesekunsten (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). På bakgrunn av dette har bokstavinnlæring en sentral plass i begynneropplæringen i lesing.

Læreren kan tilrettelegge for utvikling av bokstavkunnskap på en rekke måter. Hagtvet (2009) peker på tidlig skriving som en kilde til aktiv utforskning av forbindelsen mellom bokstaver og tilhørende språklyder. Fordi skriving innebærer å produsere skrifttegn som representerer språklyder, kan prosessen også bidra til å gjøre barnet mer fonembevisst (Hagtvet, 2009), og dette kan igjen ha en positiv innvirkning på avkodingsferdighetene. En studie av Piasta og Wagner (2010) viser at barn som undervises i bokstavnavn i tillegg til bokstavlyder, lærer forbindelsen mellom språklyd og bokstav bedre enn barn som kun undervises i bokstavlyder. Piasta og Wagner (2010) mener at dette kan komme av at bokstavnavnene inneholder bokstavlyden, og at barna slik får ledetråder til riktig bokstavlyd. Lundetræ og Walgermo (2014) understreker at det likevel er bokstavlydene som bør vektlegges sterkest i den første leseopplæringen, fordi det er disse vi benytter under lesing.

En multisensorisk tilnærming har vist seg å være hensiktsmessig i bokstavinnlæringen (Høien & Lundberg, 2012; Skaathun, 1992). Eksperimenter gjennomført av Hulme (1981) viser for eksempel at sporing av bokstavformer med fingrene øker minnet for bokstavene.

Multisensorisk stimulering innebærer at flere sansekanaler mottar informasjon samtidig, og i undervisningssammenheng vil det dreie seg om aktiviteter som stimulerer flere av følgende sanseapparat samtidig: det auditive (hørselen), visuelle (synet), kinestetiske (kroppslige bevegelser) og taktile (følelsessansen) (Høien & Lundberg, 2012; Skaathun, 1992). Å spore



en bokstav, samtidig som en ser bokstavens form og uttaler bokstavens navn og/eller lyd, involverer for eksempel både det visuelle (se bokstavens form), auditive (høre bokstavens lyd), kinestetiske (bevege hånda) og taktile (kjenne bokstavens form) sanseapparat. Slik tenker en seg at bokstaver lagres i langtidsminnet med flere ulike mentale representasjoner som også assosieres med hverandre (Høien & Lundberg, 2012).

## 2.5 Ordforråd

Som tidligere sett, virker bevissthet mot språkets form å være spesielt viktig for forståelsen av det alfabetiske prinsipp, som ligger til grunn for avkodingsferdigheten (Lyster, 2011). I senere år har imidlertid oppmerksomheten også blitt rettet mot den betydningen bevissthet om språkets innholdsside, semantikken, har for leseutviklingen (Frost, 2010). Som tidligere beskrevet, må ord avkodes fonologisk eller ortografisk for at leseren skal få tilgang på ordets mening (Høien & Lundberg, 2012), og videre utvinne og skape mening fra teksten, som er formålet med lesingen (Bråten, 2007). Forståelse av et ords meningsinnhold forutsetter videre at ordet er lagret med en semantisk identitet i det mentale leksikon. Leserens kan altså avkode og gjenkjenne ordet ortografisk, uten å forstå dets mening, grunnet manglende semantisk kunnskap (Høien & Lundberg, 2012). *Ordforråd* er derfor viktig for utvikling av gode leseferdigheter.

Ordforråd kan forstås som hvor mange ord en person forstår, hvor godt ordene er forstått og hvor lett ordene er tilgjengelig i det mentale leksikon (Lyster, 2012). At barns ordforråd er avgjørende for leseforståelsen er godt dokumentert (Lervåg & Aukrust, 2010; Muter et al., 2004). Lervåg og Aukrust (2010) har for eksempel undersøkt hvilken rolle avkodingsferdigheter og ordforråd har som prediktorer for leseforståelse hos en- og tospråklige barn. Resultatene viser at ordforråd er den faktoren som forklarer forskjellen i de to gruppens leseforståelse. Enkelte studier tyder på at et godt ordforråd også påvirker avkodingsferdighetene positivt (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson & Sørensen, 2005; Hagtvat et al., 2011). Dette støttes av Høien og Lundberg (2012) og Kulbrandstad (2003), som hevder at søken etter mening starter allerede før leseren har gjenkjent hele ordet, og at god ordforståelse slik støtter avkodingsprosessen.

Forskning viser at det er store forskjeller i barns ordforråd allerede i 3-årsalderen, og at denne forskjellen øker med årene (Hart & Risley, 2003). Barna starter altså på skolen med svært ulike forutsetninger for å lære å lese. Når ordforråd er avgjørende for leseforståelsen, som er

lesingens fremste mål, er det naturlig at arbeid med å styrke elevens ordforråd har en sentral plass i begynneropplæringen i lesing (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012). I dette arbeidet bør læreren gjøre bevisste valg av ord og arbeidsmåter. Arbeidet med å styrke elevenes ordforråd bør skje på en systematisk og strukturert måte, og elevene bør møte nye ord i en meningsfull sammenheng (Lyster, 2012). Læreren må også ta stilling til hvilke type ord det skal fokuseres på. Er ordene for eksempel høyfrekvent i tekster elevene leser, og er ordene avgjørende for å forstå tekstens innhold? Hagtvet (2004) og Lyster (2012) trekker frem metakommunikasjon, å snakke om språket, som et godt utgangspunkt for utvikling av både fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Læreren kan for eksempel legge til rette for samtaler om hva ord betyr, hvordan de er sammensatt språklyder og hvordan disse gjengis i skrift.

Som hittil redegjort for, bygger gode leseferdigheter på at en kan avkode og forstå ordene en leser (Hoover & Gough, 1990). På grunn av at leseforståelse avhenger av gode avkodingsferdigheter (Bråten, 2007; Lyster, 2011), står avkoding sentralt i den første leseopplæringen. Avkoding bygger igjen på fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap (jf. Lervåg, 2002; Frost, Hagtvet & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Ordforrådet har størst betydning for leseforståelsen, men kan også støtte avkodingen (Frost et al., 2005; Hagtvet et al., 2011). Videre redegjøres det for noen generelle forhold knyttet til god leseopplæring.

## **2.6 God leseopplæring – generelle forhold**

### **2.6.1 Metoder i leseopplæringen**

Det har vært vanlig å dele leseopplæringsmetoder i to hovedgrupper: syntetiske og analytiske (Kulbrandstad, 2003). De to lesemetodiske tilnærmingene skiller seg fra hverandre ved at de i begynnerfasen tar utgangspunkt i ulike nivåer i skriftspråket. I syntetiske metoder, også kalt «lydmetoder», starter en med de minste elementene i skriftspråket, som bokstaver og stavelser. Elevene skal først lære bokstaver, for deretter å sette disse sammen til stavelser og ord. Det dreier seg altså om først om å forstå det alfabetiske prinsipp, for senere å rette oppmerksomheten mot meningsinnholdet i tekst. I analytiske metoder, også kalt «helordsmetoder», starter en med tekster, ord og setninger. Elevene arbeider med større deler, og analyserer så deler fra helheten. Utgangspunktet kan for eksempel være en setning, som elevene skal skille ord og bokstaver ut fra (Kulbrandstad, 2003).

Kulbrandstad (2003) påpeker at kunnskap om leseprosessen og barns leseutvikling er av større betydning enn kunnskap om enkeltmetoder. I en godt faglig begrunnet leseopplæring vil en derfor benytte seg av både analytiske og syntetiske aktiviteter (Kulbrandstad, 2003). Opplæringen skal uansett metode tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998).

### **2.6.2 Tilpasset opplæring**

Opplæringslovens (1998) §1–3 fastslår at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring. Dette omfatter generelle tiltak for tilpasning, støtte til enkeltelever i den ordinære undervisningen og spesialundervisning der det trengs (Tangen, 2012). Tangen (2012) understreker at tilpasset opplæring er et overordnet begrep, og at spesialundervisning er én måte å tilpasse opplæringen på. Spesialundervisning er altså ikke et tillegg til tilpasset opplæring, men en strategi for tilpasning, dersom en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Som nevnt innledningsvis fremheves det i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) at barns læring de første årene har stor betydning for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter senere i livet. På grunn av de tidligere skoleårenes betydning, har tidlig innsats blitt lovfestet gjennom en bestemmelse om at den tilpassede opplæringen på 1.–4. trinn skal være forsterket og særlig rettet mot blant annet lesing (Opplæringsloven, 1998). Som nevnt innledningsvis, peker Lyster (2011) på at spesialundervisning for å avhjelpe lese- og skrivevansker kan unngås, hvis flere elever blir hjulpet innenfor klassens ramme på et tidlig tidspunkt. En tilpasset begynneropplæring i lesing basert på kunnskap om leseutvikling, vil i stor grad kunne sikre at alle elever utvikler gode leseferdigheter, og slik forebygge at vansker med lesing oppstår (Lyster, 2011).

Tilpasset opplæring knyttes gjerne til Vygotskys (1978) teori om «den nærmeste utviklingssonen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge denne teorien kan en skille mellom det en person kan mestre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det han kan mestre med støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen) og det han ennå ikke kan mestre, verken alene eller med støtte (fremtidig kompetanse). For at læring skal finne sted, bør undervisningens innhold tilpasses elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å kunne

tilpasse leseopplæringen bør altså læreren ha innsikt i og kunnskap om hver enkelt elevs nærmeste utviklingssone. Denne innsikten kan læreren skaffe seg ved hjelp av kartlegging.

### 2.6.3 Kartlegging av leseferdigheter

St.meld. nr. 16 (2006–2007) påpeker at kunnskap om elevenes læringsutbytte fra tidlig i opplæringsløpet er avgjørende for at skolen skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Denne kunnskapen kan en få gjennom kartlegging. Kartlegging viser til prosesser som gir kunnskap om barns utvikling og ferdigheter. For å kunne tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter, må en vite hvor hver enkelt elev er i sin leseutvikling (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Færevaag & Gabrielsen, 2014). I begynneropplæringen i lesing er kartlegging av leseferdigheter derfor et sentralt arbeid.

Det er flere måter en kan kartlegge leseutvikling på. *Screeningmateriell* er ofte standardisert og normert, og gir derfor informasjon om elevenes mestringsnivå sammenlignet med en typisk utvikling (Færevaag & Gabrielsen, 2014). «Kartleggingsprøvene i lesing på 1.–3. trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2015a) er et eksempel på dette, og kan betegnes som formell kartlegging. Andre tester, prøver, samtaler og observasjoner kan imidlertid også gi kvalitativ informasjon om elevenes leseutvikling. Færevaag og Gabrielsen (2014) omtaler dette som uformell kartlegging. En skiller også gjerne mellom *statisk* og *dynamisk* kartlegging. Med statistisk kartlegging har en til hensikt å avdekke hva eleven mestrer uten støtte til et gitt tidspunkt (oppnådd kompetanse). Med dynamisk kartlegging søker en å finne ut hva eleven mestrer med litt hjelp (den nærmeste utviklingssonen) (jf. Færevaag & Gabrielsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kartleggingens verdi avhenger imidlertid av at læreren evner å teste og observere momenter som er av betydning for elevenes leseutvikling (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). I den tidligere beskrevne teorien om lesing og leseutvikling, viste jeg at en god leseferdighet bygger på ulike delferdigheter, som fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Svakt utviklet fonologisk bevissthet og ordforråd samt vansker med å tilegne seg bokstavkunnskap, ses derfor på som risikofaktorer for utvikling av lese- og skrivevansker. Slike faktorer må avdekkes før vansker oppstår eller blir for store (Færevaag & Gabrielsen, 2014; Lyster, 2011). Når en vet at det er store individuelle forskjeller i barns ordforråd i førskolealder (Hart & Risley, 2003), kan det også være hensiktsmessig å avdekke hvilke elever som i større grad trenger stimulering på dette området. Læreren bør derfor så tidlig som mulig skaffe seg

informasjon om elevenes foreliggende språklige og skriftspråklige kompetanse. Når en i tillegg vet at lese- og skrivevansker er arvelig (Høien & Lundberg, 2012), bør læreren vite om slike vansker forekommer i elevenes familier (Færevaaag & Gabrielsen, 2014). På flere ulike måter kan altså læreren skaffe seg en innsikt som er *nødvendig* for å kunne tilrettelegge for god leseutvikling. Videre må kartleggingen også brukes. Undervisningen må tilpasses ut fra den informasjonen kartleggingen gir (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015).

#### **2.6.4 Samarbeid mellom hjem og skole**

Opplæringsloven (1998) fastsetter at opplæringen skal skje i samhandling med hjemmet. I Kunnskapsløftets *Prinsipp for opplæringa* fremheves det at foreldre har stor betydning for barnas læringsutbytte og holdninger til skolen, og at det er skolens ansvar å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Videre påpekes det at samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet, og at skolen må legge til rette for at foreldre får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger (Utdanningsdirektoratet, 2012a). For å lykkes med de felles oppgavene som eksisterer i forbindelse med barn og unges læring og utvikling, bør foreldre og lærere altså samarbeide så godt som mulig (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) fremhever at et godt samarbeid forutsetter at lærere og foreldre har et ressursorientert syn på hverandre. Spesielt viktig er det at læreren møter foreldre på en måte som gjør at foreldrene får tro på at de kan støtte barna sine. Læreren bør altså *myndiggjøre* foreldrene (Nordahl, 2007).

Med bakgrunn i det overnevnte, er foreldre en viktig ressurs i den første leseopplæringen (Gabrielsen, 2003; Kverndokken, 2012; Lyster, 2011). Dette ble fremhevet i tiltaksplanen *Girrom for lesing!* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), der et styrket samarbeid mellom hjem, skole og barnehage ble fremmet som et tiltak for å styrke elevenes leseferdigheter og leselyst. God oppfølging i lesing hjemme åpner blant annet for mer støtte i leseutviklingsprosessen, for eksempel i form av verdifull mengdetrening, som er nødvendig for å oppnå automatiserte avkodingsferdigheter (Høien & Lundberg, 2012). Et nært samarbeid i leseopplæringen kan også gjøre det enklere for både lærere og foreldre å oppdage og melde fra om eventuelle bekymringer angående barnets leseutvikling (Gabrielsen, 2003). Dette forutsetter imidlertid at foreldrene har kunnskap om ulike sider ved leseopplæringen.

Gabrielsen (2003), Kverndokken (2012) og Lyster (2011) fremhever at foreldre bør få innsikt i hvordan leseopplæringen foregår på skolen og hvilken rolle de forventes å spille for å støtte

barnets leseutvikling. Dette har støtte i forskning, som viser at veiledning som skal hjelpe foreldre til å være bedre rustet til oppfølging av lekser, resulterer i at elevene på de laveste klassetrinnene i større grad fullfører leksene sine, opplever færre problemer med leksene og har positiv faglig utvikling, spesielt i språklige fag (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Et godt samarbeid om elevenes leseutvikling er altså avhengig av at foreldre har innsikt i faktorer som er av betydning for utvikling av gode leseferdigheter, og det er skolens og lærernes ansvar å gi foreldre denne innsikten.

## **Kapittel 3. Metode**

I dette kapitlet gjør jeg rede for og begrunner de metodiske valg jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen. Først presenteres og begrunnes valg av forskningsmetode og datainnsamlingsmetoder. Videre beskrives forskerrollen, før det gjøres rede for valg av forskningsdeltakere, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju. Deretter beskrives datainnsamlingsprosessen, i form av gjennomføring av observasjon og intervju. Videre beskrives analyseprosessen, før studiens kvalitet diskuteres gjennom drøfting av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis følger noen etiske betraktninger av studien.

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ forskning har som formål å belyse forskningsdeltakernes perspektiv, det *emiske* perspektiv, på ulike fenomen (Postholm, 2010). På grunn av at denne studien søker nettopp å løfte fram og forstå læreres perspektiv på og erfaringer med leseopplæring på 1. trinn, er kvalitativ metode en egnet tilnærming. For å kunne belyse det emiske perspektiv, er forskeren i nær samhandling med deltakerne, og i kontinuerlig fortolkningsmodus (Moen & Karlsdottir, 2011). Den kvalitative forskeren søker å studere virkeligheten uten at bestemte forventninger eller hypoteser er dannet ut fra teori i forkant, men vil, på grunn av sin subjektivitet, alltid ha noen antagelser om fenomenet på forhånd (Postholm, 2010). I denne studien har jeg benyttet meg av intervju som den primære datainnsamlingsmetoden, og observasjon som tilleggsmetode. Ved å ta i bruk flere datakilder får en mulighet til å se om de ulike kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2010).

#### **3.1.1 Intervju**

Kvalitative forskningsintervju er godt egnet til å innhente fyldig og beskrivende informasjon om en persons opplevelse av egen livssituasjon (Dalen, 2011). Fyldig og beskrivende informasjon om læreres erfaringer er nødvendig for å belyse deres meninger om og perspektiv på begynneropplæringen i lesing. Intervju er derfor en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode for denne studien. Et forskningsintervju kan foregå på mer eller mindre strukturerte måter (Dalen, 2011). I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at samtalen er fokusert mot temaer som forskeren har bestemt på forhånd, mens spørsmål og rekkefølgen på dem bestemmes underveis (Dalen, 2011). Fordelen med denne intervjuformen er at deltakeren har mulighet til å ta opp emner

hun synes er viktig, og denne friheten kan bidra til viktig informasjon om det emiske perspektiv. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at kunnskap produseres i samspillet mellom forsker og deltaker i et kvalitativt forskningsintervju. Dette stiller særlige krav til forskerens ferdigheter i intervjusituasjonen og kunnskaper om temaet det samtales om. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en intervjuguide og foretatt et prøveintervju, noe jeg kommer tilbake til.

### **3.1.2 Observasjon**

Observasjon i kvalitativ forskning er velegnet til å fremskaffe informasjon om deltakernes handlinger og konteksten deltakerne er i (Thagaard, 2013). Jeg har benyttet meg av deltakende observasjon, som innebærer systematisk iakttagelse av forskningsdeltakernes handlinger, samtidig som en samhandler med dem (Thagaard, 2013). Gudmundsdottir (2011) og Postholm (2010) fremhever at praksiskunnskap hovedsakelig er automatisk og ubevisst eller usynlig kunnskap, og at observasjon og tolkning kan belyse kunnskapen og gjøre den bevisst, slik at både deltakerne og andre kan lære av den. Formålet med å observere deltakerne i undervisningssituasjon i leseopplæringen var først og fremst å fremskaffe informasjon som kunne fungere som utgangspunkt for utforming av intervju spørsmål. Jeg ønsket også å sammenligne deltakernes fortellinger i intervju med deres pedagogiske praksis, samt fremskaffe informasjon om deres mulige «ubevisste kunnskap» (Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010).

## **3.2 Forskerrollen**

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010; Nilssen, 2012). Forskeren velger tema for studien, samler inn, analyserer og tolker datamaterialet og fremstiller studiens resultater. Mange valg tas altså gjennom hele forskningsprosessen, og en går inn i alle valg med bestemte oppfatninger en på forhånd har om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Ens forforståelse farges blant annet av egne verdier, erfaringer og teorier. På grunn av at kvalitativ forskning er fortolkende og dermed verdiladet (Moen & Karlsdottir, 2011), er det av stor betydning at forskeren erkjenner, reflekterer over og gjør rede for sin forforståelse, slik at leseren kan vurdere i hvilken grad denne subjektiviteten kan ha påvirket forskningsarbeidet (Dalen, 2011; Postholm, 2010).

Min forskerrolle og forforståelse er preget av min utdannings- og erfaringsbakgrunn. Jeg er utdannet grunnskolelærer, med fordypning i norsk og spesialpedagogikk. I løpet av studiene



har jeg satt meg inn i teori som omhandler lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker. Min erfaringsbakgrunn dreier seg først og fremst om praksis i studiesammenheng, men jeg har begrenset erfaring fra 1. trinn. Forforståelsen min er derfor hovedsakelig preget av teori, og dette påvirker hvilke spørsmål jeg stiller i intervjuene og hva jeg legger merke til under observasjon, og videre hvordan jeg tolker dette. Jeg kan stå i fare for å lete etter svar på forhåndsbestemte hypoteser og antagelser om leseopplæring, samtidig som teorien også kan gi meg et «skarpt blikk» i mine undersøkelser (jf. Gudmundsdottir, 2011). Begrenset erfaring kan føre til at jeg ikke ser alle rammefaktors innvirkning på leseopplæringen, men kan også bidra til at jeg legger merke til uttalelser og situasjoner som for erfarne lærere kan være selvsagte (jf. Gudmundsdottir, 2011; Postholm, 2010). Den beskrevne forskerrollen kan hjelpe leseren til å vurdere studiens kvalitet.

### **3.3 Intervjuguide og prøveintervju**

I forkant av datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 4). En intervjuguide inneholder temaer og spørsmål som er sentrale for studiens tema og problemstilling (Dalen, 2011). Under fire hovedtema formulerte jeg spørsmål jeg betraktet som relevante for å kunne belyse hva lærerne vektlegger i begynneropplæringen i lesing. Intervjuguiden ble utformet i henhold til traktprinsippet, som går ut på å starte med enkle spørsmål som kan skape en komfortabel stemning, før en etter hvert fokuserer på de mest sentrale temaene (Dalen, 2011). I utarbeidningen av intervjuguiden la jeg vekt på at spørsmålene skulle være åpne, og ikke styrende eller ledende, i henhold til det Dalen (2011) og Thagaard (2013) mener er avgjørende for gode intervju spørsmål. Intervjuguiden ble benyttet til prøveintervju, som jeg gjennomførte med en lærerutdannet medstudent. Prøveintervju åpner for å teste intervjuguiden og tekniske hjelpemidler, og for å prøve seg selv i rollen som intervjuer (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ga meg nyttig trening i å lytte og stille oppfølgingsspørsmål, og førte til jeg endret noen av spørsmålene i intervjuguiden.

### **3.4 Valg av forskningsdeltakere**

I valg av deltakere til studien har jeg benyttet meg av et hensiktsmessig eller strategisk utvalg. Dette betyr at jeg har valgt forskningsdeltakere som har egenskaper og erfaringer som er relevante for studiens problemstilling (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Jeg anså tre kriterier som sentrale for å kunne belyse studiens problemstilling: deltakerne burde 1) være lærerutdannet, 2) ha erfaring med begynneropplæring i lesing og 3) arbeide på 1. trinn i

inneværende skoleår. For å etablere kontakt med aktuelle deltakere tok jeg kontakt per telefon og/eller e-post med rektorer ved ulike barneskoler. Jeg tok først kontakt med skoler som på sine nettsider hadde oppgitt leseopplæringen som fokusområde. Etter avtale sendte jeg deretter en e-post med mer informasjon om studien (se vedlegg 2), som ble videreformidlet til aktuelle lærere, med beskjed om å kontakte meg ved interesse. Deltakerne i denne studien er tre lærere som jobber ved tre ulike barneskoler. For å ivareta deres anonymitet har jeg gitt dem pseudonymer. Nedenfor følger en kort presentasjon av deltakerne:

«Silje» er utdannet allmennlærer, med videreutdanning i pedagogikk. Hun har jobbet ti år i skolen, og har samtlige år hatt funksjon som kontaktlærer. Silje har cirka to års erfaring fra begynneropplæringen i lesing på 1. trinn. I inneværende skoleår er hun kontaktlærer for seksten elever på 1. trinn, og har ansvar for leseopplæringen i sin gruppe. Silje jobber på en byskole med tradisjonelle klasserom.

«Ingrid» er utdannet førskolelærer, med videreutdanning i 6–10-årspedagogikk. Hun har jobbet sju år i barnehage og atten år i skolen. Ingrid har jobbet på 1.–3. trinn samtlige av årene i skolen. Hun har også tatt et kurs i spesialpedagogikk, som innebar en introduksjon til spesialpedagogiske emner. I tillegg har hun deltatt på to kurs om leseopplæring; «Lesing 1» og «Lesing 2». I inneværende skoleår jobber Ingrid som faglærer på 1. trinn, på en byskole med delvis åpen romløsning.

«Birgitte» er utdannet allmennlærer. Hun har jobbet tjuen år i skolen, og har cirka ti års erfaring fra begynneropplæringen i lesing på 1. trinn, både som kontaktlærer og som faglærer. I inneværende skoleår er Birgitte faglærer på 1. trinn, og har blant annet ansvaret for undervisning i særskilt norsk. Hun tar samtidig videreutdanning innen regning som grunnleggende ferdighet. Birgitte jobber på en byskole med tradisjonelle klasserom.

## **3.5 Datainnsamling**

### **3.5.1 Gjennomføring av observasjon**

Observasjonene av Ingrid og Silje ble gjennomført i forkant av intervjuene, og hadde en varighet på cirka seks undervisningstimer. Observasjonen av Birgitte ble av praktiske årsaker gjennomført i etterkant av intervjuet, og varte i to undervisningstimer. Jeg fikk imidlertid senere anledning til å samtale med henne om det jeg hadde observert. Mer observasjon av

spesielt Birgitte kunne ha gitt meg mer fyldige data, men på grunn av observasjonens formål, anså jeg observasjonstiden som tilstrekkelig.

I observasjonsprosessen vekslet jeg mellom å sitte bakerst i klasserommene og å bevege meg rundt. Slik fikk jeg mulighet til å beskrive både handlinger og dialoger mest mulig nøyaktig. For å bidra til en trygg og naturlig setting, snakket jeg noe med både lærere og elever underveis. Jeg forsøkte likevel å ha en viss avstand, for ikke å påvirke deltakernes handlinger. Under observasjonene tok jeg feltnotater. Feltnotater er et viktig grunnlag for fyldige beskrivelser av hendelser (Thagaard, 2013). I feltnotatene har jeg skilt mellom rene beskrivelser av det som ble observert og mine umiddelbare tanker og tolkninger, ved å notere i to kolonner (se vedlegg 7). Postholm (2010) understreker at feltnotater er et resultat av de utvelgelser forskeren gjør i løpet av observasjonen, og at notatene derfor ikke kan oppfattes som en objektiv beskrivelse av handlinger. Enkelte observasjoner virket umiddelbart interessante, men jeg forsøkte også å notere ned handlinger som fremsto som mindre interessante, fordi de senere kunne vise seg å være viktig for å kunne belyse problemstillingen (jf. Postholm, 2010).

### **3.5.2 Gjennomføring av intervju**

I forkant av hvert intervju ble et egnet tidspunkt og sted for intervjuet avtalt. Ett intervju ble gjennomført på skolens personalrom, et annet på en folketom kafé og det tredje på et av skolens møterom. Intervjuene hadde en varighet på 45, 60 og 70 minutter. Å ta vare på deltakernes egne uttalelser i et kvalitativt intervju er avgjørende for studiens kvalitet (Dalen, 2011), og jeg benyttet meg derfor av lydopptaker. Ved å bruke lydopptaker i stedet for å notere, kunne oppmerksomheten være rettet mot deltakernes fortellinger, slik at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål (jf. Dalen, 2011). Før lydopptakeren ble slått på, fikk deltakerne muntlig informasjon om studiens formål, deres rett til å trekke seg fra studien og hvordan anonymitet og konfidensialitet skulle ivaretas. Deltakerne skrev også under på en samtykkeerklæring før vi startet intervjuet (se vedlegg 3).

I intervjuprosessen erfarte jeg at deltakerne snakket mye fritt, uavhengige av spørsmålene som ble stilt. Jeg stilte oppklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg forstod deltakernes uttalelser, og i etterkant har jeg tatt kontakt med samtlige deltakere for å oppklare momenter fra både intervjuene og observasjonene. Etter hvert intervju skrev jeg også ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner i en forskerlogg (se vedlegg 8). På grunn av at den

kvalitative forskeren er i kontinuerlig fortolkningsmodus (jf. Moen & Karlsdottir, 2011), kan tanker og reaksjoner i etterkant av et intervju ha stor analytisk verdi (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Neste steg i forskningsprosessen var analyse av datamaterialet.

### **3.6 Analyseprosessen**

Analyseprosessen i kvalitativ forskning starter i det øyeblikk forskeren møter forskningsfeltet, fordi en kontinuerlig fortolker det en ser og hører (jf. Moen & Karlsdottir, 2011; Postholm, 2010). Analysen er likevel mer i fokus i etterkant av datainnsamlingen, når en starter med å transkribere, kode og kategorisere datamaterialet (Postholm, 2010).

#### **3.6.1 Transkribering**

Etter gjennomføring av hvert intervju transkriberte jeg lydopptaket. Å transkribere er en viktig del av analysen, fordi transkribering også er en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). Jeg dannet meg mange tanker og spørsmål under arbeidet med å transkribere, og opplevde således transkriberingen som en nyttig fase av analysearbeidet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen bestemt måte å transkribere intervju på. De understreker imidlertid at forskningsrapporten skal inneholde en redegjørelse for hvordan transkripsjonene er utført.

Jeg transkriberte lydopptakene ordrett for å sikre at deltakernes uttalelser ble ivaretatt (jf. Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonene inkluderte jeg prober (som «eh» og «mm») og latter. Jeg inkluderte også nonverbal kommunikasjon der dette var avgjørende for å forstå hva deltakeren mente (for eksempel at deltakeren peker på noe). I transkripsjonene står komma (,) for en kort pause, punktum (.) for en lengre pause og ellipse (...) for tankebrudd eller oppstykket tale. Deltakernes dialekter er omgjort til bokmål, dels for å ivareta deltakernes anonymitet (jf. NESH, 2006), og dels for å sikre at deltakernes uttalelser skal være forståelig for leseren.

#### **3.6.2 Utvikling av kategorier**

Denne delen av analyseprosessen startet med at jeg organiserte datamaterialet i en perm med skilleark, der jeg samlet utskrift av transkripsjoner og feltnotater som tilhørte samme deltaker på samme sted i permen. Jeg leste så gjennom alle transkripsjoner og feltnotater, for å få et helhetlig inntrykk av datamaterialet. Videre kodet jeg datamaterialet. Koding innebærer en

systematisk gjennomgang av dataene, der en setter merkelapp på hva materialet egentlig handler om (Dalen, 2011). Jeg noterte koder i venstre marg av transkripsjonene under gjennomlesing, og markerte de sitatene kodene var knyttet til. Koding av feltnotatene startet allerede under observasjonene, da mine tolkninger som nevnt ble notert i en egen kolonne. Datamaterialet ble også kodet flere ganger, fordi det dukket opp faktorer i ett intervju som satte i gang tankeprosesser om et annet intervju. På grunn av min subjektivitet er kodene noe preget av min forforståelse – den linsen jeg ser verden gjennom. I denne prosessen forsøkte jeg imidlertid å ha et åpent sinn og være bevisst min subjektivitet og de teorier jeg hadde lest på forhånd (jf. Postholm, 2010). Et spørsmål jeg stadig stilte meg og hadde god nytte av, var: «hva handler dette om?».

Etter kodingsprosessen satt jeg igjen med mange koder, som representerte det deltakerne hadde uttrykt i intervjuene og det jeg hadde observert i undervisningen deres. Videre samlet jeg kodene i kategorier. Hensikten med dette er å åpne for en dypere forståelse for innholdet, gjennom fortolkning og teoretisering (Dalen, 2011). Jeg kategoriserte datamaterialet ved å samle alle kodene i en tabell, der koder som omhandlet samme tematikk ble samlet i samme kolonne (se vedlegg 5). Gjennom ulik skriftfarge på kodene kunne jeg se hvilke koder som «tilhørte» hvilken deltaker. Videre forsøkte jeg å finne fram til begreper som gjenspeilte temaene i hver kategori. Alle kategoriene jeg kom fram til er illustrert i vedlegg 6. Det ble tidlig tydelig at Silje, Birgitte og Ingrid vektlegger mange av de samme momentene i leseopplæringen. Det er disse felles momentene jeg har trukket ut av datamaterialet. Analyseprosessen endte i følgende kategorier: 1) «Å styrke elevenes språklige ferdigheter», 2) «Å ha et godt samarbeid med foreldre» og 3) «Å følge med på elevenes leseutvikling».

Den første kategorien omhandler styrking av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Etter å ha lest teori om bokstavkunnskap ble dette inkludert i kategorien, fordi det etter hvert ble tydelig at lærerne ofte inkluderer bokstaver i de fonologisk bevisstgjørende språkaktivitetene de bruker. Den andre kategorien dreier seg om at lærerne er opptatt av å ha et godt samarbeid med foreldre, og at de derfor gir foreldre råd og veiledning angående elevenes lesing. Kategorien dreide seg tidlig i analyseprosessen om å sikre god oppfølging hjemme, men deltakernes uttalelser rommer mer enn dette. Den tredje kategorien beskriver hvordan lærerne kontinuerlig følger med på elevenes leseutvikling, gjennom både formell og uformell kartlegging. Kategorien ble endret fra kun å dreie seg om å fange opp eventuelle vansker, til å dreie seg om det overnevnte.

## **3.8 Studiens kvalitet**

En kan benytte mange ulike begreper i drøftingen av kvalitet i kvalitativ forskning. I denne studien drøftes kvalitet gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### **3.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet refererer i utgangspunktet til hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, ville fått samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). På grunn av at kvalitativt datamateriale konstrueres i samspill mellom forsker og deltaker, er etterprøvbarehet imidlertid vanskelig. I kvalitativ forskning dreier reliabilitet seg derfor om hvorvidt en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). For at en slik vurdering skal være mulig for leseren, bør forskeren gjøre grundig rede for forskningsprosessen. Jeg har tidligere gjort rede for min forskerrolle, slik at leseren kan vurdere i hvilken grad min forforståelse kan ha påvirket studiens resultater. I tillegg har jeg beskrevet egenskaper ved deltakerne og hvordan datainnsamlingen og analyseprosessen foregikk. I vedlegg 5 viser jeg hvilket analyseredskap som er blitt benyttet i analyseprosessen. Beskrivelser av slike forhold åpner for at leseren kan vurdere studiens reliabilitet (Thagaard, 2013).

### **3.8.2 Validitet**

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt en tilnærming er egnet til å undersøke det som skal undersøkes, og videre i hvilken grad de tolkninger forskeren har kommet fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres. Den viktigste måten å sikre validitet på, er å tydeliggjøre grunnlaget for sine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). For å styrke studiens validitet, har jeg tydeliggjort skillet mellom empiri og tolkninger i rapporten, ved at alle sitater og feltnotater presenteres ved innrykk og mindre skriftstørrelse. Jeg har også utført «member checking», som innebærer at deltakerne får innblikk i hvordan datamaterialet har blitt tolket, slik at de kan vurdere hvorvidt de kjenner seg igjen i tolkningene. Member checking fremheves av Lincoln og Guba (1985) som å være den viktigste prosedyren for kvalitetssikring. Member checking ble utført ved at deltakerne fikk tilsendt beskrivelser av kategoriene. Alle deltakerne uttrykte at de kjente seg igjen i tolkningene. Som tidligere nevnt har jeg samlet inn data ved hjelp av både deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer. På den måten har jeg hatt mulighet til å se om de ulike kildene støtter opp om hverandre. Dette betegnes som triangulering, og kan ifølge

Postholm (2010) også bidra til å styrke forskningens validitet. For ytterligere validitetssikring har en lærerutdannet medstudent gjennomgått mine analyser, og vurdert hvorvidt hun mener tolkningene har grunn i empirien.

### **3.8.3 Generaliserbarhet**

Kunnskapen som produseres i kvalitative studier, som er knyttet til en bestemt kontekst, kan overføres til lignende sammenhenger, og slik være av nytte for andre. Kvalitative studier åpner altså for *naturalistisk generalisering*, som handler om forskningens nytteverdi (Postholm, 2010). Spørsmålet om generaliserbarhet knyttes derfor til hvorvidt leseren av forskningsrapporten kan kjenne seg igjen i tolkningene, og slik oppleve studien som nyttig for egen situasjon (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Jeg anser denne studien som nyttig for både lærere og spesialpedagoger, som har erfaring med og meninger om den første leseopplæringen. Ved eventuell gjenkjennelse i studiens tolkninger, kan lærere og spesialpedagoger oppnå en dypere forståelse for egne perspektiver og egen praksis, og slik oppleve forskningen som nyttig. Gjennom grundige beskrivelser av forskningsfelt og funn, har jeg forsøkt å tilrettelegge for naturalistisk generalisering.

## **3.9 Etiske betraktninger**

Kvalitativ forskning innebærer nær samhandling mellom forsker og deltaker (Moen & Karlsdottir, 2011), og forskeren har ansvar for å sikre at deltakerne blir respektert og verdsatt. Det er derfor viktig at forskeren gjør etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Studier som skal behandle sensitive personopplysninger og lagre personopplysninger elektronisk, er ifølge Personopplysningsloven (2001) meldepliktig. I henhold til Personopplysningslovens §31 og §33 meldte jeg studien inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste A/S i forkant av datainnsamlingen. De konkluderte med at studien ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (se vedlegg 1).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for hvordan forskning skal gjennomføres etisk riktig. Retningslinjene som er sentrale i denne studien er: a) krav om informert og fritt samtykke, b) krav om respekt for deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse, c) krav om konfidensialitet og d) krav om å tilbakeføre forskningsresultater (NESH, 2006). For å ivareta kravet om informert og fritt samtykke uten ytre press, gikk jeg tjenestevei med min forespørsel. Jeg kontaktet altså ikke deltakerne direkte. Videre fikk deltakerne skriftlig informasjon om studiens tema, foreløpige

problemstilling og formål (se vedlegg 2). I forkant av intervjuene fikk deltakerne muntlig informasjon om det samme, før de skrev under på samtykkeerklæringen (se vedlegg 3). Som tidligere nevnt har jeg også gjennomført «member checking», og dette bidrar til ivaretagelse av deltakernes frihet og medbestemmelse. For best mulig ivaretagelse av konfidensialitet, anonymiserte jeg forskningsdeltakernes navn allerede ved transkribering, og ingen koblingsnøkkel ble laget. Lydopptak og feltnotater har blitt oppbevart utilgjengelig for andre enn meg, og deltakerne ble informert om at alle lydopptak og feltnotater blir slettet innen 1. juni 2015. I presentasjonen av deltakerne har jeg også begrenset biografisk informasjon. På grunn av at jeg skulle observere lærerne i undervisningssituasjon, ble det også vurdert om informasjon skulle sendes ut til elevenes foreldre. Det ble konkludert med at dette ikke var nødvendig, fordi mitt fokus ville være på læreren. Én av deltakerne ønsket informasjon til foreldrene, og et informasjonsskriv ble derfor sendt ut i forkant av datainnsamlingen (se vedlegg 9). Tilbakeføring av forskningsresultatene til deltakerne vil etter avtale skje når forskningsrapporten er ferdig utarbeidet.



## Kapittel 4. Empiri

I dette kapitlet presenteres studiens empiri, gjennom kategoriene som ble utledet av analyseprosessen: a) «Å styrke elevenes språklige ferdigheter», b) «Å ha et godt samarbeid med foreldre» og c) «Å følge med på elevenes leseutvikling». Empirien blir fortløpende knyttet til noen teoretiske begrep. For å skille datamaterialet fra tolkninger, presenteres alle sitater og feltnotater ved innrykk, og det vises kontinuerlig til deltakernes pseudonymer. Deltakerne omtales her både ved sine pseudonymer og som deltakere og lærere. Hver kategori avsluttes ved at hovedfunnene kort oppsummeres.

### 4.1 Å styrke elevenes språklige ferdigheter

I det følgende presenteres empiri som viser at Silje, Ingrid og Birgitte legger vekt på å styrke elevenes språklige ferdigheter. De språklige ferdighetene som inngår i kategorien er fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Til tross for at bokstavkunnskap ikke nødvendigvis ses på som en ren språklig ferdighet, inkluderes dette i kategorien, på grunn av den nære sammenhengen mellom bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet.

#### 4.1.1 Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap

Silje, Ingrid og Birgitte sier at de benytter seg av mange ulike språkleker i den første leseopplæringen. De begrunner dette med at det er viktig å styrke elevenes språkfølelse, og gi dem innsikt i språket som system. Lærerne mener at god språkfølelse og innsikt i språket som system, altså språklig bevissthet (jf. Oftedal, 2003), er nødvendig for å lære å lese. Ingrid og Birgitte uttrykker dette slik:

«Det er for å få dem til å få innsikt i språket. Forstå at språket er et system, rett og slett» (Ingrid).

«Det er jo for å forebygge og for å styrke språkfølelsen. Det går jo veldig mye på det du trenger å kunne for å kunne lese» (Birgitte).

Ingrid uttrykker videre at hun synes det er viktig å jobbe grundig med hver enkelt språklyd, altså fonemene (jf. Hagtvet, 2004; Lervåg, 2002). Hun forteller at hun benytter språkleker i stasjonsundervisning hver uke. Språklekene går ut på at elevene skal komme fram til ord som rimer og ord som begynner med samme lyd. Hun beskriver dette slik:

«Hver mandag har jeg en stasjon med språkleker, på stasjonslæringa. Da er det rimord og ord som begynner på samme lyd. Ja, mye av det som språket består av. Vi må jobbe grundig med hver enkelt enkeltlyd. Og det må du gjøre på mange forskjellige måter, tror jeg» (Ingrid).

Silje og Birgitte benytter også språkaktiviteter som går ut på at elevene skal finne rimord. Silje er i tillegg opptatt av at elevene bør klappe stavelser. I likhet med Ingrid, sier Birgitte at språklekene innebærer både å finne rimord, å lytte ut språklyder i ord og å trekke språklyder sammen til ord. De beskriver dette slik:

«Vi jobber mye med språket. Vi jobber med språkleker, så det har vi egentlig fast i lyttekroken hver dag. Det med å rime for eksempel, det er jo kjempeviktig. Og det med rytme og at de skal klappe stavelser» (Silje).

«På den ene stasjonen er det rimespill. Ja, det er både rim, og så er det dette med å lytte ut første lyd, lytte ut siste lyd, klappe stavelser, trekke lyder sammen og dele opp [ord] (...). Det er klart at dette med å øve seg på å lytte ut første lyden, det har jo en sammenheng med å lære seg å trekke sammen bokstaver. Hvis du hører at Inga begynner på I, hva er da den andre lyden? I første del av språklekene vi har, så går det jo på å lytte ut første og siste [lyd]. Men så kan du jo si 'hører du en /n/ inni ordet? Ja, er den i begynnelsen eller i slutten?', ikke sant» (Birgitte).

Lærerne vektlegger altså språkaktiviteter som innebærer å lytte ut ords for-, midt-, og sluttlyd, å finne rimord, å klappe stavelser, å dele ord opp i språklyder og å trekke språklyder sammen til ord. Lærerne er opptatt av elevene skal rette oppmerksomheten mot språkets fonologi (jf. Frost, 2010), og øve på fonemsyntese, fonemanalyse og fonemisolasjon (jf. Lervåg, 2002). Dette viser at lærerne legger vekt på å styrke elevenes fonologiske bevissthet (jf. Oftedal, 2003). Silje, Ingrid og Birgitte legger også vekt på at språklydene skal knyttes til sine respektive bokstaver. Altså er de opptatt av at elevene skal tilegne seg bokstavkunnskap (jf. Frost, Hagtvatn & Refsahl, 2015; Lundstrøm & Walgermo, 2014). Ingrid uttrykker dette slik:

«Vi må trygge elevene på bokstavene og fonologien. Vi må introdusere bokstaver og gjøre dem trygge på dem (...). En elev som er på lesekurset mitt nå, han bruker å si /ve/ for /v/. Og når han bruker /ve/, da tar han med seg flere lyder i ordet. Det er det å jobbe med lydene som er essensielt. Og jeg gjør ungene veldig bevisst på det også, at ja, navnet er dét, men lyden er dét. Og vi jobber med lyden, for lyden er så viktig når du skal skrive og når du skal lese» (Ingrid).

Følgende feltnotat viser hvordan både Silje og Ingrid i undervisningen gjør elevene oppmerksomme både på hvilke språklyder et ord består av og hvilke bokstaver som representerer lydene:

Silje og elevene sitter i lyttekroken. Silje legger et antall bokstavkort på gulvet, med bokstavene vendt opp. Videre spør Silje elevene om å de klarer å finne fram til to lyder som kan bli et ord. En elev rekker opp hånda, og får prøve å løse oppgaven. Eleven plukker opp to bokstavkort, med bokstavene «i» og «s», og legger disse inntil hverandre. Silje spør eleven hvilke lyder han fant, og hvilket ord lydene blir. Eleven svarer at han fant «i» og «s», som blir til «is». (Silje)

Silje spør elevene om de vet noen ord som begynner med /r/. Flere elever rekker opp hånda. Én elev får ordet, og svarer «rose». Silje ber elevene om å si lydene i ordet «rose» sammen med henne når hun skriver. Silje skriver så «rose» på tavla, mens hun og elevene uttaler lydene høyt sammen. (Silje)

En elev lurer på hvordan ordet «langt» skrives. Ingrid sier: «Prøv lydene, du hører de så godt selv». Eleven uttaler ordet sakte. Etter at eleven har skrevet ordet, sier Ingrid: «Det ordet har /ng/-lyden». (Ingrid)

En elev lurer på hvordan ordet «tjue» skrives. Ingrid uttaler «tjue» sakte og tydelig, skriver ordet på flippoveren, og ringer rundt grafemet «tj». Hun sier så følgende: «Det er den tj-lyden». (Ingrid)

For å legge til rette for utvikling av bokstavkunnskap, benytter lærerne også varierte aktiviteter, der elevene må ta i bruk flere sanser samtidig. Silje beskriver aktivitetene slik:

«Vi har hatt sånn bokstavprogram, der de først skal spore den bokstaven vi har. For eksempel «l», hvis det er den første vi starter med. Så skal de etter det gå til ei tavle og male med pensel. Så skal de sette seg ned med leire, og forme den [bokstaven]. Både stor og liten (...). Og det kan være veldig mye forskjellig. Det kan være skriveoppgaver i boka. Det med variasjon er viktig, da. Så om de sitter og skriver i lufta, om de skriver her (peker på låret), på ryggen og... da får de det på en måte inn i kroppen. For det må veldig mye repetisjon til. Og så blir det kjedelig å sitte i ro lenge for dem, så det er jo en måte å bruke kroppen på også (...). Om det er regler eller sanger eller om vi danser eller om vi bruker kroppen på noe vis. Samme når vi har utedager. De skal finne bokstaver overalt. De er jo mestere på det. Finner skilt, og i skogen finner de en pinne som ser ut som en 'y', for eksempel. Eller steiner som de lager bokstaver med. De er jo så kreative. Og de legger seg ned og lager bokstaver med kroppen sin» (Silje)

Slike aktiviteter er gjennomgående også hos Birgitte og Ingrid, som beskriver dette slik:

«Du har formingsstasjon, der de skal lage den [bokstaven] i plastelina. Eller at de skal male den. Og så får de øve på å skrive den på tavla. Og så har de lærerstasjon, der de leser den og snakker om ord som begynner med den og slutter med den. Ja, og så er det jo mye fokus på den» (Birgitte).

«Vi introduserer bokstaven og lyden, og tegner ting som har med det [bokstav og lyd] å gjøre. De må få mange forskjellige input, på et vis. Sant, de må kanskje male bokstaven. De må tegne den bokstaven vi jobber med, eller den lyden vi jobber med. De må høre lyden. De må lete etter den lyden i tekst. De må lytte etter den når vi snakker (...). Vi har ulike innfallsvinkler til det å forstå hvordan grafemet skrives. Vi synes det er et viktig ledd i bokstavformingen, og for å vite eksakt hvordan vi skriver den. Vi former først bokstaven med elever. Det betyr at ved hjelp av flere lager vi bokstaven på gulvet. For eksempel at tre elever ligger på gulvet og utgjør de tre strekene i en «A». Det hender også at vi skriver bokstavene på ryggene til hverandre. I tillegg har vi små tavler som vi bruker i lyttekroken, der elevene skriver bokstavene, og former eventuelle ord» (Ingrid).

De tre lærerne vektlegger altså varierte aktiviteter som å spore bokstaver med fingertuppene, «skrive» bokstaver i lufta og på kroppen, forme bokstaver i plastelina, male bokstaver med pensel, lete etter bokstaver i tekster, forme kroppene sine som bokstaver, lytte etter språklyder i ord og uttale språklyder. I mange av disse aktivitetene stimuleres flere sanseapparat samtidig. Dette er altså multisensoriske aktiviteter (jf. Høien & Lundberg, 2012; Skaathun, 1992).

Sitatene ovenfor viser også at både Silje og Ingrid legger vekt på at aktivitetene skal være lystbetonte. Dette støttes av Birgitte, som forteller om følgende episode:

«Den uka vi har bokstaven «b», da går det på «brød» og «boller» og «bakere». Og hvis man klarer å gjøre enda mer ekstra ut av det, så er jo det veldig artig. For...det må bli fire år siden, så hadde jeg jo en klasse sammen med NN. Da tok jeg på meg et indianerkostyme når vi hadde «l», så fór jeg utenfor vinduet, sånn at det bare var fjærene som stakk opp. Jeg tror de husker den. Altså, det kan skape en interesse for tekst, for bokstaver. Får ungene til å synes at det er artig» (Birgitte).

Lærerne mener altså at en multisensorisk tilnærming og mye repetisjon kan styrke elevenes forståelse av forbindelsen mellom språklyder og bokstaver, altså forståelsen av det alfabetiske prinsipp, som er kjernen i god bokstavkunnskap (jf. Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Ingrid uttrykker dette slik:

«Det tror jeg kanskje kan være med å stimulere dem til å bli tryggere. På denne linken mellom lyd og bokstav. Jeg tror på at de må få det repetert og repetert og repetert (...). Det er stadig vekke de her dryppene, med ord og med lyder vi kan høre. Vi må snakke om bokstaver med dem hver eneste dag. At det hele tida blir gjort sånne jevnlige drypp» (Ingrid).

«De skal få det [bokstav/lyd] inn via flere sanser. Det er jo det her taktile. At de skal få kjenne på og forme bokstaven» (Birgitte).

«De må bli bombardert på alle slags vis, da» (Silje).

Silje bruker i tillegg sang med bevegelse som tilnærming, som stimulerer det auditive (høre lyden) og det kinestetiske (kroppslige bevegelser) sanseapparat samtidig (jf. Høien & Lundberg, 2012; Skaathun, 1992). Dette beskrives i følgende feltnotat:

Lærer og elevene sitter i lyttekroken. Silje sier at de skal synge «spøkelsessangen». Lærer og elever starter å synge «spøkelsessangen», mens de «skriver» bokstaven s i luften med fingeren. Sangen inneholder mye av lyden /s/. Midt i sangen holdes lyden /s/ lenge i munnen. Når sangen er ferdig, ber Silje elevene om å si lyden /s/ sammen med henne. Elevene sier lyden /s/ sammenhengende, helt til lærer sier stopp.

I tillegg til forming av enkeltbokstaver, mener lærerne at skriving av hele ord kan bidra positivt til elevenes tilegnelse av bokstavkunnskap. De legger derfor opp til at elevene også skriver tekster. Birgitte og Ingrid uttrykker dette slik:

«Så der tror jeg at ungene er veldig forskjellige. Noen tar lesingen gjennom skriften. Altså, gjennom å skrive. Mens andre, de tar det andre veien. Og da har du jo dette med verkstedbøker og turbok som vi bruker. Når vi har vært på tur for eksempel, så skal vi skrive tekst og tegne til» (Birgitte).

«Når du skriver, så gjør du deg ferdig med én lyd før du begynner på en ny lyd. Og når du har skrevet de tre lydene som er i det ordet, så er du ferdig med ordet. I stedet for at du skal huske: 'Hva startet det med? Hva var nå første lyden?'. Det kan være så mye mer komplisert for en elev i starten. Og så er det med på å stimulere hverandre, ikke sant, for det er jo to sider av samme saken. Sånn er det jo. Så jeg tror at skrivinga er med på å bidra inn i lesinga, og lesinga er med på å bidra inn i skrivinga» (Ingrid).

#### 4.1.2 Ordforråd

I tillegg til å styrke elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap, er lærerne opptatt av å styrke elevenes ordforråd. Birgitte uttrykker dette slik:

«Det er jo veldig stor forskjell på ordforrådet. Det kan kanskje være mange unger som sitter foran en skjerm hjemme og som ikke får stimulert ordforrådet sitt. Og mangler begreper. Men hvis du har de rette spillene, så kan du jo bruke det til å utvide ordforrådet» (Birgitte).

Både Silje og Ingrid er opptatt av stadig å variere hvilke ord og begreper de bruker når de samtaler med elevene, slik at elevene skal kunne lære flere ord. De beskriver dette slik:

«Jeg vet at jeg bruker ord som *noen* får med seg. Og dette tenker jeg, dette skal jo bli sagt *mange* ganger. Så hvis noen er klare til å ta i mot det nå, så skal de få ta i mot det nå. Mens de som ikke er i stand til det, de vil kanskje... må på en måte bruke lang tid på å forstå 'å, det var det du mente'. De ser at vi gjentar det mange ganger. Vi bruker det på mange forskjellige måter, det her begrepet. Det skal jo blomstre med ord og begrep i hele klasserommet» (Ingrid)

«Jeg bruker en del vanskelige ord, sånn som i dag: 'beskrive'. For jeg tror nok at den største feilen du kan gjøre er å undervurdere dem, for de kan så utrolig mye. De kommer jo til å få mange repetisjoner av ordene opp gjennom skolegangen. Det har jo ikke noe å si om de ikke får det med seg første gangen, men jeg tror nok at det er ganske mange som gjør det» (Silje).

Silje mener at et godt ordforråd er viktig for at elevene skal forstå det de leser. Hun uttrykker dette slik:

«Ordforrådet, det tror jeg er veldig viktig i lesinga, for at de skal forstå hva de leser. Sånn som når vi har ukas begrep på ukeplanen. Et begrep vi har hatt er 'årstid'. Da snakker vi om det [begrepet], og foreldrene snakker også med dem om det begrepet. Da får de det inn. For de skal hele tiden forstå innholdet av det de leser også» (Silje).

I sitatet ovenfor ser en at Silje gjerne samtaler med elevene om ords betydning. Også Ingrid er opptatt av dette. Lærerne legger altså til rette for metakommunikasjon om ords innhold (jf. Hagtvet, 2004; Lyster, 2012). Følgende sitat viser hvordan Ingrid åpner opp for dialog omkring et ords meningsinnhold:

«Jeg sa at de må være forbilder [for de andre elevene]. Hva tror du dét betyr? Og da var det faktisk én av ungene som sa det at 'forbilde betyr at vi skal være sånn som noen ønsker å være'. Og Pål da vet du: 'Ja, sånn som'... altså til de som ikke forstod... 'Ja, hvem er den beste fotballspilleren din? Messi? Ja, da er Messi forbildet ditt'. Sant, ja. Så de satte ord på det selv. Hva forbilde var for noe. Og det vet de nå. Og det at du har så mange språk i klassen, det gir jo hele tiden utgangspunkt for å snakke om språk. 'På ditt morsmål så heter det dét, og på ditt morsmål så heter det dét' (...). Og så synes jeg jo det med å bruke språket er viktig. Sette ord på det vi kan. Og sette ord på det vi ikke kan også. 'Å ja, det betyr det, ja', sant. Og så får de forske i de her ordene» (Ingrid).

Ingrid mener også at fokuset på lureord, som refererer til irregulære ord, får elevene til å bli mer nysgjerrige på ordenes meningsinnhold. Hun uttrykker dette slik:

«Jeg tror bare vi må pøse på, jeg. Få dem til å bli nysgjerrige på disse ordene. Når vi starter med lureord, så bare blir det en sånn slags sirkel som bare setter i gang en bevisstgjøring om at ord er så mye annet og de betyr ulike ting» (Ingrid).

Å gjøre elevene oppmerksom på at ord har et meningsinnhold, er Ingrid opptatt av starte med selv før elevene har tilegnet seg funksjonelle avkodingsferdigheter. I følgende sitat ser en hvordan hun i startet av skoleåret benytter bilder for å vise elevene at ordene på tavla betyr noe:

«Vi introduserer ord med én gang. Vi lager en plan over dagen, for eksempel. Vi skriver dag og dato. Og først, til å begynne med, så tegnet vi symboler ved siden av. Sånn at hvis de ikke skjønnte... eller husket hva som stod der... for det er jo noe med å lære seg hele ord... så kunne de se på tegningen. Sant, hvis det stod 'mat', så var det tegning av ei brødiskive eller melk» (Ingrid).

Den presenterte empirien viser at Silje, Ingrid og Birgitte legger vekt på å styrke elevenes språklige ferdigheter, og nærmere bestemt deres fonologiske bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. De arbeider med fonologisk bevissthet ved å legge til rette for språkaktiviteter som innebærer å identifisere rimord og stavelser, identifisere språklyder i ord (fonemisolasjon), dele ord opp i språklyder (fonemanalyse) og trekke språklyder sammen til ord (fonemsyntese) (jf. Lervåg, 2002). Parallelt med dette arbeider de med å knytte språklydene til sine respektive bokstaver, gjennom varierte og multisensoriske aktiviteter. Lærerne legger slik til rette for utvikling av bokstavkunnskap (jf. Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundtræ & Walgermo, 2014). Arbeidet med å styrke elevenes ordforråd foregår hovedsakelig gjennom metakommunikasjon (jf. Hagtvet, 2004; Lyster, 2012).

## **4.2 Å ha et godt samarbeid med foreldre**

I det følgende presenteres empiri som viser at Silje, Ingrid og Birgitte er opptatt av å ha et godt samarbeid med foreldre i begynneropplæringen i lesing. Hovedessensen i kategorien kan illustreres ved følgende sitat av Ingrid:

«Sammen kan vi utrette mye for hver enkelt elev. Og det har jeg sagt til mange foreldre: 'Dere er så vant til at når dere gikk på skolen selv, så var foreldrene aldri der. Men det er litt annerledes nå. Det går an å komme inn og spørre. Det går an å ta oss litt til side og snakke med oss, hvis det er noe du bekymrer deg for. Vi er her'» (Ingrid).

Lærerne mener at oppfølging hjemme er viktig både for kontinuitet i lesetreningen og for elevenes holdninger til skolen. Silje uttrykker betydningen av oppfølging hjemme slik:

«Og vi får foreldrene med på laget i forhold til å få dem til å forstå viktigheten av det [lesing] (...). Den viktigste jobben i forhold til lesetrening blir gjort hjemme. For da sitter man alene med ungen, og de skal ha minst 15 minutter hver dag, der de skal sitte og lese sammen med dem. Og da er det utrolig hva du kan gjøre ut av det. Så det er faktisk et foreldreansvar. Du kan jo få se hva som står bakpå lesekortet til oss, i forhold til hvordan det skal være rundt den der leseleksesituasjonen. Det er på en måte en veiledning til foreldre (...). Jeg blir ikke veldig stresset hvis jeg ikke rekker å ha masse RLE i løpet av første trinn, for eksempel. Men de skal ha masse lesetrening både hjemme og på skolen. Det er ikke så mye som skal til før de glemmer ting heller. Så det er repetisjoner hver eneste dag. Det oppfordrer vi de til selv om de har sommerferie eller høstferie. At de ikke legger bort lesingen, selv om det er fri. For er det noe du trenger, så er det dét» (Silje).

At oppfølging er verdifull for elevenes leseutvikling, støttes av Birgitte og Ingrid, som sier følgende:

«Jeg tror det er kjempeviktig at foreldrene følger opp. Ikke bare på grunn av det her rent praktiske, at de gjør det, at de følger opp. Men også det her at de viser interesse for skolen. At de får ungene til å forstå at dette er viktig. Hvis de ikke bryr seg om leksene, så er jo det på en måte et signal om at «tsk, det er ikke så nøye». (Birgitte)

«Vi understreker dette med at vi [lærerne] skal legge til rette for at elevene lærer bokstaver, skriver, matematikk...mens foreldrene må gjøre jobben med lesinga. Sammen kan vi utrette mye for hver enkelt elev (...). Vi opplever at de aller fleste foreldre leser sammen med elevene. Der vi er usikre, eller opplever at elevene gang på gang kommer med uleste lekser, er vi snar på å kontakte hjemmet» (Ingrid).

Silje, Ingrid og Birgitte mener altså at foreldre har stor betydning for elevenes leseutvikling og holdninger til lesing. Alle deltakerne benytter seg av «lesekort» i forbindelse med den daglige leseleksa, der foreldre skal skrive under på at de har hørt barnet sitt i lesing. Ingrid og Birgitte beskriver lesekortet slik:

«Elevene har lesekort som foreldre signerer på hver dag. Og i tillegg kommenterer lærer hvordan hun synes elevene leser lekser, hver fredag. Det er kun korte kommentarer som «leser godt», «trenger mer øving» eller kanskje «øv på lydene og trekk sammen». Men der [på foreldremøte] var vi meget tydelig. Vi forventer at foreldrene leser med barnet sitt hver dag» (Ingrid).

«Så har vi jo også et sånt kort der de skal skrive under på at de har hørt i lesing. Det er jo egentlig det at du ser at foreldrene har skrevet, da har de i hvert fall...de har vært innom der, de har brydd seg. Men når du ser at de ikke har skrevet, så er det jo et tegn på at de ikke har hatt tid til ungen eller tid til leksene» (Birgitte).

Lærerne uttrykker videre at de gir foreldre informasjon om og veiledning i hvordan lesing bør arbeides med hjemme. Silje og Birgitte forteller at baksiden av lesekortene inneholder informasjon om hvordan foreldrene best mulig kan støtte barnet i leseprosessen. Birgitte beskriver dette slik:

«Til den her veiledede lesingen, så har vi lagt med ei sånn slags bruksanvisning, eller en sånn...guide, der det står hvordan de skal lese sammen med ungene. For det er klart at det henger mye igjen fra gammeldags lese- og skriveopplæring. Noen [foreldre] kan jo si at «han leser jo ikke, han kan det jo bare utenat». Ja, men det er greit. De skal få lov til å kunne det utenat. For det her, det er første ledd i å lære seg å lese. At det er noen bokstaver, de betyr noe. Og det er også å lese» (Birgitte).

Feltnotatet nedenfor viser noe av informasjonen Silje gir foreldrene:

For å opprettholde motivasjonen bør en ikke holde på for lenge om gangen. Det er viktigere å lese lite og godt – enn lenge og dårlig. Lesing skal være en positiv opplevelse. Gi mye ros og oppmuntring. Hvis barnet står fast ved lesingen av et ord, husk å bruk bokstavens lyd (ikke bokstavens navn). Ros barnet hvis det retter egne feil. Synes du selv at du ikke er flink til å lese, les med barnet likevel! Velg et tidspunkt og et rolig sted som passer for både deg og barnet (Utdrag fra lesekort – Silje).

Birgitte gir foreldre følgende informasjon i forbindelse med leseleksa:

Barnet ditt kan støte på bokstaver det ikke kjenner/husker. Hvis barnet ditt står fast, ber vi deg lydere – ikke stave. Hvis barnet leser feil, la det få tid til å gå tilbake for å rette seg selv. Når barnet greier det er det FLOTT! Det er noe vi skal rose mye! Husk tidsaspektet – ikke la barnet gå lei av lesingen. Hvis barnet kommer hjem med en bok som han/hun har lest tidligere, ikke si 'den har du lest før'. Det er en utmerket øvelse å lese bøker om igjen. Ikke nøl med å henvende deg til læreren. Takk for hjelpen! (Utdrag fra lesekort – Birgitte)

Ingrid gir foreldre råd og veiledning angående lesing gjennom foreldremøter og foreldrekurs, og understreker at det er skolens ansvar å sørge for at foreldre mestrer å støtte barna i faglig arbeid. Hun beskriver foreldremøtene og kursene slik:

«Vi har foreldrekurs. Og de kursene kan gå på forskjellige ting, sånn som i går, da snakket de om leseopplæring. Og foreldrene fikk snakke sammen og dele erfaringer. Hvordan de gjør det med leksene, for eksempel. Og det er sånn at alle sammen nødt til å være med på de kursene. Og hvis de ikke er med på de kursene, så må de komme på et senere. Så det blir skrevet opp hvem som er der, og de som ikke er der blir innkalt på nye kurs. For det er noe med at vi må sørge for at de får det de trenger for å hjelpe ungene sine. Og da forplikter vi foreldre også. Vi forplikter oppmøte, så forventer vi at de bidrar med det de kan bidra med. Og vi skal gi dem de redskapene de trenger (...). Vi har foreldremøte før de begynner i førsteklassen, gjerne på våren, og da snakker vi med foreldrene om at de må jobbe med lydene. Bokstavlydene, ikke bokstavnavnene. Når jeg skal forklare foreldrene det, så sier jeg at når de skal si lyder for «sol», så må de si 's-o-l', ikke 'ess-o-ell'. Jeg får ikke til å si til foreldrene «hvis de skal skrive 'ell'. Det blir feil å si det» (Ingrid).

I det overnevnte sitatet ser en at Ingrid er opptatt av å formidle til foreldre at det er de språklyder bokstavene representerer det er viktig å øve på hjemme. Silje forteller at hun på foreldremøter og utviklingssamtaler informerer foreldre både om hvordan lesesituasjonen hjemme bør være og om hvordan leseopplæringen foregår på skolen. Hun sier følgende:

«Det er nok mange som strever når de sitter med leseleksa med ungene sine hjemme. Det er egentlig det viktigste du må snakke om på det første foreldremøtet med foreldrene. Det er hvordan man forventer at den lesesituasjonen skal være hjemme, og hvordan vi jobber på skolen» (Silje).

Ingrid uttrykker videre at det er viktig å konkretisere elevenes leseutvikling for foreldre, for at de skal få innsikt i hvilke aspekter ved lesing barnet trenger støtte i. Hun uttrykker dette slik:

«Vi har gjennomført en kartleggingsprøve nå, som vi kan bruke inn mot foreldresamtalene. Så foreldrene vet hvor ungene deres står hen, hvis du kan kalle det dét. For du kan si at de strever med lesing, men hva betyr det at de strever med lesing? Men hvis du kan vise gjennom en kartleggingsprøve at han strever med den lyden og den lyden. Og den lyden er litt vanskelig. Vi ser det her, og derfor så



forringer det lesekompetansen der...så blir det veldig konkret for foreldrene. Og da kan de øve på dem [lydene] hjemme» (Ingrid).

Av den presenterte empirien i denne kategorien ser en at Silje, Ingrid og Birgitte legger vekt på å ha et godt samarbeid med foreldre i den første leseopplæringen, fordi dette er viktig for elevenes leseutvikling og holdninger til lesing. For å realisere et godt samarbeid gir lærerne foreldre informasjon om hvordan leseopplæringen foregår på skolen, og råd og veiledning om hvordan foreldrene best mulig kan støtte barnas leseprosesser.

### **4.3 Å følge med på elevenes leseutvikling**

I det følgende presenteres empiri som viser hvordan Silje, Ingrid og Birgitte kontinuerlig følger med på elevenes leseutvikling, gjennom både formell og uformell kartlegging. Dette fremstilles kun gjennom intervjudata, fordi jeg ikke har hatt anledning til å observere dette. Hvilke tanker lærerne fortløpende gjør seg om elevenes leseutvikling, kan heller ikke observeres. Silje og Birgitte uttrykker betydningen av kontinuerlig å følge med på elevenes leseutvikling slik:

«Vi må hele tiden tenke på at bare i løpet av en uke eller to, så er de på et annet ståsted. Det er helt ekstremt hvor fort utviklingen går når de er så små. Så da bør en egentlig kartlegge hele tida» (Silje).

Dette støttes av Ingrid, som er opptatt av at en kontinuerlig må vurdere egen undervisning, på bakgrunn av hvilken støtte den enkelte elev trenger. Hun sier følgende:

«Du må hele tiden vurdere hvordan opplæringen din er, sant. Eller hvordan undervisningen din er. Det er ikke bare å snu bunken, for det er ikke de samme ungene» (Ingrid).

I tillegg til den obligatoriske kartleggingen «Kartleggingsprøvene i lesing på 1.–3. trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2015a), gjennomfører både Silje, Ingrid og Birgitte «bokstavtesten» flere ganger i sine klasser. Testen går ut på at elevene skal si navnet på og lyden til den bokstaven læreren peker på. Her går de gjennom alle bokstavene i alfabetet i tilfeldig rekkefølge. Ingrid gjennomfører bokstavtesten allerede når hun møter barna på «innskoling» våren før de starter i første klasse. Silje og Birgitte gjennomfører testen etter at den formelle leseopplæringen har startet. Lærerne beskriver bokstavtesten slik:

«Etter at det er gått en liten stund, så bruker vi å ta en sånn bokstavtest for å sjekke hvor mange bokstaver de kan. Og da får vi jo alt i fra at de kan alle til at de ikke kan noen. Og den tar vi jo som regel senere også, for å se. Og da er det jo noen som har fått med seg alle [bokstavene]. Selvfølgelig, de som kunne de fra før, de kan de jo fortsatt. Det er veldig sjelden at det detter ut. Og de aller fleste har jo fått med seg det som vi har gått gjennom. Men så hender det jo at det er noen som ikke kan alle. For noen er det bare en «bøyg» de skal over, så henter de seg inn igjen. For andre så ser jeg at «nei, her er

det større problemer, dette må kartlegges». Jeg synes jo at hvis de ikke klarer å huske bokstavene... da blir jeg bekymret. Eller hvis de ikke klarer å trekke sammen lyder. Det blir jo på en måte et lite signal på at her er det noe som ikke er som det skal» (Birgitte).

«Det er rett og slett bare et ark med alle bokstavene. Og så peker vi på dem, og så forteller de oss hvilke lyder det er, hvilke bokstaver de kan og om de kan finne den første bokstaven i navnet sitt. Og vi har også sånne to-trelydsord som de skal lese. Noen synes det er kjempevanskelig selvfølgelig, og noen synes det er kjempelett» (Ingrid).

«Vi har en sånn bokstavtest, men den venter vi med til vi har gjennomgått noen lyder. Men vi sitter og snakker med dem [elevene], og spør dem om lyder vi har lært. Og så har vi lesebok som vi viser dem, og får dem til å prøve å lese noen ord» (Silje).

Bokstavtesten brukes altså for å kartlegge elevenes formelle bokstavkunnskap, som innebærer å vite hvilken språklyd hver bokstav representerer (jf. Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Birgitte forklarer hvorfor bokstavene gjennomgås i tilfeldig rekkefølge slik:

«Nei, for det er jo noen unger, de lærer seg jo sånne regler. De kan jo kanskje si hele alfabetet på rams. På samme måte som med tallene» (Birgitte).

Videre uttrykker lærerne at elevene stadig utvikler sine leseferdigheter, og at det derfor er viktig hele tiden å følge med på hvor langt elevene er kommet i sin leseutvikling. Silje gjennomfører for eksempel bokstavtesten flere ganger med enkelte av elevene. Hun uttrykker dette slik:

«Til noen så venter jeg ikke lenge med å ta en ny test, for at de forandrer seg jo så mye fra uke til uke. Og plutselig så kunne de jo alle [bokstavene] likevel. Så det er ikke så mye som skal til. Men både jeg og foreldrene ser det når vi leser med ungene både på skolen og hjemme, hvordan de ligger an. Og plutselig så er det veldig bra flyt over det» (Silje).

Lærerne virker også å være bevisst på at kartleggingsprøver og tester ikke gir et entydig bilde av elevenes leseutvikling. De benytter seg derfor også av flere former for uformell kartlegging (jf. Færevaa & Gabrielsen, 2014). Ingrid uttrykker dette slik:

«Samtidig så er det vurderinger hele tida underveis for oss. Det blir litt uformell kartlegging, rett og slett. Det foregår jo hele tida, synes jeg» (Ingrid).

Dette støttes av Silje, som sier at hun kontinuerlig justerer undervisningen ut fra uformelle observasjoner av elevenes muntlige språk, fonologiske ferdigheter, bokstavkunnskap og avkodingsferdigheter:

«Men det er vanskelig å kartlegge dem. Så det bruker vi ganske mye tid på. Og vi gjør feil innimellom, vi også. Plutselig så er noen på feil nivå, og så må vi justere. Så det er hele tida forandringer. Du må jo vurdere hver enkelt elev og situasjon. Du må bare vurdere det fortløpende. Vi ser det godt i lyttekroken, når vi sitter der og vi snakker om bokstaver. Om de vet ord som begynner på forskjellige lyder som vi

jobber med og sånt (...). Du merker jo fort hvordan de er til å ordlegge seg i forhold til begreper. Og vi begynner jo fra første dag å snakke om bokstaver, og da ser du jo om de har noe kontroll på det i det hele tatt. Det er bare det at du må se hver enkelt. Og hele tiden følge med så mye som mulig. Og at du får tid til å sitte ved siden av den enkelte og få dem til å lese. Og så har vi sånn ukeluttprøver. Og der skal de skrive lyder. Du fanger opp en del der også, egentlig. Så det er liksom summen av alt det der. Men mest det at du ser ungen og at du snakker med han» (Silje).

Ingrid, som møter elevene på «innskoling» sommeren før de starter i første klasse, er opptatt av allerede da å skaffe seg et overblikk over elevenes språklige og skriftspråklige ferdigheter.

Dette uttrykker hun slik:

«Vi er litt nysgjerrig på hvem det er som skriver navnet sitt, for eksempel. Hvordan det er de tegner (...). Vi gjør noen sånne små observasjoner av dem. Så vet du kanskje allerede da hvem det er som kan være sterk i ting og som kan være dem som trenger utfordringer og hvem som også trenger hjelp, i mye større grad. Og som du vet kanskje trenger litt lenger tid. Og jeg spiller spill med dem for å finne ut om de kan begreper (...). Så det er noe med å kaste det blikket over dem. Noen er umoden og leker mest på gulvet, mens noen elsker å skrive navnet sitt, og skriver mitt navn også» (Ingrid).

Også Silje og Birgitte uttrykker at de tidlig danner seg et bilde av elevenes skriftspråklige erfaring og ferdigheter. Silje skaffer seg også innblikk i om det finnes lese- og skrivevansker i elevenes familier. Lærerne beskriver dette slik:

«Ja, og så har vi bli kjent-samtaler veldig tidlig, med foreldre. Og da snakker vi litt om lesing der, og da sier de hvis de kan å lese fra før. Og hvis det er noe lese- og skrivevansker i familien... det pleier jeg å spørre om helt i starten» (Silje).

«Du kan jo se forskjell på ungene, hvem som kommer fra, hva skal jeg si, språkfattige hjem. Altså, der de ikke har blitt pratet med. Og det er jo det som er... praten er jo første steget i språkutviklingen, og hvis du ikke kan å snakke, så kan du jo ikke lære deg å lese. Det er alltid stor spredning. Det er noen unger som kommer på skolen og kan lese, og det er noen som strever med å lære bokstavene» (Birgitte)

Silje er også oppmerksom på elevenes atferd, fordi eventuelle vansker med lesing kan påvirke elevenes atferd. Hun sier følgende:

«Når vi har jobbet og repetert og repetert og repetert lyder... la oss si at vi holder på med bare fire lyder, og så er vi på fjerde runden og noen fortsatt ikke husker det som vi har holdt på å snakke om. Da skjønner jeg at det er noe som ikke er helt som det skal. Og så kan det jo også være at det er annen atferd for å dekke over det også. At de blir veldig urolige, for eksempel» (Silje).

Av den presenterte empirien ser en at Silje, Ingrid og Birgitte legger vekt på kontinuerlig å følge med på elevenes leseutvikling, gjennom både formell og uformell kartlegging. I tillegg til den formelle og obligatoriske kartleggingen, benytter de seg av «bokstavtesten». De samtaler også med foreldre og elever, leser sammen med elevene og følger med på elevenes ferdigheter under språkaktiviteter. Lærerne uttrykker at å følge med på elevenes leseutvikling er nødvendig for å kunne evaluere egen undervisning for å tilpasse leseopplæringen for den enkelte elev.



## **Kapittel 5. Drøfting**

I tråd med studiens problemstilling tar jeg i dette kapitlet utgangspunkt i hva studiens deltakere vektlegger i leseopplæringen på 1. trinn for at elevene skal utvikle gode leseferdigheter, og drøfter dette i lys av teorien som er blitt redegjort for i kapittel 2. Drøftingsdelen deles inn i henhold til de tre kategoriene fra empiridelen.

### **5.1 Å styrke elevenes språklige ferdigheter**

Lesing er en språkprosess, og bygger derfor på språklige ferdigheter (Frost, 2010; Lyster, 2011). Å styrke elevenes språklige ferdigheter i den første leseopplæringen, er derfor hensiktsmessig for elevenes leseutvikling. Studiens deltakere uttrykker at både fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd er viktige momenter i den første leseopplæringen. Lærerne benytter seg derfor av aktiviteter som krever at elevene retter oppmerksomheten både mot større lydenheter i ord, som rim og stavelser, og mot de enkelte språklidene i ord, fonemene. Dette samsvarer med Kunnskapsløftets kompetansemål etter 2.trinn, som fastslår at elevene skal kunne «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklidder og stavelser (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Alle språkaktivitetene lærerne legger vekt på, krever at elevene retter oppmerksomheten mot ords lydstruktur, og kan således styrke deres fonologiske bevissthet, som har støtte i forskning for å være gunstig for leseutviklingen (Frost, 2001; Lyster, 2002). De aktivitetene som innebærer fonemsyntese, fonemisolasjon og fonemanalyse kan styrke elevenes fonembevissthet, og slik gjøre dem mer fortrolig med språkets fonologi (jf. Hagtvatn, 2004; Lervåg, 2002; Frost, 2010). Forskning viser at barn som mottar instruksjon i fonemmanipulasjon har raskere progresjon i leseutviklingen enn barn som ikke mottar slik instruksjon (Lervåg et al., 2009; Melby-Lervåg, 2012; Muter et al., 2004). Fortrolighet med språkets fonologi er en forutsetning for forståelse av det alfabetiske prinsipp, som danner grunnlaget for tilegnelse av en fonologisk avkodingsstrategi (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011).

Samtidig synes fonembevisstgjørende aktiviteter å ha mindre innvirkning på leseutviklingen til de elever som allerede ved skolestart kan lese (Ehri et al., 2001). En kan derfor sette spørsmålstegn ved hvorvidt fonembevisstgjørende aktiviteter har verdi for elever som allerede har «knekt lesekode», eller om andre aktiviteter bør vektlegges for disse elevene. På den andre siden kan nettopp aktiviteter som innebærer fonemmanipulasjon synliggjøre eventuelle fonologiske vansker, som anses som et risikomoment for utvikling av lese- og skrivevansker

(Høien & Lundberg, 2012). Slik kan språkaktivitetene også fungere som uformell kartlegging. Ved å trene *alle* elever i fonemmanipulasjon, kan lærerne i stor grad sikre at alle får et godt utgangspunkt for å tilegne seg en fonologisk avkodingsstrategi (jf. Frith, 1986; Høien & Lundberg, 2012). Dette samsvarer med intensjonen om tidlig innsats, som fremheves i Opplæringsloven (1998).

Fonembevisstgjørende aktiviteter har derimot størst effekt på leseferdighetene hvis elevene samtidig møter bokstavene som representerer språklydene (National Reading Panel, 2000). Dette virker lærerne å være bevisst på, fordi de arbeider parallelt med fonemmanipulasjon og bokstaver. De tilrettelegger slik for at elevene skal tilegne seg bokstavkunnskap (jf. Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Lærerne uttrykker at det er spesielt bokstavens *lyder* det er essensielt å arbeide med. Dette støttes av Lundetræ og Walgermo (2014), som mener at bokstavens lyd bør vektlegges i tidlig leseopplæring. Forskning viser imidlertid at å lære barn bokstavens navn i tillegg til lyden, kan styrke bokstavkunnskapen ytterligere (Piasta & Wagner, 2010).

I arbeidet med å legge til rette for utvikling av bokstavkunnskap, legger lærerne vekt på varierte og multisensoriske aktiviteter. Lærerne legger for eksempel opp til elevene skal spore bokstaver med fingertuppene, «lekeskrive» i lufta og forme bokstaver i plastelina. En slik tilnærming kan styrke bokstavens identitet i minnet (Hulme, 1981), ved at bokstavene lagres med både kinestetiske, visuelle og taktile representasjoner, som videre assosieres med hverandre (Høien & Lundberg, 2012). En slik tilnærming kan altså ytterligere sikre god bokstavkunnskap. Samtidig kan varierte aktiviteter virke engasjerende for elevene. Aktiviteter som vekker interesse kan bidra til å opprettholde elevenes motivasjon for lesing. Engasjement og motivasjon er av stor betydning for utvikling av gode leseferdigheter, fordi motivasjon er drivkraften bak leseaktiviteter (Guthrie & Wigfield, 2000; Roe, 2010).

Å være fortrolig med forbindelsen mellom bokstaver og språklyder er imidlertid ikke tilstrekkelig for å kunne lese. Elevene må også oppleve bokstavens funksjon (jf. Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Dette legger lærerne i studien til rette for ved også å inkludere både lesing og skriving i leseopplæringen. Ved tidlig å bruke bokstavene til å lese og skrive, kan elevene få oppleve bokstavene som funksjonell og meningsfull. Skriving kan fungere som aktiv utforskning av forbindelsen mellom bokstaver og språklyder (Hagtvet, 2009), noe lærerne også uttrykker i intervjuene. Lærerne viser at de er

bevisste på at noen barn best lærer å lese gjennom å skrive. Skrivningen kan slik ses på som et virkemiddel for tilpassing av leseopplæringen. Lærernes vektlegging av fonologisk bevissthet og god bokstavkunnskap, viser at de er opptatt av å legge et godt grunnlag for utvikling av gode avkodingsferdigheter, som er én av komponentene leseferdigheten består av (jf. Hoover & Gough, 1990), og som leseforståelse bygger på (jf. Bråten, 2007).

Funnene viser imidlertid at lærerne også er opptatt av å legge et godt grunnlag for utvikling av god leseforståelse, ved at de legger vekt på å styrke elevenes ordforråd. Et godt ordforråd er avgjørende for leseforståelsen (Lervåg & Aukrust, 2010; Muter et al., 2004). Forståelse for et ords meningsinnhold gir ordet en semantisk identitet i det mentale leksikon, og det er denne identiteten leseren søker å få tak på gjennom ordavkodning (Høien & Lundberg, 2012). God ordforståelse kan også gi leseren støtte under avkodingsprosessen, fordi avkodning og meningssøking skjer delvis samtidig (jf. Frost et al., 2005; Høien & Lundberg, 2012; Hagtvet et al., 2011; Kulbrandstad, 2003).

*Hvordan* en legger til rette for utvikling av ordforrådet spiller imidlertid også en rolle for hvor godt ordene forstås (Lyster, 2012). Funnene viser at lærerne hovedsakelig benytter metakommunikasjon som utgangspunkt for å styrke elevenes ordforråd. De prater med elevene om hva ord betyr og legger til rette for dialog om ords betydning elevene i mellom. Dette fremheves av Hagtvet (2004) og Lyster (2012) som en god måte å styrke ordforrådet på. Hvilke tanker som ligger bak lærernes valg av ord er imidlertid mer usikkert. Er ordene for eksempel høyfrekvente i tekstene elevene leser, eller mer tilfeldig valgt (jf. Lyster, 2012)? Det er likevel tydelig at lærerne ofte starter samtaler om ords betydning idet ordene dukker opp i en konkret sammenheng, som for eksempel når Ingrid forteller elevene at de må være forbilder for andre elever. Her blir ordet diskutert og forklart i en meningsfull sammenheng, og dette kan ifølge Hagtvet (2004) og Lyster (2012) styrke forståelsen for ordet.

Lærerne er ikke opptatt av å benytte seg av én spesifikk metode, men trekker inn elementer fra både syntetiske og analytiske metoder. Elevene skal bli fortrolig med hver enkelt bokstav og tilhørende lyd, men også analysere ord og oppleve skriftspråk som meningsfullt (jf. Kulbrandstad, 2003). Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap legger til sammen grunnlaget for utvikling av en fonologisk avkodingsstrategi, slik at elevene kan bevege seg fra det logografisk-visuelle stadiet til det alfabetisk-fonemiske stadiet. En fonologisk avkodingsstrategi er igjen utgangspunktet for senere tilegnelse av en ortografisk

avkodingsstrategi (jf. Frith, 1986; Høien & Lundberg, 2012). Å arbeide med å styrke og utvikle elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap kan langt på vei bidra til at alle elevene kan «lese store og små trykte bokstaver» ved utgangen av 2. trinn (jf. Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ved i tillegg å arbeide for å styrke elevenes ordforråd, legger lærerne også et godt grunnlag for at elevene skal kunne «lese enkle tekster med sammenheng og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, min utheving).

## 5.2 Å ha et godt samarbeid med foreldre

Et godt samarbeid med foreldre fremheves i Kunnskapsløftet som et sentralt arbeid for skolen, fordi foreldre har stor betydning for elevenes faglige og personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Opplæringsloven (1998) fastslår at lærerne og skolen *plikter* å samarbeide med foreldre, og at det er skolens ansvar å ta initiativ til samarbeidet. Dette er studiens deltakere opptatt av, og i den første leseopplæringen arbeider de systematisk med å skape og opprettholde et godt samarbeid med foreldre.

Foreldre har svært ulike forutsetninger for å kunne støtte barnets leseutvikling. I en foreldregruppe er det naturligvis store forskjeller på forventninger til skolen, forventninger om hvilken rolle de selv skal spille i barnets leseutvikling og faglig kompetanse. Lærerne i denne studien er opptatt av å formidle til foreldre både at de *har* et ansvar for å bidra, men også *hvordan* de kan bidra. Som funnene viser, gir lærerne foreldre informasjon både om hvordan leseopplæringen foregår på skolen og om hvordan de best mulig kan støtte barnas leseutvikling. Silje uttrykker at mange foreldre ofte strever med leseleksene hjemme. Ved å gi foreldre veiledning i hvordan de kan støtte barnets lesing, handler lærerne i tråd med Opplæringsloven (1998), som påpeker at det må legges til rette for at foreldre får nødvendige opplysninger for å kunne støtte sine barn. Veiledning som har til hensikt å hjelpe foreldre til å være bedre rustet til oppfølging av lekser, viser seg å ha positiv effekt på elevenes faglige utvikling, spesielt i språklige fag (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Ved at lærerne gir foreldre råd og veiledning angående elevenes leseutvikling, signaliserer de trolig overfor foreldre at de ser på dem som en ressurs i leseopplæringen. Slik *myndiggjør* lærerne foreldrene, og dette er ifølge Nordahl (2007) svært viktig for å realisere et godt samarbeid.

Et av momentene deltakerne er opptatt av å formidle til foreldrene, er at det er de språklyder bokstavene representerer som er viktige å øve på hjemme. Dette tyder på at lærerne er opptatt av kontinuitet i leseopplæringen, og at det de legger vekt på i leseopplæringen på skolen skal



videreføres hjemme. Informasjonen foreldrene får kan bidra til at de føler seg tryggere på at de kan hjelpe barnet på en adekvat måte (jf. Gabrielsen, 2003; Kverndokken, 2012; Lyster, 2011), og dette kan trolig føre til *økt* oppfølging i lesing hjemme. Kanskje kan en slik kompensere noe for sosioøkonomiske forskjeller. Å hjelpe barnet til å assosiere bokstavene med riktige språklyder, som er et viktig arbeid i begynneropplæringen i lesing, kan imidlertid være vanskelig for foreldre som selv strever med lesing. Dette er Birgitte oppmerksom på, og oppfordrer foreldre til å lese sammen med barna sine selv om foreldrene ikke ser på seg selv som gode lesere.

Lærerne oppfordrer også foreldrene til å rose barna mye når de leser. Dette er kanskje en spesielt viktig del av samarbeidet, fordi foreldrene har stor betydning også for elevenes holdninger til og interesse for skolen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2012a). Engasjerte foreldre påvirker trolig elevenes motivasjon for lesing i positiv retning. Interesse for lesing og utvikling av gode leseferdigheter går hånd i hånd, fordi en god leseforståelse er avhengig av et visst engasjement og motivasjon (Guthrie & Wigfield, 2000; Roe, 2010).

Gjennom å delta i barnets leseprosesser, kan foreldre også få nyttig innsikt i barnets leseutvikling. Lærerne uttrykker at det er viktig å konkretisere elevenes leseutvikling for foreldrene. Innsikt i leseopplæringen generelt og eget barns leseutvikling spesielt, kan bidra til at også foreldrene kan fange opp eventuelle vansker med lesing (jf. Gabrielsen, 2003). Slik kan også foreldre bidra til tidlig innsats (jf. Opplæringsloven, 1998). Å legge vekt på å ha et godt samarbeid med foreldre, kan altså bidra sterkt til at elevene får *god* lesetrening og støtte hjemme, som i sin tur virker positivt inn på elevenes leseutvikling.

### **5.3 Å følge med på elevenes leseutvikling**

Kunnskap om og innsikt i elevenes ferdigheter og læringsutvikling er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen for den enkelte elev, slik dette beskrives i Opplæringsloven (1998). I leseopplæringen må læreren ha innsikt i hvor langt hver enkelt elev er kommet i sin leseutvikling. Lærerne i denne studien er opptatt av kontinuerlig å følge med på elevenes leseutvikling, og dette synes de å være opptatt av nettopp fordi de skal kunne «justere» leseopplæringen, som Silje uttrykker.

Lærerne benytter seg av både formelle og uformelle former for kartlegging. De obligatoriske «Kartleggingprøvene i lesing på 1.–3.trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2015a) gir lærerne

innblikk i elevenes mestringsnivå sammenlignet med en typisk utvikling. Prøvene fungerer som statisk kartlegging, og gir derfor kun informasjon om hva elevene mestrer uten støtte i en gitt kontekst (oppnådd kompetanse). Kartleggingen gir altså lærerne informasjon om elevenes oppnådde kompetanse (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved hjelp av «bokstavtesten» kartlegger lærerne elevenes bokstavkunnskap, altså hvilke språklyder og tilhørende bokstaver elevene har kontroll på (jf. Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Bokstavkunnskap, som innebærer forståelse av det alfabetiske prinsipp, er et grunnlag for å tilegne seg en fonologisk avkodingsstrategi (jf. Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Å følge med på dette aspektet ved elevenes leseutvikling er derfor viktig. Bokstavtesten gir først og fremst lærerne innsikt i elevenes *formelle* bokstavkunnskap (jf. Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Ingrid uttrykker imidlertid at hun også lar elevene lese to- og trestavellesord, og alle lærerne sier at de hører elevene i lesing. Dette gir også lærerne informasjon om hvorvidt elevene kan bruke bokstavene til lesing, altså deres *funksjonelle* bokstavkunnskap (jf. Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2015; Lundetræ & Walgermo, 2014). Denne uformelle kartleggingen kan altså gi lærerne innsikt i hvordan elevene trekker språklyder sammen til ord, og nærmere bestemt hvilken avkodingsstrategi de benytter, og slik synliggjøre om elevene har tilegnet seg en fonologisk avkodingsstrategi. Dette er verdifull informasjon for å kunne vurdere hvilken støtte elevene trenger for å nå neste stadium i leseutviklingen (jf. Frith, 1985; Høien & Lundberg, 2012).

Som tidligere sett er lærerne stadig i dialog med elevenes foreldre. Gjennom sitt samarbeid med foreldre får lærerne trolig også innsikt i hvilke forutsetninger foreldrene har til å hjelpe barna sine. Denne innsikten er viktig for å kunne «gi foreldre de redskapene de trenger», som Ingrid uttrykker. Samtidig kan også nære dialoger med foreldre bidra til at læreren får informasjon som eventuelt har innvirkning på elevenes leseutvikling. Dette støttes av Færevaag og Gabrielsen (2014) og Hagtvvet, Frost og Refsahl (2015), som mener at samtaler med både elever og foreldre kan gi kvalitativ informasjon om elevenes leseutvikling.

Kartleggingens verdi avhenger av hvordan resultatene brukes (jf. Hagtvvet, Frost & Refsahl, 2015). Å kunne justere undervisningen ut fra hvor langt elevene har kommet i sin leseutvikling, samt fange opp eventuelle vansker med lesing, forutsetter at lærerne har kunnskap om et typisk forløp i utviklingen av leseferdigheter. En må også ha kunnskap om hvordan en kan fremme videre utvikling, altså om hvilken støtte elevene trenger for å forbedre sine leseferdigheter. Som funnene viser, er lærerne opptatt av å være i dialog med

elevene, for slik å fremskaffe informasjon om deres utviklingsnivå. Dialog med elevene kan fungere som dynamisk kartlegging, der lærerne får innblikk i elevenes nærmeste utviklingszone (jf. Vygotsky, 1978; Skaalvik & Skaalvik, 2013), og dermed får innsikt i hvordan de kan tilrettelegge for videre leseutvikling. Det er nettopp å fremme videre leseutvikling som virker å være lærernes mål med å følge med på elevenes leseutvikling.



## Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet oppsummeres studiens funn. Avslutningsvis følger noen avsluttende refleksjoner omkring studiens implikasjoner for praksis og spørsmål for videre forskning.

### 6.1 Oppsummering

I denne studien har søkelyset blitt rettet mot læreres perspektiv på og erfaringer med begynneropplæring i lesing. Dette har blitt belyst gjennom følgende problemstilling:

*«Hva vektlegger tre lærere i leseopplæringen på 1.trinn, for at elevene skal utvikle gode leseferdigheter?».*

For å finne svar på problemstillingen har kvalitativ forskningsmetode blitt benyttet. Data har blitt samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med og deltakende observasjon av tre lærere, som alle har erfaring med begynneropplæring i lesing og som jobber på 1. trinn i inneværende skoleår. Funnene viser at de tre lærerne legger vekt på å styrke elevenes språklige ferdigheter, i form av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd. Dette er ferdigheter som ligger til grunn for utvikling av gode leseferdigheter. Lærerne styrker disse ferdighetene gjennom språkaktiviteter og andre varierte og multisensoriske aktiviteter, der elevene må rette oppmerksomheten mot språkets fonologi og samtidig knytte språklidene til bokstaver. I tillegg legger de til rette for metakommunikasjon for å styrke elevenes ordforråd. Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap danner til sammen utgangspunktet for forståelse av det alfabetiske prinsipp, som en fonologisk avkodingsstrategi bygger på. Tidlig stimulering av ordforråd har avgjørende betydning for leseforståelsen, men kan også støtte avkodingsprosessen.

Videre legger lærerne vekt på å ha et godt samarbeid med foreldre. Dette er viktig for kontinuitet i leseopplæringen, både i form av *mengde* lesetrening og *kvalitet* på lesetreningen. Lærerne gir foreldre informasjon og veiledning om hvordan de kan støtte sine barns leseutvikling, og myndiggjør slik foreldrene. Et godt samarbeid med foreldre kan gjøre det enklere å fange opp eventuelle vansker med lesing, og elevenes leselyst kan stimuleres av at foreldrene engasjerer seg i lesingen. En elev som har lyst til å lese, leser gjerne mye, og forbedrer slik sine leseferdigheter ytterligere.

Til sist legger lærerne vekt på å følge med på elevenes leseutvikling, gjennom formell og uformell kartlegging. Lærerne gjennomfører tester, samtaler med elever og foreldre, leser med elevene og har et «skarpt blikk» for den enkeltes leseutvikling. Dette danner et utgangspunkt for å kunne tilpasse leseopplæringen for den enkelte elev, slik at alle elever har gode muligheter til å tilegne seg gode leseferdigheter.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner

De tre kategoriene som viser studiens funn, har nær sammenheng med hverandre, og kan i praksis ikke ses på som isolerte deler av leseopplæringen. På samme måte kan leseopplæringen vanskelig ses på isolert fra lærerkompetansen. Alle deltakerne i denne studien har vist at lesing og leseopplæring er noe de brenner for. Ved å takke ja til å bli med i studien, viste de også at de ønsker å lære mer om dette feltet, og at kunnskapsdeling er viktig for utvikling av praksis. Kanskje er dette engasjementet og denne åpenheten en viktig årsak til at lærerne også evner å tilrettelegge undervisningen på den måten de gjør. Lærernes fortellinger er gjennomsyret av ønsket om å tilpasse leseopplæringen for den enkelte elev, og det er tydelig at lærerne systematisk jobber mot et mål om at alle elever skal utvikle gode leseferdigheter. Slik kan en si at studiens resultater reflekterer betydningen av lærerens kompetanse. I begynneropplæringen i lesing har læreren en kompleks oppgave, som kanskje gjenspeiler den kompleksiteten gode leseferdigheter er preget av.

Resultatene i denne studien kan ikke generaliseres til å gjelde for alle lærere og for all begynneropplæring i lesing. Dette har heller ikke vært studiens formål. Studien åpner heller for en naturalistisk generalisering, i den forstand at andre lærere kan kjenne seg igjen i tolkningene og resultatene, og slik reflektere over egne perspektiver og egen praksis. På den måten kan andre lærere dra nytte av denne forskningen. Studien kan også gi spesialpedagoger innsikt og kunnskap som er nyttig i deres arbeid med lese- og skrivevansker, da vansker som oppstår alltid må ses i en kontekstuell sammenheng.

Studiens funn leder til nye, relevante spørsmål. Med bakgrunn i at lærerne er opptatt av å ha et godt samarbeid med foreldre, vil det i videre forskning være interessant å undersøke *foreldres* perspektiv på dette samarbeidet. Hvordan opplever foreldre lærernes forventninger om at de skal støtte barnets leseutvikling, og i hvilken grad fungerer lærernes intensjoner om å gi foreldre de redskaper de trenger for å realisere denne støtten? Studiens funn gir et innblikk i *begynneropplæring* i lesing. Gode leseferdigheter forutsetter at det også videre i skoleløpet

legges stor vekt på lesing. For videre forskning vil det derfor også være interessant og aktuelt å undersøke hvordan den *videre* leseopplæringen foregår. Hva skjer når elevene har «knekt lesekode»? Hvilke perspektiver har lærere på denne dimensjonen ved leseopplæringen?

Denne studien belyser *noen* perspektiver på begynneropplæringen i lesing. Det er imidlertid ingen fasit på hvordan en best tilrettelegger for utvikling av gode leseferdigheter. Resultatene viser likevel at de momenter lærerne vektlegger samsvarer med teori og forskning om hva som ligger til grunn for gode leseferdigheter, og slik kan trolig leseopplæringen lærerne driver fungere forebyggende mot eventuelle vansker med lesing (jf. Lyster, 2011). Kanskje grunner dette nettopp i lærernes *ønske* og *mål* om at alle elever skal tilegne seg gode leseferdigheter, som er en nødvendig forutsetning for det Opplæringsloven (1998) beskriver som en åpen dør mot verden og fremtiden, og livsmestring og deltakelse i samfunnets fellesskap.





## Litteraturliste

- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. doi: 10.3102/00346543071003393
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. doi: 10.1007/BF02648022
- Frost, J. (2001). Differences in reading development among Danish beginning-readers with high versus low phonemic awareness on entering grade one. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(7-8), 615–642. doi: 10.1023/A:1012041804933
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen – Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3–16 Years of Age. *Dyslexia*, 11(2), 79–92. doi: 10.1002/dys.292
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196–222). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, N. N. (2003). Barn som strever – forebygging og tidlig registrering. I E. Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 130–154). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, E. & Solheim, R. G. (2013). Hva har vi lært av PIRLS 2011? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika.
- Gudmundsdottir, S. (2011). «Skarpt er gjestens blikk» – Den fortolkende forsker i klasserommet. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 33–44). Trondheim: Tapir akademisk.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading Research. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading*

- Research vol. 3* (s. 403–422). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe: The Thirty Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9. Hentet fra [http://www.aft.org/ae/spring2003/hart\\_risley](http://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley)
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2009). *Eksperimenterende skriving og skriftspråklig utvikling*. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 185–204). Oslo: Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34–49.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 45(2), 338–358. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. doi: 10.1007/BF00401799
- Hulme, C. (1981). The Effects of Manual Tracing on Memory in Normal and Retarded Readers: Some Implications for Multi-Sensory Teaching. *Psychological Research*, 43(2), 179–191. doi: 10.1007/BF00309828
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). PISA 2012 – sentrale funn. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 13–40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2012). Leseleksa er mer enn et antall sider. *Bedre skole*, 2, 81–85.
- Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 148–163). Oslo: Cappelen akademisk.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary Knowledge Is a Critical Determinant of the Difference in Reading Comprehension Growth between First and Second Language Learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764–781. doi: 10.1037/a0014132
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148–171). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The Effects of Morphological versus Phonological Awareness Training in Kindergarten on Reading Development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(3-4), 261-294. doi: 10.1023/A:1015272516220
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag: Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 341–369). Oslo: Cappelen akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2012). The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 363–380. doi: 10.1080/00313831.2011.594611
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9–14). Trondheim: Tapir akademisk.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 02.02.15 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Oftedal, M. P. (2003). Språklige ferdigheter og skriftspråklig læring. I E. Gabrielsen (Red.), *Lese- og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 43–72). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 09.02.15 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. doi: 10.3102/0034654308325185
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 12.03.15 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010). Learning Letter Names and Sounds: Effects of Instruction, Letter Type, and Phonological Processing Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 324–344. doi: 10.1016/j.jecp.2009.12.008
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 94–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). (2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 28.02.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 108–128). Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 23.04.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 19.01.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Kartlegging grunnskole*. Hentet 09.03.15 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/#Lesing>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i norsk – kompetansemål*. Hentet 19.03.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemaal/?arst=372029328&kmsn=502670254>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*. Hentet 27.04.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/gi-rom-for-lesing/id106009/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



# Vedlegg 1

## Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Osloøsttrafikkvei 29  
N-5007 Bege,  
Norge  
Tel: +47 25 38 21 17  
Fax: +47 25 38 54 59  
nsd@stud.ntnu.no  
www.stud.ntnu.no  
Orgnr: 985 321 884

Ragnheidur Karlsdottir  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.12.2014

Vår ref: 40837 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

<i>40837</i>	<i>Forebygging av lese- og skrivevansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnheidur Karlsdottir</i>
<i>Student</i>	<i>Inga Sveinsdatter Maurstad</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: Inga Sveinsdatter Maurstad [ingasm@stud.ntnu.no](mailto:ingasm@stud.ntnu.no)

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorene i OSLO

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. [nsd@stud.no](mailto:nsd@stud.no)  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 38 18 17. [kjartveit@stud.ntnu.no](mailto:kjartveit@stud.ntnu.no)  
BIRMINGHAM NSD: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 41 30. [nsd@stud.no](mailto:nsd@stud.no)

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Den første lese- og skriveopplæringen»

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU, og skal i den forbindelse gjennomføre et forskningsprosjekt som omhandler den første lese- og skriveopplæringen. Prosjektets foreløpige problemstilling er som følger:

*«Hvordan arbeider lærere på 1. trinn for at elevene skal utvikle gode lese- og skriveferdigheter?»*

Formålet med prosjektet er å bidra til økt kunnskap om hvordan tidlig innsats rettet mot lese- og skrivevansker kan realiseres, gjennom å belyse læreres perspektiv på og erfaringer med begynneropplæring i lesing. For å gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervju og observere lærere som har erfaring med begynneropplæring i lesing og skriving, og som jobber på 1. trinn dette skoleåret.

Som forskningsdeltaker vil du bli observert noen timer i lese- og skriveopplæringen, og deretter intervjuet én gang. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle ulike aspekter ved begynneropplæringen i lesing og skriving, og dine tanker om dette. Intervjuet vil ta ca. én time, og tid og sted blir vi enige om sammen. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptaker. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger og lydopptak vil kun bli behandlet av meg, og veileder vil kun få se anonymisert materiale. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2015. Ved denne datoen vil alle lydopptak og notater slettes. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt, NTNU, ved instituttleder Hans Petter Ulleberg. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Min veileder er professor Ragnheidur Karlsdottir ved Pedagogisk institutt, NTNU (e-post: [ragnheidur.karlsdottir@svt.ntnu.no](mailto:ragnheidur.karlsdottir@svt.ntnu.no)).



Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte meg på tlf.: 954 93 094 eller e-post:  
[ingasm@stud.ntnu.no](mailto:ingasm@stud.ntnu.no).

Med vennlig hilsen

Inga Sveinsdatter Maurstad

## Vedlegg 3

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest den skriftlige informasjonen om forskningsprosjektet «*Den første lese- og skriveopplæringen*», og samtykker med dette til å delta i prosjektet. Jeg er kjent med prosjektets formål, og vet at jeg når som helst kan trekke meg uten å oppgi noen grunn. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

.....  
Dato og deltakerens signatur

## **Vedlegg 4**

### **Intervjuguide**

#### **Innledende samtale**

- Informere om prosjektets formål
- Informere om anonymitet, konfidensialitet og rett til å trekke seg
- Svare på eventuelle spørsmål fra deltaker

#### **Bakgrunnsinformasjon**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lang yrkeserfaring har du fra skolen? – Annen relevant yrkeserfaring?
- Hvor lang erfaring har du fra begynneropplæringen i lesing på 1. trinn?
- Kan du fortelle meg litt om skolen? – Satsingsområder?
- Kan du fortelle meg litt om klassen din/trinnet? – Antall elever, elevenes skriftspråklige utvikling

#### **Generelt om lesing**

- Hva mener du er viktige forutsetninger for å lære å lese?
- Hva mener du at gode leseferdigheter innebærer?

#### **Leseopplæringen**

- Hvordan organiseres den første leseopplæringen på skolen deres?
- Kan du beskrive hvordan du driver leseopplæring i din klasse? – Kan du fortelle hvorfor du gjør det slik?
- Er det noe du synes er spesielt viktig i den første leseopplæringen?
- Hva gjør du for å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev?
- Hva gjør du for å hjelpe en elev videre, dersom han/hun strever?
- Hvordan ville en ideell leseopplæring sett ut for deg?

#### **Kartlegging og forebygging**

- Hva legger du merke til når du møter elevene for første gang?

- Gjør du noen undersøkelser av elevenes skriftspråklige ferdigheter når de begynner på skolen? – Hva undersøker dere? – Hvordan brukes undersøkelsene?
- Hvilket kartleggingsmateriell synes du er hensiktsmessig å bruke? – Hvorfor?
- Hva vekker bekymring hos deg mtp. mulige lese- og skrivevansker? – Hva gjør du med bekymringene?
- Opplæringsloven uttrykker at tilpasset opplæring på 1. trinn skal vektlegge tidlig innsats rettet mot spesielt lesing. Hva tenker du om dette?
- Kan du beskrive hva du/dere gjør for å forebygge lese- og skrivevansker?

### **Avsluttende samtale**

- Oppsummere intervjuet
- Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye?

Avtale om jeg kan kontakte deltaker for eventuell

## Vedlegg 5

### Eksempel på kategorisering

Mulige kategorier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Språklige aktiviteter</li> <li>- Fonologi</li> <li>- Bokstav–lyd-forbindelse</li> <li>- Ordforråd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veilede foreldre</li> <li>- Sikre oppfølging hjemme</li> <li>- Samarbeid med foreldre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fange opp</li> <li>- Kartlegging</li> <li>- Følge med</li> </ul>
<b>Koder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Språkleker</li> <li>- Rim, regler, trekke sammen lyder</li> <li>- Lyd og bokstavnavn</li> <li>- Stavelser – fonologi</li> <li>- Ordforråd gjennom ukas begrep</li> <li>- Spore bokstaven</li> <li>- Synge bokstavlyden</li> <li>- Forme bokstaven</li> <li>- Bruke lyder</li> <li>- Språkaktiviteter</li> <li>- Språkbevisstgjøring</li> <li>- Lytte ut første og siste lyd – språkbevissthet</li> <li>- Lese gjennom å skrive</li> <li>- Snakke om språk</li> <li>- Snakke om begreper</li> <li>- Bruke vanskelige begreper</li> <li>- Språket som redskap</li> <li>- Fokusere på lydene</li> <li>- Lureord – irregulære ord</li> <li>- Bruke bokstavene i skriving</li> <li>- Link mellom lyd og bokstav</li> <li>- Artikulere lyden mens man skriver</li> <li>- Lære bokstav–lyd gjennom skriving</li> <li>- Flere innfallsvinkler</li> <li>- Bruke flere sanser</li> <li>- Gjøre ting på flere måter</li> <li>- Ulike innfallsvinkler</li> <li>- Mye input</li> <li>- Artikulere lyden mens man skriver</li> <li>- Bruke bokstavene til skriving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kartleggingsprøver som utg.pkt. for foreldresamtale</li> <li>- Snakke med foreldre om lesinga</li> <li>- Arbeide med lesing og skriving hjemme</li> <li>- Oppfølging</li> <li>- Veilede foreldre ang. leselekse</li> <li>- Samtale med foreldre hvis eleven strever</li> <li>- Samarbeide med foreldrene</li> <li>- Grunnlaget hjemmefra viktig</li> <li>- Språklig grunnlag hjemmefra</li> <li>- Oppfølging hjemme</li> <li>- Veilede foreldre ang. lyder</li> <li>- Gi foreldre redskaper</li> <li>- Veiledning på lesekort</li> <li>- Åpen dør til foreldre</li> <li>- Foreldre som ressurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Følge med på elevenes språk ved skolestart</li> <li>- Kartlegge skriftspråk ved skolestart</li> <li>- Vurdere hva eleven kan fra før</li> <li>- Lese- og skrivevansker i familien?</li> <li>- Følge med ved å prate med eleven</li> <li>- Høre elevene i lesing</li> <li>- Kontinuerlig testing «bokstavtest»</li> <li>- Justere undervisningen</li> <li>- Obligatorisk kartleggingsprøve</li> <li>- Fange opp vansker</li> <li>- Fortløpende vurderinger</li> <li>- Se hver enkelt</li> <li>- Kan de lyd og bokstavnavn utenom alfabetregla?</li> </ul>

## Vedlegg 6

### Oversikt over felles kategorier, inspirert av Postholm (2010)

Silje:

Å styrke elevenes språklige ferdigheter	Å ha et godt samarbeid med foreldre	Å følge med på elevenes leseutvikling	Å ha gode rammer og rutiner	Å ha mye læringsmateriell tilgjengelig
---	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	--

Ingrid:

Å styrke elevenes språklige ferdigheter	Å ha et godt samarbeid med foreldre	Å følge med på elevenes leseutvikling	Å legge til rette for læringssamtaler	Å lese høyt for elevene
---	-------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

Birgitte:

Å styrke elevenes språklige ferdigheter	Å ha et godt samarbeid med foreldre	Å følge med på elevenes leseutvikling	Å arbeide i små elevgrupper
---	-------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------

## Vedlegg 7

### Utdrag fra feltnotater

	HVA SKJER ?	EGNE TANKER
23.02. Lyttkråk	<ul style="list-style-type: none"><li>• Spøkelsessangen med bevegelser</li><li>• Rim om spøkelser leses opp av lærer</li><li>• Lærer viser bilde fra boka (bokstaven s og et spøkelseslott)</li><li>• Lærer minner om at ukas ord skal skrives i ukeskuttprøve</li><li>• Lærer: hvilke lyder har vi jobbet med?</li><li>• <del>Skriver</del> Skriver R og r mens hua snakker om hvor bokstavene er i "huret"</li><li>• "Hva kommer etter R?"</li><li>• Elevene ramser opp alfabetet høyt sammen</li><li>• Skriver s i lufta, på loret og i hånda.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fønelogi?</li><li>• Kartlegging?</li><li>• Bokstavlyd</li><li>• Store og små bokstaver - hvorfor?</li><li>• Lærer modellerer</li><li>• Multisensorisk?</li></ul>

## Vedlegg 8

### Utdrag fra forskerlogg

Tanker etter intervju - 23. februar

Ferdig med første intervju - ca. en times varighet. Intervjuet føles greit gjennomført. Fin dialog - deltaker pratet mye "utenfor" spørsmålene. Kunne nok gitt henne enda lengre tenketid på enkelte spørsmål - pass på dette i neste intervju.

Noen momenter går igjen - samarbeide med foreldre, se den enkelte elev. Overrasket over hvor mye hun prater om foreldrenes rolle. Må se mer på dette.

Teori om samarbeid? Forskning om foreldrestøtte ifb. leseopplæring? Signifikante andre?

Mye språkleker - prater om lyder - ukas "lyd"  
→ fonologi.

Leseopplæring er kompleks... Engasjert lærer \*

Jobbe med problemstilling → hva er hun opptatt av?



## Vedlegg 9

Til foreldre/foresatte

29.01.15

### Informasjon om masterprosjekt på 1. trinn

Hei!

Jeg studerer spesialpedagogikk ved NTNU, og arbeider nå med masterprosjektet mitt. Tema for prosjektet er begynneropplæring i lesing og skriving. I den forbindelse skal jeg undersøke hvordan lærere på 1. trinn arbeider i lese- og skriveopplæringen.

Lærerne på 1. trinn ved NN skole har sagt seg villige til å dele sine erfaringer med meg, og gitt meg tillatelse til å observere hvordan de arbeider i klasserommet. Jeg ønsker med dette å informere deg/dere om at jeg f.o.m. uke 6 kommer til å være en del tilstede i undervisningen på trinnet. Fokuset mitt vil være hva lærerne gjør i undervisningen, og ingen elever vil bli beskrevet i mine notater. All informasjon som utveksles mellom lærerne og meg vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt, NTNU, og meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Ta gjerne kontakt hvis du/dere har spørsmål om prosjektet!

Med vennlig hilsen

Inga Sveinsdatter Maurstad

Tlf.: 954 93 094

E-post: [ingasm@stud.ntnu.no](mailto:ingasm@stud.ntnu.no)