

Kamilla Færstad Sæbø

«Og så må du passe på lydene»

En kasusstudie av en lærers gjennomføring av veiledet lesing på 2. trinn, med fokus på lesedimensjoner og veiledningsstrategier

Masteroppgave i norskdidaktikk trinn 1-7

Mai 2019

Kamilla Færstad Sæbø

«Og så må du passe på lydene»

En kasusstudie av en lærers gjennomføring av veiledet lesing på 2. trinn, med fokus på lesedimensjoner og veiledningsstrategier

Masteroppgave i norskdidaktikk trinn 1-7
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Denne kasusstudien fokuserer på hvilke lesedimensjoner læreren legger vekt på i sin samtale med elevene i veiledet lesing, og hvordan hun veileder elevene. Problemstillingen min lyder som følgende: *Hvordan gjennomfører en lærer veiledet lesing i to ulike grupper på 2. trinn?*

Jeg har tatt utgangspunkt i Herrlin og Lundberg (2008) sine fem lesedimensjoner - fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse - og gjort dette om til et begreps- og analyseredskap for å analysere lærers arbeid med leseutvikling. Dimensjonen leseinteresse blir ikke tatt i bruk i denne studien, da datamaterialet mitt ikke kan belyse denne. Med fokus på lesedimensjoner har jeg formulert første forskningsspørsmål slik: *Hvilke lesedimensjoner fokuserer læreren på i to grupper med ulikt faglig nivå?*

I tillegg har jeg utviklet et nytt begreps- og analyseredskap for å analysere lærers strategier med tanke på veiledning av elevenes leseutvikling. Disse har jeg kalt veiledningsstrategier, og jeg har delt dem inn i tre underkategorier: direkte, indirekte og ekspanderende veiledningsstrategier. Mitt andre forskningsspørsmål omhandler veiledningsstrategier. Det lyder slik: *Hvilke veiledningsstrategier bruker læreren for å støtte elevenes leseutvikling?*

I denne studien fant jeg at læreren gjennom to økter med veiledet lesing tilpasser leseopplæringen ut fra elevenes lesenivå. Hun belyser alle lesedimensjonene. Videre fant jeg at læreren tilpasser bruken av veiledningsstrategier etter elevenes behov. Gjennomføringen hennes av veiledet lesing er tilpasset elevenes nivå med tanke på tilpasset fokusering på de ulike lesedimensjonene og veiledningsstrategier etter elevenes behov.

I studien utvikler jeg som nevnt et begreps- og analyseredskapene for å bedømme lærerens strategier i en samtale om veiledet lesing. Disse kan tas i bruk av blant annet lærere for å øke bevissthet rundt egen rolle, fokus på lesedimensjonene og veiledningsstrategier i deres bruk av veiledet lesing.

Abstract

This thesis presents a case study of the teacher's role of «guided reading», focusing on how the teacher focuses on different reading dimensions and how she guides the students. The main objective is to answer the following question: *How does one teacher conduct guided reading in two different groups in a Norwegian second grade?*

My study is based on Herrlin and Lundberg's (2008) five reading dimensions - phonological awareness, word decoding, reading fluency, reading comprehension and reading interest - and I have turned this into a concept and tool for analyzing teachers' work on reading development. The dimension reading interest, is not mentioned in this study, because my data material cannot say anything about this. With a focus on reading dimensions, I have formulated the first research question like this: *What reading dimensions does the teacher focus on in two groups with different academic levels?*

In addition, I have developed a new concept and tool to analyze teacher's strategies regarding how to improve the students' reading development. I have termed the new concept «guidance strategies». There are three types of guidance strategies: direct, indirect and extended guidance strategies. The second research question of the thesis is: *What guidance strategies does the teacher use to support students' reading development?*

In this study, I found that through two sessions of guided reading, the teacher adapts the reading lesson to the students' reading level. She highlights all the reading dimensions. Furthermore, I found that the teacher adapts the use of guidance strategies to the needs of the students. Her implementation of guided reading is adapted to the students' level. She is able to adapt her focus on the different reading dimensions and use guidance strategies suited to the students' needs.

The concepts and tools for analysis that I have developed in this study can be used by teachers, among other things, to raise awareness of their own role, focus on reading dimensions and guidance strategies in their use of guided reading.

Forord

Arbeidet med denne studien har vært som en berg- og dalbane. Det har vært svært givende og lærerikt, samtidig som det til tider har ført til mye frustrasjon. Fordypningen innen veiledet lesing har gitt meg en dypere forståelse, noe som jeg vil ta med meg inn i arbeidet som lærer.

Det er flere personer jeg vil takke i forbindelse med denne studien. Først og fremst vil jeg takke mine inspirerende og kunnskapsrike veiledere, Anne Charlotte Torvatn og Gustaf Bernhard Uno Skar. Takk for uvurderlig veiledning og støtte gjennom hele denne perioden. Jeg setter pris på deres fleksibilitet og grundighet gjennom all veiledning dere har gitt.

Takk til læreren som tok meg imot, stilte opp og lot meg få innblikk i hennes gjennomføring av veiledet lesing. Takk til elevene som deltok.

Jeg vil også takke mine medstudenter gjennom studieløpet, spesielt mine medstudenter på masterløpet for støtte og gode pauser sammen, samt engasjerende og motiverende diskusjoner. Mastertiden hadde ikke vært den samme uten dere. Videre vil jeg også takke familien og samboer for støtte, samt gi en spesiell takk til mamma for gjennomlesing av studien.

Trondheim, mai 2019

Kamilla Færstad Sæbø

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	V
ABSTRACT	VII
FORORD.....	IX
TABELLER	XIII
1 INNLEDNING.....	1
1.1 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.2 SENTRALE BEGREPER	3
1.2.1 <i>Veiledet lesing</i>	3
1.2.2 <i>Lesedimensjoner</i>	3
1.2.3 <i>Veiledningsstrategier</i>	4
1.3 METODISK OG TEORETISK TILNÆRMING.....	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2 TEORETISK GRUNNLAG	7
2.1 TILNÆRMINGER TIL LESEOPPLÆRING	7
2.2 VEILEDET LESING	8
2.2.1 <i>Tidligere forskning</i>	9
2.3 LESEDIMENSJONER.....	11
2.3.1 <i>Fonologisk bevissthet</i>	11
2.3.2 <i>Ordavkoding</i>	12
2.3.3 <i>Leseflyt</i>	14
2.3.4 <i>Leseforståelse</i>	16
2.4 LÆRINGSSAMTALER.....	18
2.4.1 <i>Samtaleformer</i>	19
3 METODE.....	21
3.1 INNSAMLING OG UTVALG AV MATERIALE	21
3.2 DATAINNSAMLING GJENNOM VIDEOOBSERVASJON	22
3.3 FORSKNINGSDESIGN	23
3.4 VALG AV FORSKNINGSDELTAKERE	24
3.5 ANALYSEMETODE	25
3.5.1 <i>Lesedimensjoner</i>	25
3.5.2 <i>Veiledningsstrategier</i>	27
3.6 TRANSKRIPSJON	28
3.7 ETISK ASPEKT	29

3.8	STUDIENS RELIABILITET OG VALIDITET	32
4	ANALYSE OG DRØFTING	35
4.1	ANALYSE OG DRØFTING AV LESEDIMENSJONENE	35
4.1.1	<i>Fonologisk bevissthet</i>	35
4.1.2	<i>Ordavkoding</i>	38
4.1.3	<i>Leseflyt</i>	39
4.1.4	<i>Leseforståelse</i>	40
4.1.5	<i>Sammenligning</i>	40
4.1.5.1	Gruppe A	41
4.1.5.2	Gruppe B	43
4.1.5.3	Mandag	45
4.1.5.4	Torsdag.....	47
4.2	ANALYSE OG DRØFTING AV VEILEDNINGSSTRATEGIER	50
4.2.1	<i>Direkte veiledningsstrategi</i>	50
4.2.2	<i>Indirekte veiledningsstrategi</i>	51
4.2.3	<i>Ekspanderende veiledningsstrategi</i>	53
4.2.4	<i>Sammenligning</i>	54
4.2.4.1	Gruppe A	54
4.2.4.2	Gruppe B	55
4.2.4.3	Mandag	56
4.2.4.4	Torsdag.....	57
4.3	SAMMENFATTENDE DRØFTING	57
4.3.1	<i>Lesedimensjoner</i>	58
4.3.2	<i>Veiledningsstrategier</i>	59
5	VEIEN VIDERE	63
5.1	KRITIKK AV EGEN STUDIE	63
5.2	VIDERE FORSKNING	63
5.3	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	64
5.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	64
	LITTERATURLISTE.....	65
	VEDLEGG.....	71

Tabeller

Tabell 4.1: Oversikt over antall samtalesekvenser innenfor de ulike lesedimensjonene .41
Tabell 4.2: Oversikt over antall tilfeller av veiledningsstrategier.....54
Tabell 4.3: Oversikt over fordeling av antall lesedimensjoner58
Tabell 4.4: Oversikt over fordeling av antall tilfeller av veiledningsstrategier.....60

Samtalesekvenser

Samtalesekvens 1: Gruppe A, torsdag.....36
Samtalesekvens 2: Gruppe C, mandag.....36
Samtalesekvens 3: Gruppe A, torsdag.....37
Samtalesekvens 4: Gruppe A, mandag.....38
Samtalesekvens 5: Gruppe A, mandag.....39
Samtalesekvens 6: Gruppe B, torsdag.....39
Samtalesekvens 7: Gruppe A, torsdag.....40
Samtalesekvens 8: Gruppe B, torsdag.....44
Samtalesekvens 9: Gruppe A, mandag.....46
Samtalesekvens 10: Gruppe A, torsdag.....48
Samtalesekvens 11: Gruppe A, mandag.....50
Samtalesekvens 12: Gruppe B, mandag.....51
Samtalesekvens 13: Gruppe B, mandag.....51
Samtalesekvens 14: Gruppe A, mandag.....52
Samtalesekvens 15: Gruppe B, torsdag.....52
Samtalesekvens 16: Gruppe A, torsdag.....52
Samtalesekvens 17: Gruppe A, torsdag.....54
Samtalesekvens 18: Gruppe B, torsdag.....56

Forkortelser

ELRP - Early Literacy Research Project

EYLP - Early Years Literacy Program

1 INNLEDNING

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min, var det viktig for meg å velge noe praksisnært, slik at jeg kunne ta med meg kunnskapen og erfaringen inn i læreryrket. Gjennom praksis har jeg fått innblikk i og erfaring med veiledet lesing¹ på ulike trinn. Dette er en tilnærming til leseopplæring som er svært utbredt i Norge og som har interessert meg. Jeg gir en utdypende forklaring på hva veiledet lesing er i kapittel 1.2.1.

Kunnskapsløftet (K06) legger større vekt på tilpasset opplæring enn tidligere, og det blir blant annet omtalt i den overordnede delen og den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lærere skal sikre at alle elever får tilpasset opplæring, slik at de skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Veiledet lesing har rom for ulike gjennomføringer, og kan dermed passe for de aller fleste lærere og elever, da den tar hensyn til tilpasset opplæring. Elevene organiseres i grupper etter lesenivå, slik at de skal få leseopplæring tilpasset sitt nivå. Av den grunn ønsket jeg å få bedre innsikt og forståelse for veiledet lesing, i tillegg til å skrive om noe praksisnært, og valgte derfor å skrive master om lærerens rolle i veiledet lesing.

Det å lære å lese kan ses på som en stille og inaktiv aktivitet, men slik er det ikke. Elevene lærer mye gjennom samtale med lærer og medelever. Veiledet lesing vektlegger lesing i fellesskap, og bygger på sosiokulturell læringsteori. Det er en aktiv prosess, der læringen skjer både mellom lærer og elev og mellom elevene. Samtalen er sentral i veiledet lesing, da den er et redskap for å utvikle elevens kunnskap, leseferdigheter og -forståelse, ved at den kan legge opp til bokstavinnlæring, språkleker, grammatikk og andre metaspråklige elementer. Med dette som utgangspunkt, er det derfor nyttig å vite noe om hvordan slike samtaler foregår.

Til tross for at samtale er sentralt i veiledet lesing, er det gjort lite forskning om selve samtalen og lærerens rolle i veiledet lesing. De fleste publiserte studier om veiledet lesing omhandler organisering og rammer. Se kapittel 2.2.1 for utdyping av tidligere forskning om veiledet lesing. Jeg har samlet inn data om en lærers samtale med to elevgrupper på 2. trinn der læreren bruker veiledet lesing som tilnærming til leseopplæringen. De to

¹ En del litteratur om veiledet lesing skriver *Veiledet lesing* med stor V, fordi de ser på det som et navn. Jeg mener veiledet lesing er en gruppe med tilnærminger til leseopplæring, og ikke en enkelt. Derfor bruker jeg liten v, når jeg omtaler veiledet lesing.

gruppene er av læreren plassert på ulike lesnivå. Masteroppgaven min vil bidra med utvidet og ny innsikt i veiledet lesing og lærerens rolle i tilnærmingen til leseopplæring, og har dermed norskdidaktisk relevans.

1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg synes det er interessant og nyttig å se videre på hva som faktisk skjer under samtalen i veiledet lesing, da med fokus på lærerens rolle. Definisjon av veiledet lesing finnes i kapittel 1.2.1. og kapittel 2.2. Problemstillingen min lyder som følgende:

Hvordan gjennomfører en lærer veiledet lesing i to ulike grupper på 2. trinn?

Arbeidet på lesestasjonen kan ifølge Randi Solheim og Arne Johannes Aasen (2011) fremheve relevante aspekt ved tekstene og bidra til å styrke ulike dimensjoner ved elevenes leseutvikling (s. 66). Dette er interessant for masteroppgaven min. Mitt først forskningsspørsmål er derfor:

1. Hvilke lesedimensjoner fokuserer læreren på i to grupper med ulikt faglig nivå?

Dette forskningsspørsmålet tar for seg hvilke lesedimensjoner som fremkommer i samtalen og hvor læreren har valgt å rette fokuset sitt innenfor de to gruppene. Læreren mener disse gruppene har ulikt lesnivå. I kapittel 1.2.2 gjør jeg greie for lesedimensjonene. Jeg skal ta for meg de to gruppene hver for seg, for deretter sammenligne dem, for å se om læreren har likt eller forskjellig fokus hos de to gruppene. Videre skal jeg også finne ut hvordan læreren veileder og legger til rette for leseutvikling gjennom veiledet lesing, og har derfor forskningsspørsmålet:

2. Hvilke veiledningsstrategier bruker læreren for å støtte elevenes leseutvikling?

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, er det relevant fordi jeg vil finne ut av hvordan en lærer velger å veilede elevene frem mot leseutvikling. Forskningsspørsmål to tar for seg lærerens innspill og oppfølging når elevene møter utfordringer og eventuelt gjør feil. Mer spesifikt vil jeg analysere og drøfte hvordan læreren veileder elevene gjennom veiledet lesing. Disse har jeg delt inn i tre ulike kategorier for å belyse det andre forskningsspørsmålet. Jeg har kalt strategiene læreren tar i bruk for veiledningsstrategier, og jeg har gitt en utdypende forklaring i kapittel 1.2.3.

1.2 Sentrale begreper

I dette kapittelet vil jeg avklare noen sentrale begreper for denne masteroppgaven, som er med på å gi bedre forståelse for og kjennskap til tematikken og helheten i oppgaven.

1.2.1 Veiledet lesing

Veiledet lesing er en form for leseopplæring som er svært utbredt i Norge. Den er også kjent som *rettleid lesing*, *guided reading*, *Nylundmodellen/-metoden*, *Early Years Literacy Program*. Elevene organiseres i små, nivådelte grupper, slik at de skal få tilpasset opplæring som stimulerer elevenes leseutvikling. Det finnes ulike måter å organisere veiledet lesing på, men den mest vanlige er stasjonsundervisning. Andre måter er for eksempel at læreren har veiledet lesing med en gruppe, mens resten av klassen gjør annet arbeid. Kjernen i veiledet lesing er intensive leseøkter på 12-15 min for småtrinnet - og lengre for eldre elever - der små elevgrupper leser utvalgte bøker tilpasset gruppens nivå sammen med en lærer.

1.2.2 Lesedimensjoner

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke begrepet *lesedimensjoner*, i samsvar med Lundberg og Herrlin (2008) sitt begrep *dimensjoner*. Grunnen til dette er at jeg vil tydeliggjøre at begrepet dreier seg om lesing. Leseferdigheten består av flere lesedimensjoner – fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Sistnevnte blir ikke belyst i denne oppgaven, da materialet mitt ikke gir grunnlag for å si noe om leseinteresse. Å lese handler om å skape mening, og disse lesedimensjonene er avhengige av hverandre. Dette viser at lesing er en sammensatt ferdighet, og alle lesedimensjonene er viktige for å klare å skape mening.

Fonologisk bevissthet går ut på at leseren må ha kunnskap om lydstrukturer som finnes i språket vårt, slik at en er i stand til å lytte ut lydene og kan dele opp ord i fonemer. En må klare å omformulere bokstaver og ord til språklyder, slik at det gir mening. *Ordavkoding* handler om å omkode grafiske tegn til ord som gir mening. En erfaren leser vil etter hvert avkode de fleste ord som bilder. Dette er også noe elever kan gjøre før de har lært å lese, fordi de lærer seg for eksempel navnet sitt eller logoer de ser rundt seg som ordbilder. *Leseflyt* dreier seg om at leseren kan identifisere ord og samtidig forstå innholdet, samtidig som de kan gi liv til hele setninger eller tekster. God leseflyt vil si at leseren får frem den riktige prosodien, altså setningsmelodien, når de leser. *Leseforståelse* går ut på å utvinne og skape mening i møte med teksten som leses.

1.2.3 Veiledningsstrategier

Veiledningsstrategier er strategier læreren bruker for å følge opp elevenes utfordringer, slik at de utvikler leseferdigheten. Jeg har valgt å dele veiledningsstrategiene inn i *direkte*, *indirekte* og *ekspanderende*, etter hvilken grad læreren gir elevene mulighet til å finne ut av utfordringen på egenhånd. Når læreren tar i bruk direkte veiledningsstrategier er det liten eller ingen grad av «rom» for elevene til å finne ut av problemet selv, da læreren korrigerer eller kommer med en konkret rettelse. Indirekte går derimot ut på at elevene i større grad får finne ut av utfordringene selv, ved at læreren for eksempel stiller ledende spørsmål for å veilede elevene mot sitt mål, eller at hun mimer eller former ord og bokstaver med munnen. Ekspanderende går ut på at læreren tilføyer ny informasjon uten at elevene har støtt på noen utfordringer. Læreren retter elevenes oppmerksomhet mot for eksempel tegnsetting eller vanskelige ord.

1.3 Metodisk og teoretisk tilnærming

Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen min hos en lærer med begynnerlesere, i dette tilfellet elever på 2. trinn. Dette har jeg gjort fordi begynneropplæring er noe som interesserer meg. Metoden jeg har brukt for å samle inn og analysere datamateriale i denne studien, kan beskrives som kvalitativ metode fordi jeg har gjennomført videobservasjoner som senere er blitt bearbeidet til transkripsjon. Jeg ser på hvordan en erfaren lærer retter fokus mot ulike lesedimensjoner og veileder deretter. I tillegg har jeg gitt en oversikt over datamaterialet gjennom to ulike tabeller. Tabell 4.1 viser antall samtalesekvenser som kan kategoriseres innenfor de ulike lesedimensjonene og tabell 4.2 viser antall tilfeller av veiledningsstrategier. En videre drøfting av metodiske valg finnes i kapittel 3.

Studien bygger på teori om tilnærminger til leseopplæring, veiledet lesing, lesingens dimensjoner - fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt og leseforståelse - samt teori om læringssamtaler.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. I nåværende kapittel (kapittel 1) har jeg presentert tema, problemstilling og forskningsspørsmål, gjort kort rede for metodisk og teoretisk tilnærming, samt sentrale begreper for studien. I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget som er relevant for den videre analysen og drøftingen, i tillegg til å presentere tidligere forskning om veiledet lesing. Jeg gjør spesielt rede for lesedimensjoner, som jeg senere bruker som redskap i analysen. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodiske valg jeg har gjort i løpet av forskningsprosessen. I kapittel 4 analyserer og drøfter jeg funnene fra

datamaterialet mitt. Dette kapittelet er delt i tre deler, strukturert etter de to forskningsspørsmålene mine og en sammenfattende drøfting. I den første delen tar jeg for meg hvilke lesedimensjoner som kommer til uttrykk i datamaterialet. I den andre delen tar jeg for meg hvilke veiledningsstrategier læreren tar i bruk. Den siste delen bruker jeg til sammenfattende drøfting, og ikke minst svare på problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. Til slutt har jeg i kapittel 5 reflektert over egen forskning og diskutert hva slags didaktiske implikasjoner denne studien gir. Jeg kommer også med forslag til hvordan ny forskning kan bygge videre på og supplere denne studien.

2 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapittelet presenterer jeg begreper og teori som ligger til grunn for analysen av materialet mitt. Innledningsvis presenterer jeg ulike tilnærminger til leseopplæringen. Deretter tar jeg for meg veiledet lesing - hva det er og bakgrunnen for denne tilnærmingen. Videre gjør jeg rede for lesingens dimensjoner som jeg senere bruker som et begreps- og analyseredskap. Til slutt gjør jeg kort rede for læringssamtaler, hvor målet i samtalen er å utvikle kunnskap.

2.1 Tilnærminger til leseopplæring

Innenfor leseforskning og lesepedagogikk brukes begrepene *lesemetoder* og *leseopplæringsmetoder* om hverandre, noe Dagrun Skjelbred (2010) påpeker er motstridende med begrepene betydning (s. 41f). Forskjellen på begrepene er at den førstnevnte fokuserer på metoder og strategier leseren benytter seg av, mens sistnevnte fokuserer på metoder og strategier som læreren bruker og ikke til den som leser. Videre belyser Skjelbred (2010) problematikk rundt metodebegrepet, da leseopplæring også kan anvende prinsipper, og ikke alltid faste systematiske fremgangsmåter (s. 57). Både dette og den førstnevnte forvirringen rundt begrepene lese- og leseopplæringsmetoder, viser at det kan være problematisk å omtale alt som metode. På grunnlag av dette velger jeg å omtale lærerens arbeid med leseopplæring som *tilnærminger*, da begrepet omfavner forskjellige innfallsporner til leseopplæring.

Det finnes flere tilnærminger til leseopplæring, og de deles gjerne opp i to hovedtyper, *syntetiske* og *analytiske* tilnærminger. I dag brukes det som oftest en kombinasjon mellom begge tilnærmingene i leseopplæringen. Syntetiske tilnærminger blir beskrevet av Skjelbred (1999, s. 105ff) og Grethe Klæboe og Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2013, s. 19) som *bottom-up*-tilnærminger eller *fonologiske* tilnærminger. Det vil si at tilnærmingene starter med det grunnleggende slik som bokstavinnlæring, for deretter gå over på det mer komplekse slik som å konstruere stavelser, ord, setninger og hele tekster. Når det gjelder dagens begynneropplæring i lesing, fokuseres det mye på at elevene skal lære på nettopp denne måten - fra det grunnleggende til det mer avanserte. Når et barn bruker bokstavlydene for å skille enkeltlydene slik at de kan danne ord, sier en at barnet *lyderer*. For eksempel kan et barn gjenkjenne bokstavlydene *m-a-t*, som han eller hun etter hvert kan trekke sammen til helordet *mat*. Analytiske tilnærminger omtales som *top-down*-tilnærminger, som vil si at de går fra det komplekse til det grunnleggende (Skjelbred,

1999, s. 105ff; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 19). Her er fokuset på at elevene skal forstå tekstinnholdet gjennom å arbeide med tekster i mange ulike sjangre, fra helheter til mindre og mindre enheter. Ifølge Turid Fosby Elsness (1991) innebærer en leseopplæring med analytisk tilnærming at en tar utgangspunkt i en sammenhengende meningsfylt tekst (s. 16f). Her kan en bruke for eksempel rim, regler dikt, gåter eller andre korttekster. Veiledet lesing legger opp til en kombinasjon av disse to tilnærmingene.

2.2 Veiledet lesing

Veiledet lesing er en form for leseopplæring som er svært utbredt i Norge, og går under ulike navn - *rettleid lesing*, *guided reading*, *Nylundmodellen/-metoden*, *Early Years Literacy Program*. Ifølge Solheim og Aasen (2011) er kjernen i denne arbeidsformen intensive leseøkter på 12-15 min, der mindre elevgrupper leser utvalgte bøker tilpasset gruppens nivå sammen med en lærer. De påpeker videre at veiledet lesing åpner opp for å trene på avkoding, samt samtale om språk og innhold i tekstene (s. 64). Dette viser at veiledet lesing bærer preg av både syntetisk og analytisk tilnærming. I tillegg vil bruken av bøker i ulike sjangre og med varierende tematikk og tilpasset vanskelighetsgrad legge til rette for å gi opplæring av lesestrategier hos elevene. Fokuset under veiledet lesing er å gi elevene en mest mulig tilpasset undervisning. Elevene blir organisert i nivådelte grupper, slik at de får tekster som har riktig vanskelighetsgrad for dem. Tekstene som brukes velges ut fra elevgruppens lesenivå, og skal være enkle nok til at eleven skal klare å lese dem med støtte av en voksen, men samtidig utfordrende nok til at elevene kan utvikle leseferdighetene sine (jf. den proksimale utviklingssonen² og lærer som støttende stillas³). Av den grunn dreier veiledet lesing seg om å styrke lesing som en grunnleggende ferdighet.

Under samtalen i veiledet lesing er det læreren som leder an og har ansvar for læringsmål, innhold og fremdrift. Lærerens rolle er å hjelpe og veilede elevene, slik at de utvikler seg videre. I tillegg må læreren passe på at alle elevene får anledning til å uttrykke sine tanker og forståelse, slik at de får mulighet til å utvikle egen kompetanse og selvtilit. Elevenes deltakelse vil være av betydning i analysearbeidet, da det ikke er mulig å isolere lærerens praksis fra elevene.

Veiledet lesing kan brukes på alle trinn og lesenivå, men brukes mest på småtrinnet. Som regel gjennomføres veiledet lesing som stasjonsarbeid, der en stasjon er lærerstyrt med veiledet lesing, mens de andre gruppene er selvdrevne med tilrettelagte oppgaver. Aktivitetene som gjennomføres på disse gruppene varierer fra skole til skole. De elevstyrte

² Lev Vygotskys begrep, proksimale utviklingssonen.

³ Jerome Bruners begrep *scaffolding* eller *støttende stillas*.

stasjonene er ikke tematisert i denne masteroppgaven, da jeg fokuserer på læreren. Materialet mitt er hentet fra en skole som organiserer veiledet lesing som stasjonsarbeid, og derfor omtaler jeg det videre som stasjonsarbeid. Likevel er det greit å nevne at veiledet lesing kan organiseres på andre måter. For eksempel kan læreren ha veiledet lesing med en elev eller en liten elevgruppe, mens resten av klassen gjør annet arbeid.

Litteratur om emnet omtaler veiledet lesing på ulike måter, som for eksempel program, modell, ramme og metode. Begrepene legger opp til ulik forståelse av hva veiledet lesing faktisk er. En oppfatning er at veiledet lesing er et program (Crévola & Hill, 1998; Paust-Andersen, 2010), mens en annen oppfatning er at det er en modell (Palm & Stokke, 2013). En annen oppfatning er at veiledet lesing er en strukturert metode (Klæboe & Sjøhelle, 2013; Fagervold, 2018; Kristiansen, 2014; Skonnord, 2009; Steen-Paulsen & Wegge, 2008). Om en velger å omtale veiledet lesing som et program eller metode, betyr det at en mener det er felles retningslinjer for gjennomføring. Som en kontrast finnes det en annen oppfatning, nemlig at veiledet lesing derimot er en ramme. Solheim og Aasen (2011) hevder at det er få felles retningslinjer for gjennomføring av veiledet lesing, og derfor blir det mer riktig å omtale det som en ramme (s. 64f). En konsekvens av en slik begrepsbruk, er at veiledet lesing blir sett på som en ramme for leseopplæring som hver enkelt skole og lærer tilpasser etter sine behov. Det er da rom for ulike kombinasjoner av organiseringsmåter, metoder og innfallsvinkler. Jeg legger meg derfor nært Solheim og Aasen sin oppfatning av at veiledet lesing er en ramme for leseopplæring.

2.2.1 Tidligere forskning

Det er delte meninger om hvor veiledet lesing har sin opprinnelse fra. Paust-Andersen (2010, s. 1) hevder at veiledet lesing er et leseopplæringsprogram (og skriveopplæringsprogram) som bygger på EYLP (Early Years Literacy Program) som er utviklet i Australia og New Zealand. Klæboe og Sjøhelle (2013) omtaler det derimot som en strukturert og målrettet metode for leseopplæring som er utviklet i New Zealand (s. 12 og 18). Slik jeg forstår det, er det snakk om at flere ulike varianter av veiledet lesing er utviklet her til lands. Det kan også forklare hvorfor veiledet lesing blir omtalt på ulikt vis, slik jeg har diskutert i innledningen av kapittel 2.2. Jeg skal nå ta for meg tidligere forskning av veiledet lesing i kronologisk rekkefølge.

Veiledet lesing har ifølge Paust-Andersen (2010) sitt opphav i lese- og skriveprogrammet *Early Years Literacy Program* (EYLP⁴) som oppstod i Australia og New Zealand, sent på

⁴ EYLP bygger videre på ELRP (Early Literacy Research Project), som igjen bygger videre på forskningsprosjektet "Success for all". For mer informasjon, se: *'Whenever and wherever we choose' : The replication of 'Success for*

1990-tallet. Videre påpeker hun at Nylund skole var den første skolen som begynte å gjennomføre veiledet lesing i Norge (s. 25). Fra 2002 utviklet de en tilpasset variant av Early Years Literacy Program (EYLP), etter å ha vært på studietur til Australia og New Zealand. Den første norske varianten av EYLP fikk dermed navnet Nylundmodellen eller Nylundmetoden. Hun (2010) påpeker også at Nylund skole har gjort seg bemerket på grunn av sine imponerende resultater etter å ha tatt i bruk sin variant av EYLP, og har av den grunn blitt omtalt i St.meld. nr. 31 (2007-2008)⁵ (s. 10).

Senere har en gruppe lærere ved Charlottenlund barneskole, gjennom et samarbeid med Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning - Skrivesenteret i Trondheim - og Høgskolen i Sør-Trøndelag, utviklet en variant av veiledet lesing med konkrete opplegg for veiledet skriving (Skrivesenteret, 2017). Prosjektet, *Charlottenlund barneskoles veiledet skriving med de yngste 2010-2012*, ble satt i gang høsten 2010, og resulterte blant annet i boken, *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen* (Klæboe & Sjøhelle, 2013), og en modell for veiledet skriving som omtales som Charlottenlundmodellen⁶. I dag bruker de fleste skoler i Norge varianter av veiledet lesing som henter inspirasjon fra de to tradisjonene.

Som tidligere nevnt handler de fleste publisert studier om veiledet lesing om organisering og rammer. Blant annet har Synne Skonnord (2009) publiserte en masterstudie om læreres erfaring med veiledet lesing i møte med lesesvake elever. Siri Botten Sivertsen publiserte (2009) en master om veiledet lesing som organisering bidrar til tilpasset opplæring. Videre har Paust-Andersen (2010) publisert en masterstudie om hvordan veiledet lesing kan implementeres i den norske skolen. Randi Solheim og Arne Johannes Aasen (2011) har gitt ut en fagartikkel om organisering og rammer veiledet lesing gir rom for, og utviklingsarbeid for å vite hvordan en kan utnytte potensialet og fleksibiliteten på nye og bedre måter. Videre har Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke (2013) i sin fagartikkel sett på hvordan organiseringen av en slik leseopplæring påvirker elever med norsk som andrespråk. Bente Berge Kristiansen (2014) er til dags dato den eneste i Norge som har publisert en masterstudie om samtalen i veiledet lesing. Hennes studie tar for seg hvordan to erfarne lærere møter begynnerlesere i samtalen i veiledet lesing.

All! (Slavin, et al., 1994) og *Success for all : First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education* (Slavin, Madden, Karweit, Livermon & Dolan, 1990).

⁵ Se (Kunnskapsdepartementet, 2008) blant annet side 34, 43 og 99 for omtale i St.meld. nr. 31 (2007-2008).

⁶ Se mer informasjon på nettsiden: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/veiledet-skriving-med-de-yngste/>

2.3 Lesedimensjoner

Jeg har tatt utgangspunkt i Lundberg og Herrlin (2008) sine fem lesedimensjoner - fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse - som er et redskap for å se hvor hver enkelt elev befinner seg i sin leseutvikling. Jeg har i denne masteroppgaven tatt utgangspunkt i dette redskapet, og videreutviklet det for å ha et begreps- og analyseredskap for å se på hvilke lesedimensjoner læreren fokuserer på under to økter med veiledet lesing. Sistnevnte lesedimensjon - leseinteresse - er det midlertidig ikke mulig å si noe om med mitt materiale, da dette er noe som avspeiles mest på hjemmefronten. Jeg har fokus på læreren, og dermed frafaller denne dimensjonen i denne masteroppgave.

Når det gjelder det «å knekke lesekode», understreker Solveig-Alma Halaas Lyster (2009) viktigheten av at barn oppdager og blir bevisste på at ord har en fonologisk form, altså en lydstruktur (s. 232). Videre påpeker hun at om barna har kunnskap om ordets morfologiske eller grammatiske form, kan dette være en støtte i avkodingen og leseflyten. De vil da kunne identifisere ordsammensetninger, forstavelser og endelser, som igjen er med på å støtte ordforståelsen og ordforrådsutviklingen. Dette viser at leseferdigheten er sammensatt og komplisert, og at lesedimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre. Dette understreker viktigheten av å arbeide godt med alle dimensjonene, og av den grunn vil jeg se nærmere på hvordan læreren i mitt materiale arbeider med disse. Jeg skal her gi en oversikt over hver enkelt lesedimensjon, samt hva slags forskning som finnes om dem.

2.3.1 Fonologisk bevissthet

For å forklare hva fonologisk bevissthet er, starter jeg med å avklare hva fonologi, fonem og morfem er, før jeg går over til å forklare hva fonologisk bevissthet er. Iversen, Otnes og Solem (2011) forklarer at fonologi er læren om språklyder (s. 245). Videre forklarer de at fonem er «Den minste betydningsskillende enheten i språket» (s. 250), altså språklydene til bokstavene. For eksempel gjør fonemet *t* at det er meningsforskjell mellom *sol* og *stol*, eller fonembyttet mellom *m* og *f* i ordene *mat* og *fat*, som også gir to forskjellige ord. Morfem blir beskrevet som «(...) de betydningsbærende enhetene i språket (...)» (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 50). *Drøm* er ett ord og ett morfem, mens *drømte* også er ett ord men satt sammen av to morfem *drøm* og *te*.

Når en snakker påpeker Lundberg og Herrlin (2008) at en stort sett ikke er bevisst på de språklydene, altså fonemene, som bygger opp ordene en uttaler, fordi en lærer ord og fraser som helheter (s. 13). Enkelte språklyder glir over i hverandre, og talen kommer som en jevn strøm av lyd. I skrift trer derimot ordene fram atskilt fra hverandre, og det er

leserens jobb å omformulere disse til språklyder som gir mening og betydning. For å kunne lese, må en «knekke den alfabetiske koden», også kalt det alfabetiske prinsippet. Fonologisk bevissthet kan defineres som å ha kunnskapen om lydstrukturer som finnes i språket vårt, at en er i stand til å lytte ut lydene i språket og kan dele opp ord i fonemer, for eksempel har *far* tre fonemer: *f-a-r* (jf. Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13; Skjelbred, 2012, s. 94f; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 43). Lundberg og Herrlin (2008) hevder at «*For å forstå hvordan bokstaver kan representere språklyder, må en forstå at de talte ordene kan deles opp i biter av fonemstørrelse*» (s. 13). Med andre ord må en altså være i stand til rette oppmerksomheten mot det som blir sagt, hvordan det blir sagt og lyder, og hvilke lyder et ord består av.

Hvis et barn ikke har kommet så langt i utviklingen av sin fonologiske bevissthet, kan en heller ikke forvente at det klarer å avkode skrevne ord. Det er derfor svært viktig å kontinuerlig vurdere hvor langt et barn er kommet i sin leseutvikling, slik at opplæringen kan tilpasses deretter. Lundberg og Herrlin (2008) påpeker at selv om et barn har lite utviklet fonologisk bevissthet, kan det fint komme i gang med ordavkoding, noe som igjen stimulerer utviklingen av fonologisk bevissthet (s. 14). Fonologisk bevissthet kan ifølge Vibeke Grøver Aukrust (2007) være en ressurs for å oppfatte og skille mellom ordmeninger, samt kan godt utviklet ordforråd være til hjelp for å oppdage enkeltlydene språket består av (s. 113). Se eksemplene over, på hvordan et fonem kan forandre ordets betydning. I tillegg kan et godt utviklet vokabular hjelpe eleven å utvikle fonologisk bevissthet - oppdage de enkeltlydene språket består av. Dette viser at lesedimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre. Skjelbred (2012) påpeker at det er svært viktig å fremme barnets fonologiske bevissthet i den tidlige leseopplæringen, og dette arbeidet kan implementeres gjennom både lekpreget og i naturlige samtaler (s. 95). Hun foreslår blant annet at barnet kan forsøke å si hvilken bokstav et ord begynner eller slutter på, telle ord, rime og oppmuntres til å lytte ut lyder.

2.3.2 Ordavkoding

Ordavkoding handler om at skriftspråklig bevissthet er en forutsetning for å komme i gang med skriftspråket. For å kunne tilegne seg ordavkoding som ferdighet, må en ha skriftspråklig bevissthet. Skriftspråklig bevissthet vil si at en forstår at det er en sammenheng mellom talespråket og skriftspråket (Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 153). I likhet med denne forklaringen, påpeker Gjærum og Åmodt (2011) at ordavkoding er å omkode grafiske tegn til ord (s. 11).

Ordavkoding kan ifølge Greta Hekneby (2004) skje på to ulike måter: logografisk avkoding og ortografisk avkoding (s. 1). Logografisk avkoding kjennetegnes ved at eleven for

eksempel gjenkjenner ordet som et ordbilde, og at det er ikke behov for fonologisk bevissthet. Små barn pleier å kjenne igjen en del ord lenge før de egentlig kan lese, fordi de behandler ordene som bilder når de avkoder dem (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Det kan være logoer, skilt eller navn de kjenner godt til. Ortografisk avkoding forutsetter derimot at eleven har godt utviklet fonologisk bevissthet, slik at de har kjennskap til hvilke språklyder som hører til hvilke bokstaver. I forskningsmiljøene er det enighet om at ortografisk avkoding er den optimale måten å forstå ordavkoding på, da den forutsetter god fonologisk bevissthet og utvikling av dette (Hekneby, 2004, s. 1).

Ordavkodingen blir ifølge Birgita Allard, Margret Rudqvist og Bo Sundblad (2009) styrt av forforståelsen, og kan komme tydelig frem når elever leser multimodale tekster (tekster med illustrasjoner eller bilder). Bildene trekker til seg oppmerksomheten og gir elevene forestillinger om teksten (s. 20). Når bildene og teksten har en utvidet informasjonskobling, vil det si at de utfyller eller motsier hverandre. Dette kan føre til at bildene styrer elevene i feil retning, og resultere i at de avkoder feil. Elevene leser ord som de forventer står der, og ikke de faktiske nedskrevne ordene. Videre belyser de at bildene kan være den viktigste informasjonskilden for elever gjennom hele småtrinnet. Med andre ord kan logografisk avkoding i noen tilfeller tyde på at elever ikke har «knekt den alfabetiske koden», men heller har begynt å legge merke til skrevne ord i omgivelsene (jf. Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14). Dette er et viktig steg mot egentlig lesing.

Selv når barnet har forstått det alfabetiske prinsippet, påpeker Lundberg og Herrlin (2008) at det har langt igjen før ordavkodingen går raskt, automatisk og feilfritt (s. 15). Å automatisere leseferdigheten tar tid, og krever utallige møter med samme ord i ulike sammenhenger. Her er leseerfaring nøkkelen, og det er viktig med mengdelesing for å øke sjansene for å bli en avansert leser. Lundberg og Herrlin (2008) hevder at en avansert leser ikke vil kunne la være å se hva som står skrevet, fordi ordavkodingen er blitt umiddelbar, automatisert og uten anstrengelse (s. 15). Ordforståelse og ordforråd er sentralt for leseutvikling, og leserens ordforråd påvirker både enkeltordslesing og leseforståelsen (Lyster, 2009, s. 231; Lundetræ & Walgermo, 2014, s. 150f). Elevenes ordforråd er en viktig faktor for at ordavkodingen skal kunne gå raskt og feilfritt, og er nødvendig for utvikling av en funksjonell ordlesingsferdighet. På vei mot full automatisering vil barnet etter hvert avkode ord uten støtte i sammenhengen, noe som er viktig fase i utviklingen, da sammenhengen spiller en avgjørende og viktig rolle tidlig i leseutviklingen. Altså mener de at ordavkodingen bygger på at den fonologiske bevisstheten er utviklet, men i tillegg styrkes den av leseforståelsen.

2.3.3 Leseflyt

Det finnes mange definisjoner av leseflyt, men de fleste har til dels uklare og varierende betydninger. Ofte blir leseflyt forstått som fart, i betydningen at automatisering av leseferdigheten vil føre til hurtig og feilfri lesing. Finn Egil Tønnessen og Per Henning Uppstad (2014) drøfter ulike oppfatninger av leseflyt. En oppfatning går ut på at leseflyt kan knyttes opp mot gode offentlige opplesere som forbilder, der kjennetegnene er feilfri og rask lesing (s. 173). Opplesningen skal fange og holde på lytterens oppmerksomhet, og dermed får mottakeren en viktig rolle i denne type forståelse av leseflyt. Fokuset flyttes dermed vekk fra leseren og over på mottakeren, noe mange reagerer på. En annen oppfatning er at leseflyt er *broen* mellom avkodning og forståelse. Noen trekker inn prosodi, som omfatter rytme, trykk og intonasjon i talespråket, og kan omtales som setningsmelodi (jf. Tønnessen og Uppstad, 2014, s. 173f; Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 48).

Lundberg og Herrlin (2008) kobler leseflyt til høytlesning. De hevder at leseflyt henger sammen med flytende lesing, som vil si at leseren gir liv til sammenhengende tekst raskt og feilfritt ved å få frem den riktige prosodien. I tillegg hjelper leseflyt elevene å mestre den belastningen lengre setninger og tekster påfører hukommelsen. Elever som har god leseflyt kan både avkode og forstå samtidig, mens elever som ikke har god leseflyt vil slite mer med dette. Det kan være behov for full oppmerksomhet mot ordavkodningen, og dette vil dermed hindre forståelse. Tønnessen og Uppstad (2014) mener derimot at slike definisjoner av leseflyt, har et for ensidig fokus på hastighet. De hevder videre at leseflyt ikke bare gjelder høytlesning, men også stillelesing (s. 175). For å omfatte all lesing, beskriver de leseflyt som «det å tenke seg gjennom teksten uten å være hindret av skriftmediet, fordi den gir rom for nettopp å avpasse farten etter forholdene» (2014, s. 175). Denne definisjonen tar hensyn til at farten må avpasses etter forholdene. Noen elever trenger å lese saktere for å få med seg tekstens innhold, mens andre kan lese raskere fordi avkodningen er mer innøvd og ikke tar opp all energi. Stillelesning kan både være raskere og gi bedre forståelse enn høytlesning for noen elever, men veiledet lesing legger slik jeg oppfatter det hovedvekt på høytlesning. Dette gir læreren og foresatte mulighet til å følge med på elevenes leseutvikling, blant annet leseflyt. Likheten mellom definisjonene til Lundberg og Herrlin (2008) og Tønnessen og Uppstad (2014), er at begge legger vekt på at leseflyt er broen mellom avkodning og forståelse. Dette perspektivet legger jeg også vekt på i denne masteroppgaven.

En av de mest dokumenterte tilnærmingene for å fremme leseflyt er ifølge Lundetræ og Uppstad (2014) repetert lesing (s. 192). Veiledet lesing legger opp til repetert lesing, da elevene leser samme bok på skolen under de to øktene med veiledet lesing de har i løpet av en uke, samt som leselekse hver dag for en voksen. Lundetræ og Uppstad presenterer

videre Rasinski sine fire grunnleggende prinsipper for undervisning som fremmer leseflyt: *modellering, støtte, frasering og rikelig med lesetrening*. Modellering handler om at læreren modellerer ved å lese høyt for elevene, slik at de får forklart hvordan det høres ut å lese med riktig prosodi. Læreren kan lese på ulike måter, og få elevene til å fortelle hvilken måte som var lettest å forstå. Dette kan være med på å bevisstgjøre elevene på at leseflyt kan gjøre det lettere å forstå. Støtte dreier seg om at elevene må få støtte mens de leser høyt, og det kan for eksempel være korlesing med en gruppe eller at de leser høyt sammen med læreren. Frasering går ut på at læreren hjelper elevene å dele setningene og teksten på en passende og meningsfull måte, slik at opplesningen får en naturlig prosodi. Siste prinsipp, rikelig med lesetrening, går ut på at elevene trenger mengdetrening for å bli bedre lesere. Lundetræ og Uppstad (2014) påpeker at repetert lesing oftest forbindes med at elevene leser samme teksten flere ganger, men hovedprinsippet er at elevene skal møte de samme ordene gjentatte ganger for å gjenkjenne dem (s. 193). Dette betyr at elevene både kan lese samme tekst gjentatte ganger, men også lese flere tekster der de samme ordene forekommer.

Mitt andre forskningsspørsmål handler om bruken av det jeg har kalt veiledningsstrategier, og går ut på hvordan læreren legger til rette for leseutvikling gjennom veiledet lesing. Veiledet lesing foregår gjennom både samtale og høytlesning, og bør i denne masteroppgaven ses i lys av teori om høytlesningens betydning for elevenes leseutvikling fordi både lærer og elever leser høyt i begge øktene med veiledet lesing. Jørgen Frost (1999) påpeker at høytlesning for elevene er viktig for den generelle språkutviklingen, samt for leseutviklingen (s. 40). Elevene får styrket de språklige begrepene sine, gjennom å høre en voksen lese. De får oppleve en «riktig» måte å lese sammenhengende tekst, og venner seg dermed til å arbeide med skriftspråket.

Undervisning i og modellering av lesestrategier gir ifølge Øistein Anmarkrud (2007) bedre leseforståelse, samtidig som det øker elevenes bevissthet rundt deres forståelse av en tekst. Gjennom modellering får elevene tilgang til hvordan en god leser jobber med en tekst for å skape mening (s. 223). Under veiledet lesing og annen høytlesning er det vanlige at læreren stopper opp ved ord for å snakke om hva de betyr. Denne dekontekstualiseringen mener Frost (1999) er en form for modellering som trener elevene til å forholde seg til ord på en bevisst måte (s. 41). De får ulike lesestrategier som utvikler dem som lesere, fordi begrepsdannelsen og ordforrådet deres utvides. Slike lesestrategier vil i tillegg være med på å forberede elevene til videre faglig utvikling gjennom skolegangen. Høytlesning kan ifølge Frost (1999) virke formidlende med tanke på det å oppdage sammenhengen mellom fonemer og bokstaver, ved at elevene og lærer sammen kan undersøke sammenhengen mellom det som leses høyt, og skriften i boken (s. 42).

Elevene vil med andre ord kunne utvikle fonologiske bevisstheten gjennom høytlesing av en voksen.

At elevene leser høyt for læreren, er også en viktig faktor for å utvikle leseferdigheten. Lundetræ og Uppstad (2014) diskuterer dette, og påpeker at det er en fordel at elevene har kunnskap om ulike måter å lese ukjente ord på (s. 187f). Dette kan de få opplæring i, gjennom blant annet at de leser høyt for en lærer som kan gi konkrete tips om hvordan elevene skal møte nye ord på. Videre hevder de at elever som strever med å oppnå automatisert ordavkodningen, leser ordene unøyaktig og utvikler en vane der de gjetter seg frem, enten ut fra konteksten eller ut fra enkelte bokstaver. Dette er fordi de har mangel på lesestrategier og derfor bruker den samme lesestrategien i møte med alle ord, da gjerne nye ord. I tillegg kan det være at de er lite bevisste om hva de faktisk gjør når de leser, og om det de leser, gir mening. Gjennom å lese høyt kan lesingen veiledes, og læreren får mulighet til å bevisstgjøre eleven på om vedkommende leser riktig eller feil. I tillegg vil det å lese høyt gi eleven auditiv støtte, noe som kan gjøre det lettere for eleven å høre om det han eller hun leser, gir mening.

2.3.4 Leseforståelse

Leseforståelse er også blitt definert forskjellig. Blant annet påpeker Linda Fielding og P. David Pearson (1994) at leseforståelse tidligere ble sett på som et naturlig resultat av avkodning og språkforståelse, mens det i dag blir sett på som en mer kompleks prosess som involverer kunnskap, erfaring, tenking og læring (s. 1)⁷. I dagligtale hevder Bente Berge Kristiansen (2014) at lesing ofte blir forstått som lydering, noe hun påpeker er en mangelfull oppfatning av hva lesing faktisk er (s. 19). Dette viser at det fortsatt finnes ulike oppfatninger av hva leseforståelse er.

Både Rune Andreassen (2014, s. 224) og Ivar Bråten (2007, s. 12) påpeker at i søk etter å konstruere mening, vil leseforståelse alltid bære preg av forforståelsen til leseren. Jeg mener Bråten (2007) sin definisjon er for snever, da han definerer leseforståelse som: «*Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*» (s. 11). Denne definisjonen ekskluderer modaliteter som lyd, bilde og film, noe jeg mener er uheldig med tanke på hvordan samfunnet har utviklet seg i dag. Det å ha en godt utviklet leseferdighet er ifølge Bråten (2007) like viktig i utdanningssystemet som for fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnslivet, fordi leseforståelse er en essensiell kompetanse i kunnskapssamfunnet i dag (s. 9). For

⁷ Opprinnelig starter dokumentet på side 62, men i dokumentet jeg hentet fra nettet starter det på side 1. Jeg velger å benytte sidetallene som står oppført i dokumentet jeg benytter, da dette gjør det lettere å referere til aktuelle sider i kilden.

eksempel må samfunnsborgere ha godt utviklet leseforståelse for å kunne delta i demokratiske prosesser, og ikke minst slik at de faktisk skal forstå hva de leser. I dagens samfunn møter vi multimodale tekster overalt, og det er derfor viktig at elevene lærer hvordan de skal forholde seg til disse. Gjennom blant annet veiledet lesing møter elevene mange multimodale tekster, noe som kan være med på å utvikle elevenes multimodale tekstkompetanse. Med multimodal tekstkompetanse mener jeg at elevene må læres opp i hvordan de skal orientere seg i multimodale tekster, slik at de kan forstå ikonoteksten. Ikonotekst ble først introdusert av Kristin Hallberg (1982) som bildebokens *egentlige tekst*, altså samspillet mellom tekst og bilde. For å forstå helheten i en sammensatt tekst, for eksempel en bildebok, må en tolke begge modalitetene - både teksten og bildene (s. 165). Allard, Rudqvist og Sundblad (2009) påpeker at bilder ofte fanger oppmerksomheten og gir grunnlag for bestemte forestillinger om teksten (s. 20). Når bildene og teksten bidrar med forskjellig informasjon, vil det kunne styre leseren i feil retning, noe som igjen kan føre til feil avkoding. En leser ord som en forventer står der. Den viktigste informasjonskilden til elever på småtrinnet, er bildene. Derfor trenger elevene støtte til og veiledning i hvordan de skal orientere seg i den multimodale teksten, slik at de kan forstå ikonoteksten på lettest mulig måte.

Lesing er et møte mellom leser og tekst, der leseren må innta en aktiv rolle for å skape mening (Bråten, 2007a, s. 12; Lundberg & Herrlin, 2008, s. 17). Leserens medskaper og danner forestillinger om innholdet i teksten. Forforståelsen til hver enkelt leser påvirker forståelse av teksten, og dermed vil en kunne oppleve samme tekst forskjellig (jf. Judith Langers forestillingsverdener og resepsjonsteori med Hans Robert Jauss og Wolfgang Iser). En har alltid sine erfaringer og kunnskap med seg, og Allard, Rudqvist og Sundblad (2009) påpeker at disse, sammen med lesingens kontekst, vil være med på å forme forståelsen (s. 12). Bråten (2007) trekker frem viktigheten av konteksten når en skal forstå leseforståelse (s. 13). Han mener at leseforståelsen alltid bærer preg av konteksten. Konteksten handler blant annet om formålet med lesingen - lesing for fornøynsens skyld eller for læring. Videre omfatter konteksten en større sosiokulturell kontekst, som innebærer både forhold relatert til skole, hjem eller samfunn som helhet. Dette viser at leseforståelsen ikke bare bestemmes av leseren selv, men også omkringliggende forhold når lesingen finner sted.

Tendensen til å gjette hva som står skrevet, er et naturlig uttrykk for elevens ønske om å skape mening. Allard, Rudqvist og Sundblad (2009) hevder at tankene vanligvis får «det første ordet» i en tolkningsprosess, noe som kan forklare hvorfor en iblant kan se det en vil se, og ikke det som faktisk står (s. 19). Altså at en leser ting som ikke står skrevet. Lesingen blir styrt av forforståelsen, og forforståelsen utvikler seg i takt med lesingen. De

påpeker at dette kan komme til uttrykk når en leser multimodale tekster, altså tekster med både bilde og verbaltekst.

Jeg legger meg nært både Bråten sin definisjon og Fielding og Pearson sin siste beskrivelse av leseforståelse, som en kompleks prosess som involverer kunnskap, erfaring, tenking og læring, men velger å inkludere flere modaliteter. Jeg legger også vekt på at lesing ikke bare handler om å avkode, men om å skape mening. Dermed definerer jeg leseforståelse som evnen til å utvinne og skape mening i møte med tekster. I tillegg vil jeg presisere at utvinning og forsøk på å skape mening av tekster, alltid bærer preg av forforståelsen i form av kunnskap, erfaringer, tenking og læring en har med seg.

2.4 Læringsamtaler

Som tidligere nevnt handler mitt andre forskningsspørsmål om bruken av det jeg har kalt veiledningsstrategier. I den sammenheng er det relevant å trekke inn teori om læringsamtaler. En forutsetning for å kalle noe en samtale, er ifølge Synnøve Matre & Helge Fottland (2004) at det foregår skifte av tur. Med andre ord vil si at det er to eller flere som bytter på å ha ordet (s. 159). Gjennom samtaler kan en få tilgang til hverandres tanker og forståelse, og sammen skape en felles forståelse. Niel Mercer (2000) omtaler å samtale som en dynamisk prosess av gjensidig påvirkning (s. 6). Samtalen kan ses på som et essensielt redskap blant annet fordi en får muligheten til å overføre informasjon fra en person til en annen, og sammen skape felles forståelse og kunnskap. En slik kollektiv forståelse bidrar til utvikling av forståelseshorizonten vår, noe som igjen gjør en bedre rustet til å forstå og håndtere ulike samfunn og den verden en lever i. Samtalen er som Mercer sier dynamisk, og gir derfor rom for å skifte mening og utvikle ny forståelse. Dette gir deltakerne muligheten til å prøve ut tanker og ideer på hverandre, oppklare utydigheter, og ikke minst se hvordan dette mottas der og da. Målet i læringsamtaler er at elevene skal ha et trygt nok læringsmiljø som gir dem anledning til å kunne uttale seg, prøve ut ideer og sammen finne svar i fellesskap slik at de kan utvikle ny felles kunnskap. Det å skape fellesforståelse av en tekst i skolesammenheng, kan gjøres både i grupper bestående kun av elever, men også i grupper med både lærer og elever.

Læreren kan gjennom modellering, støtte og frasering være med på å bevisstgjøre elevene på ulike aspekt ved lesing deres, som for eksempel elevenes prosesser i møte med nye eller vanskelige ord. Dette kan føre til økt grad av selvrefleksjon omkring både lesestrategier og utvikle leseferdigheten til eleven. Maria Assunção Folque (2010) skriver: «(...) dialogues with children and pupils became central to empowering children as learners, as they become aware of their own learning strategies, and engage in meta-learning dialogues and explore their own metacognitive abilities and those of others» (s. 241). Hun

skriver dette i sammenheng med intervjuer med barn, men jeg mener dette kan trekkes inn i samtaler med barn der de bevisstgjøres. Folque hevder altså at å samtale med elevene der de gjøres bevisst på deres læring er med på å styrke evnen deres til å gjøre dette på egenhånd. På denne måten fremstår læreren som støttende stillas for eleven, og er med på å hjelpe elevene ut i den proksimale utviklingssonen. Dette er i samsvar med læreplanens prinsipper for læring, som omtaler at skolen og læreren skal: «(...) stimulere elevene og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Veiledet lesing legger opp til at læreren kan bevisstgjøre elevene om ulike lesestrategier de har og kan ta i bruk ved lesing.

2.4.1 Samtaleformer

Niel Mercer (2000) deler samtaler inn i tre ulike former: kumulativ, disputerende og eksplorerende (s. 97ff). Disse samtaleformene opptrer sjelden i rendyrket form, men det er heller snakk om at de utgjør dominerende trekk ved deler av samtalen. *Kumulativ samtale* går ut på at deltakerne samarbeider tett, bygger på hverandre og sammen danner en felles forståelse. De supplerer med informasjon og bygger videre på innspill fra hverandre, uten å gjøre motstand. En slik samtale bærer preg av at ingen utfordrer hverandre, men gir gjensidig støtte og søker konsensus, som vil si at de forsøker å oppnå enighet innad i gruppen. *Disputerende samtale* går i motsatt retning, da den bærer preg av konfrontasjon og dispuTT. Deltakerne utfordrer hverandre uten å bygge videre på innspill fra hverandre. En slik samtale kan oppleves som kranglende og at ingen har intensjon av å komme til enighet. Det kommunikative prosjektet deres handler om å posisjonere av seg selv. Den siste samtaleformen, *eksplorerende samtale*, kan ses på som en blanding av kumulativ og disputerende samtale. Deltakerne bygger videre på hverandres innspill, samtidig som de utfordrer hverandre, noe som kan føre til større forståelse. Samtalen bærer preg av et felles synspunkt som kommer til uttrykk gjennom flere bidrag. Bidragene kan være hypoteser, eller at de utvider tidligere ytringer. Det handler om at en i fellesskap kan oppdage nye og bedre måter å skape mening på. Denne type samtale omtales også som utforskende samtale. På småtrinnet bør lærere bruke både kumulativ og eksplorerende samtale, mens disputerende samtale mest sannsynlig kan oppleves som for krevende.

3 METODE

I dette kapittelet gir jeg en innføring i hvilke metodiske valg som danner grunnlaget for innsamling av datamaterialet som denne studien baseres på. Jeg beskriver forskningsdesign, samt redegjør for utvalg og metode for innsamling av datamaterialet. Videre redegjør jeg for studiens validitet og reliabilitet. Til slutt reflekterer jeg over etiske aspekter ved studien.

3.1 Innsamling og utvalg av materiale

Jeg har samlet inn datamateriale fra én lærer på én skole gjennom to økter med veiledet lesing gjennomført på to grupper på 2. trinn. Jeg valgte å være til stede som ikke-deltagende observatør i tillegg til å ta videoopptak av de to øktene, slik at jeg skulle få samlet inn mest mulig detaljert datamateriale. Ikke-deltakende observatør blir definert av Christoffersen og Johannessen (2012) som en observatør som i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i situasjonen (s. 69).

Opplegget rundt veiledet lesing er relativt likt satt opp hver uke, men det kan variere fra klasse til klasse hvilke dager de to øktene gjennomføres på. I denne klassen får elevene utdelt nye bøker hver mandag, mens de leverer tilbake bøkene på slutten av torsdagsøkten. I tillegg til å lese bøkene på skolen, har elevene både lese- og skrivelekse tilknyttet bøkene. Det forventes at det leses høyt hver dag for en voksen. I tillegg skal elevene svare på Cappelen Damms spørsmål bakerst i boken. Spørsmålene er noe som læreren kun bruker som en lekse for å sjekke at elevene har lest hjemme, og derfor blir ikke dette tatt opp i denne masteroppgaven.

De to gruppene jeg har valgt, er ifølge læreren på to ulike lesenivå, og leser dermed bøker med ulik vanskelighetsgrad. Hver gruppe brukte ca. 12-15 minutter hver per dag, som vil si at jeg totalt fikk ca. en time med video jeg måtte transkribere. I tillegg til å transkribere de to aktuelle gruppene, grovtranskriberte jeg ca. en time fra de to andre gruppene i klassen slik at jeg kunne bruke disse som sekundærmateriale ved behov. Dette viste seg å være nyttig, da jeg har trukket inn en samtalesekvens herfra. Jeg gjør videre rede for hvordan jeg har valgt å transkribere i kapittel 3.6. I analysearbeidet har jeg brukt transkripsjonen som hovedmateriale, mens jeg har gått tilbake til videoopptakene ved behov.

3.2 Datainnsamling gjennom videoobservasjon

Observasjon og videoobservasjon som metode, er en svært fleksibel form for datainnsamling og gir mulighet til blant annet direkte kontakt med sosiale interaksjoner. Observasjon kan gi førstehåndsinntrykk av en sosial praksis (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003, s. 15). I mitt prosjekt var jeg i et klasserom, og observerte to økter med veiledet lesing. Målet var å få nærhet til en autentisk situasjon, slik at jeg kunne få innblikk i lærerens rolle i veiledet lesing. Simpson og Tuson (2003) mener hovedstyrken til observasjon er nettopp den direkte tilgangen til hendelser eller samspill som er i fokus for forskningen en driver med (s. 16). I dette prosjektet er jeg som tidligere nevnt interessert i lærerens rolle i veiledet lesing, og jeg må blant annet se på samspillet mellom lærer og elever. Observasjoner en gjør seg vil være mer detaljerte og direkte enn data fra en annen metode, slik som for eksempel intervju. Jeg benyttet meg av både observasjon i form av tilstedeværelse og videoopptak. Helle Rønholt (2003) påpeker at videoobservasjon er svært nyttig, fordi verken lærer eller elever alltid kan gi tilsvarende opplysninger gjennom for eksempel intervju (s. 124f). Svært ofte handler en annerledes enn tenkt, både bevisst og ubevisst. Ved observasjon og videoobservasjon får en med seg hva deltakerne faktisk gjør, og ikke bare sier at de gjorde eller ville gjort. I tillegg påpeker Simpson og Tuson (2003) at det er svært ofte at deltakerne ikke sier alt som er relevant for situasjonen eller at de sier det de tror intervjueren ønsker å høre, og dette kan skyldes både bevisste og ubevisste valg (s. 16). Kanskje har de for eksempel aldri vært bevisste på ulike valg de tar, og derfor nevnes det ikke i et intervju. Med videoobservasjon er det mulig for meg å analysere ulike hendelser mer inngående.

For å få et mest mulig detaljert datamateriale, benyttet jeg derfor både observasjon og videoobservasjon. Videoopptakene virker som en støtte og ikke minst supplerer for hukommelsen. Det er umulig å få med seg alle detaljer gjennom en observasjon uten video, og derfor valgte jeg å benytte videoopptak. Når jeg skal analysere lærerens rolle under to økter med veiledet lesing, vil jeg få med non-verbal kommunikasjon, slik som kroppsspråk, blikk, mimikk, bevegelse, berøring, miming med leppene, osv. Cohen, Manion, Lawrence og Morrison (2011) er blant de som trekker frem at observasjonsdata fanger opp den naturlige situasjonen og den non-verbale kommunikasjonen til deltakerne (s. 457 & 530). Den kanskje største muligheten og fordelene ved videoopptak er at en kan se situasjonen flere ganger, og dermed åpne for nye innsigelser. Videoopptaket kan avdekke mer enn det blotte øyet klarer å oppfatte i en situasjon. Ved bruk av videoobservasjon, får jeg muligheten til å få et godt innblikk i sammenheng mellom det som blir sagt, handlinger, bevegelser og uttrykk i de gitte situasjonene. Jeg vil ha et mest mulig detaljert datamateriale for å få et helhetlig inntrykk av situasjonen, noe som igjen gir en mer troverdig tolkning av materialet. Jeg mener videoopptak gir mer utfiltrert

observasjon, da en kan se opptaket flere ganger. Selvfølgelig vil analysen være preget av subjektivitet og kulturelle betingelser, men videoobservasjon vil kunne føre til et mer objektivt blikk, enn bare ved observasjon. Muligheten for å få med den non-verbale kommunikasjonen er nok avgjørende for hvordan datamaterialet blir tolket.

Ved å benytte videoobservasjon påpeker Rønholt et al. (2003) at det er mulig å samle inn materiale om en gitt praksis uten å avgrense problemstillingen på forhånd (s. 17). I arbeidet med masterprosjektet mitt ville jeg som sagt se på lærerens rolle i veiledet lesing. Ett av spørsmålene jeg stilte meg selv var: hva er det som egentlig skjer under veiledet lesing? Et svært åpent spørsmål som la få føringer for datainnsamlingen. Med videoobservasjon kunne jeg la problemstillingen være åpen. Jeg ville utvikle masterprosjektet og snevre inn problemstillingen min etter å ha fått mer erfaring med og kunnskap om veiledet lesing. Videoopptak gir som tidligere nevnt mulighet til å se over hendelser flere ganger, noe som fører til at fokusområdet i datamaterialet kan velges ut etter hvert. Dette var nyttig i prosjekt mitt fordi jeg ville finne ut hva som egentlig skjer på den lærerstyrte stasjonen med veiledet lesing og med fokus på læreren. Selv om jeg har fokus på læreren, må jeg se på elevenes respons og initiativ, siden samspillet dem imellom er svært relevant for lærerens rolle.

For å få et helhetlig inntrykk av lærerens rolle var det viktig for meg at jeg fikk med den non-verbale kommunikasjonen, slik som kroppsspråk, blikk, mimikk, bevegelse, berøring, miming med leppene, osv. Mye av støtten fra læreren kan komme til uttrykk gjennom nettopp den non-verbale kommunikasjonen, og er derfor viktig å få dokumentert i dette prosjektet. For å få mest mulig innsikt i lærerens rolle under veiledet lesing, ville jeg gå inn i settingen med et åpent sinn. Med dette i tankene, ville jeg gjennomføre en ustrukturert observasjon, som ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) fører til fleksibilitet med tanke på hvordan observasjonen skulle foregå (s. 72). Videoopptak ga også en slik fleksibilitet der jeg kunne observere uten å avgrense problemstillingen på forhånd. Videoopptak kan imidlertid by på utfordringer, da det blant annet kan virke skremmende og dermed hemmende på deltakernes bidragsevne og vilje til å handle mest mulig naturlig. Dette har jeg utdypet under kapittel 3.7.

3.3 Forskningsdesign

Jeg har valgt kasusstudie - også omtalt som casestudie - som design for min studie. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018) beskriver kasusstudie som en samlebetegnelse for studier som er avgrenset i tid og rom. (s. 63ff). Kasusstudier gir ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) forskeren stort spillerom med tanke på hvordan studien gjennomføres. Videre beskriver de at kasusstudier samler informasjon fra en

begrenset enhet innenfor et avgrenset system der konteksten er sentral. (s. 109ff). I denne studien handler det om en spesifikk aktivitet - veiledet lesing - gjennomført av en lærer over to økter med to elevgrupper på 2. trinn med ulikt faglig nivå. Det at det er ulikt faglig nivå, gjør at konteksten er sentral, fordi jeg skal studere hvordan læreren tilpasser undervisningen etter elevenes nivå. Jeg som forsker går inn i én enkelt lærers gjennomføring av veiledet lesing for å forstå hvordan akkurat denne læreren handler for å veilede akkurat disse to elevgruppene i denne spesifikke konteksten. Målet er å undersøke hvordan denne læreren velger å rette fokus mot ulike lesedimensjoner og hva slags veiledningsstrategier hun velger å ta i bruk i to elevgrupper med ulikt faglig nivå.

3.4 Valg av forskningsdeltakere

I dette underkapittelet presenterer jeg deltakere i studien. Datamaterialet mitt er samlet inn på en skole i Trondheim, med ca. 400 elever fordelt på 7. trinn med tre klasser per trinn. På denne skolen fokuserer de blant annet på å gi elevene ulike lærings- og lesestrategier. Dette innebærer å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskap og ha fokus på leseforståelse, for å gi økt læringsutbytte. Veiledet lesing er en måte å realisere disse fokusområdene på.

I en samtale innenfor veiledet lesing er det både en lærer og noen elever til stede. Både lærer og elevene var ukjente for meg. De er anonymisert og fått fiktive navn etter et personlig system, som har gjort det enkelt for meg å finne tilbake til dem i filmopptakene når det har vært nødvendig. Fokuset mitt er rettet mot lærerens rolle i veiledet lesing, og jeg ønsket å forske på en lærer med mye erfaring med denne tilnærmingen til leseopplæring. Derfor er læreren hoveddeltakeren i denne masteroppgaven. Den aktuelle læreren, som jeg har kalt Heidi, har praktisert veiledet lesing i mange år.

Læreren har plassert elevene inn i grupper etter elevenes leseferdigheter. Totalt er det fire grupper med mellom tre til fem elever per gruppe. Jeg har valgt å se nærmere på to grupper som jeg har kalt gruppe A og gruppe B, i tillegg til å trekke inn en samtalesekvens fra en annen gruppe jeg har kalt gruppe C for å belyse en vanlig praksis i norske skoler. Jeg vil imidlertid kun gjøre mer rede for de to aktuelle gruppene, da det er disse gruppene jeg skal se mest på. Gruppe A leser boken *Fra mat til bæsje* (Fröhling, 2004), gruppe B leser boken *Måneboka* (Rådbo & Pettersson-Soold, 2004) og gruppe C leser boken *Isboka* (Eriksson, Strömsten & Wedsberg, 2004b). Bøkene som blir brukt i denne klassen er enkle faktabøker fra Cappelen Damms leseunivers 1, som er en totalpakke bestående av 142 småbøker til veiledet lesing med nivå 1 til 11 (Kvamme, 2006). *Fra mat til bæsje* er plassert under Cappelen Damms leseunivers nivå 3, mens *Måneboka* er plassert under nivå 5. Dette er de faglig svakeste og sterkeste gruppene i klassen. Dette tilsier at det er en viss

nivåforskjell på elevgruppene forutsetninger. Nivåene legger opp til ulikt fokus (Kvamme, 2006). Nivå 3 kjennetegnes blant annet av enkle, beskrivende ord, korte ord og setninger, og bildestøtte til teksten. Nivå 5 kjennetegnes blant annet av ikke-lydrett staving og tekst som delvis fungerer uten bilder (s. 18). Det å velge disse gruppene ville gi et spennende innblikk i hvordan læreren tilrettelegger for tilpasset opplæring i veiledet lesing gjennom hvilke lesedimensjoner og veiledningsstrategier hun velger fokusere på.

3.5 Analysemetode

Jeg har valgt å dele masteroppgaven i to fokusområder: lesedimensjoner og veiledningsstrategier. Dette medfølger at jeg i dette underkapittelet tar for meg valg av forskningsmetode i to omganger, altså for hvert av forskningsspørsmålene.

3.5.1 Lesedimensjoner

I denne masteroppgaven har jeg benyttet fire av Lundberg og Herrlin (2008) sine lesedimensjoner – fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt og leseforståelse - som et analyseredskap for å se på hvordan læreren gjennomfører veiledet lesing i en 2. klasse med fire grupper. I tillegg har jeg kategorisert lærerens veiledningsstrategier. Gruppene er satt sammen av elever på samme lesenivå, slik at de skal få mest mulig tilpasset opplæring etter deres behov. Dermed vil datamaterialet være med på å forme hvordan jeg benytter de fire lesedimensjonene som analyseredskap. Der det er eventuelle mangler, supplerer jeg med annen teori. På denne måten utvikler jeg lesedimensjonene som et analyseredskap, for å kunne analysere hvordan læreren fokuserer på ulike lesedimensjoner. Jeg vil bruke disse lesedimensjonene fordi det er interessant å undersøke hvilke lesedimensjoner læreren arbeider med i de ulike samtalene. Fokuserer hun på de samme dimensjonene eller på ulike? Er det noen tendenser og hvorfor er det eventuelt slik?

Jeg har analysert videomaterialet på det jeg kaller sekvensnivå. En samtalesekvens definerer jeg som en del av en samtale som har tematisk sammenheng. Ofte ser jeg at samtalesekvensene avsluttes av læreren som signaliserer til elevene gjennom verbale signaler ved for eksempel å nevne navnet til den neste eleven som skal lese høyt eller å si at de skal bla videre. I tillegg bruker også læreren non-verbale signaler som for eksempel blikk og nikk i retning mot den neste eleven som skal lese, gjerne i kombinasjon med et kort verbalt signal som nevnt over eller et kort *ja*. Elevene sitter på rekke, og er vant med å følge denne rekkefølgen om hvem sin tur det er til å lese. Hver samtale starter med at eleven til venstre (fra lærerens synsvinkel) begynner å lese. Dette fører til at elevene bare trenger en bekreftelse på at de kan starte sin tur. Noen ganger starter elevene sin tur av

eget initiativ, men hovedtendensen er at læreren gir signal. Når signalet er gitt og det leses fra ny side, fører dette nesten alltid til at samtalesekvensen avsluttes, og at det startes en ny. Så ofte når det er sideskift i leseboken, altså at en ny elev skal lese, er den tydeligste faktoren for å se skille mellom to samtalesekvenser.

Innenfor hver samtalesekvens vil det som oftest være et fremtredende hovedfokus og dermed hoveddimensjon, men også en eller flere andre dimensjoner av lesing som kommer til uttrykk. Jeg velger å se på hoveddimensjonen i samtalesekvensen, men kommer innimellom til å trekke ut utdrag fra samtalesekvenser for å se på en mindre fremtredende dimensjon. Av den grunn har jeg noen steder i materialet mitt kodet samtalesekvensene mer detaljert, slik at jeg kan analysere disse delene. Dette betyr at jeg vil trekke frem både korte og lengre sekvenser i denne masteroppgaven. I noen tilfeller kan flere lesedimensjoner komme til uttrykk, men når jeg i denne masteroppgaven fokuserer på læreren, har jeg valgt å kategorisere sekvenser under lesedimensjonen læreren representerer. Dette kommer til uttrykk i kapittel 4.1.1 i analyse- og drøftingskapittelet. For å holde orden på de ulike samtalesekvensene, har jeg derfor nummerert dem etter rekkefølgen de står i. Videre vil jeg gå igjennom alle dimensjonene (fonologisk bevissthet, ordavkodning, leseflyt og leseforståelse) for å vise hvordan jeg har kodet og delt inn samtalen i ulike sekvenser. Jeg vil vise typiske sekvenser for de ulike lesedimensjonene. Se kapittel 4.1. for hvordan analysen er gjennomført i praksis.

Det er to faktorer som er viktig å trekke frem før jeg begynner på analyse og drøfting av veiledningsstrategier, og det er utelatelse av enkelte sekvenser og sekvensenes lengde i tabell 4.1. Den første faktoren er at jeg har valgt å utelukke samtalesekvenser som går utenfor de fire nevnte kategoriene, for å få mest mulig reliable tall med tanke på forholdet mellom kategoriene. Det vil si at raden med *Totalt* er totalen av samtalesekvenser innenfor de fire kategoriene, men det er viktig å vite at det finnes flere samtalesekvenser enn de som er oppgitt i tabellene. Samtalesekvensene jeg har valgt å unnlate er i starten eller slutten av samtalen der læreren finner frem, deler ut eller tar inn bøkene og der elevene småsnakker utenom veiledet lesing, det vil si at det ikke er snakk om mer enn en til to korte sekvenser for en gruppe per dag. Dette er sekvenser som ikke har en direkte tilknytning til lesedimensjonene, men heller er forberedelser eller avslutning av stasjonen. Den andre faktoren jeg må ta høyde for når jeg skal bruke tabellene i dette kapittelet, er at de ikke tar hensyn til samtalesekvensenes lengde. Det kan være vert å merke seg at sekvensene delvis er av ulik lengde. Likevel vil de kunne fremheve tendenser og fordeling av lesedimensjonene, slik at det er mulig å se hva læreren fokuserer på i de ulike gruppene og dagene.

3.5.2 Veiledningsstrategier

Jeg har valgt å bruke ordet veiledningsstrategier, for å omtale hvordan læreren aktivt bidrar til å videreutvikle elevens lesing. Hun bruker ulike veiledningsstrategier for å korrigere og veilede, slik at de utvikler seg som lesere. Under en gjennomføring av veiledet lesing er mulighetene mange, og det er lærerens oppgave å styre samtalen mot eventuelle mål for økten. Her vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å finne de ulike strategiene læreren bruker når elevene møter utfordringer.

Måten jeg gikk frem for å finne de ulike veiledningsstrategiene, var å markere alle steder i de to transkripsjonene der en elev møter på en utfordring og læreren veileder. Deretter noterte jeg stikkord om alle tilfellene i en tabell, fordelt etter gruppe og dag. Dette ga meg en fin oversikt over hvordan læreren tar tak i elevenes utfordringer, noe som igjen førte til at jeg lettere kunne se hvordan jeg kunne kategorisere veiledningsstrategiene. Videre har jeg valgt å dele veiledningsstrategiene inn i tre grupper etter hvilken grad læreren gir elevene mulighet til å finne ut av utfordringen selv. Til tider lar læreren elevene forsøke å finne ut av det selv, mens andre ganger kommer hun med fasiten med en gang. Derfor har jeg valgt å dele strategiene inn i og navngitt dem på følgende måte: *direkte*, *indirekte* og *ekspandere* veiledningsstrategier. Jeg bruker disse i denne masteroppgaven som begreps- og analyseredskap for å beskrive hvordan læreren veileder elevene.

Direkte går ut på at læreren korrigerer eller veileder eleven gjennom en konkret rettelse, uten å gi eleven noe rom å finne ut av utfordringen selv. For eksempel forklarer læreren hvordan en sier årstallet, *1969*, hos gruppe B. Et annet eksempel er når hun retter en elev ved å si ordet som står i teksten etter at eleven har avkodet feil. Indirekte veiledningsstrategi går ut på at læreren gir elevene en mulighet til å finne ut hva de har gjort feil, ved at hun for eksempel stiller ledende spørsmål for å geleide elevene mot sitt mål, eller at hun mimer eller former ord og bokstaver med munnen som en hjelp til eleven. Den siste veiledningsstrategien, ekspanderende, går ut på at læreren tilføyer informasjon uten at de har gjort noe feil. Etter at gruppe A er ferdig med å lese boken på torsdagen, spør hun om de syntes det var noen vanskelige ord, mens hos gruppe B kommenterer hun tegnsetting på torsdagen. Det er momenter læreren gjør dem oppmerksomme på, uten at det har vært noen utfordring for elevene. Se kapittel 4.2. for hvordan analysen er gjennomført i denne masteroppgaven.

Tabell 4.2 i kapittel 4.2.4, viser antall tilfeller av veiledningsstrategier som tas i bruk, og viser hvordan fordelingen er i og mellom hver gruppe og hver dag. En faktor som er viktig å være klar over med denne tabellen, er at det er ulikt antall tilfeller av veiledningsstrategier innad i samme gruppe på de to dagene. Dette vil dermed påvirke

prosenten, slik at prosenttallet er ment som en pekepinn på fordelingen av veiledningsstrategiene.

3.6 Transkripsjon

Jeg har valgt å normalisere transkripsjonen opp mot bokmål fordi jeg fokuserer på innholdet og ikke det rent språklige aspektet ved samtalen, som her er dialektbruk. Det å normere opp mot bokmål gjør det enklere å fokusere på nettopp dette. Noen ganger kan det være vanskelig å forstå nedskreven dialekt. Ved å bruke bokmål blir det lettere å holde fokus på oppgavens hovedanliggende, nemlig lærers bruk av lesedimensjonene og på hennes valg av veiledningsstrategier. Det er kun ett tilfelle der læreren presiserer trøndersk uttale opp mot ordbildet, *ordentlig*, i samtalesekvens 10 på side 48. Likevel er det viktig å presisere at uttalen hun kommer med, *årntli*, ikke er typisk bare for trøndersk men også på flere andre dialekter. I denne samtalesekvensen fokuserer læreren på fonologisk bevissthet, når hun sier «Det er masse lyder som slås sammen». Dette eksemplet viser at analysen og drøftingen ikke er avhengig av at transkripsjonen er skrevet på dialekt, da fokuset mitt er rettet mot samtalen, lesedimensjonene og veiledningsstrategiene. Videre har jeg valgt å bruke punktum og komma der det naturlig høres en pause eller en naturlig slutt på setningen. Ellers har jeg valgt ut ulike tegn og skrivemåter for å kommunisere samtalens innhold på en best mulig måte.

-	Mindre pause
---	Mellomlang pause
@	Latter
" <i>Han går</i> "	Leser opp fra bok
(<i>leser</i>)	Non-verbal handling
[ord]	Taler avbrutt/overlapping av annen deltaker (doble klammer [[ord]] ved flere nærliggende tilfeller.
> <	Taler blir avbrutt, men fortsetter å si noe.
!	Utrop: Ja! Nei!
xxx	Utydelig/uforståelig tale
Utheving	Emfatisk trykk: Isboka , mat - fat
sskkyer	Lydering av bokstavlyden
h-a-v-n-e-r	Lydering av bokstavnavnet

3.7 Etisk aspekt

I vitenskapelig forskning er det en del etiske hensyn som skal ivaretas. Innenfor kvalitativ forskning innebærer det å utforske på menneskelige prosesser og aktiviteter i deres naturlige setting. I den sammenheng påpeker May Britt Postholm (2010) viktigheten av å behandle deltakerne i forskningsprosjektet med respekt (s. 142). Jeg forstår det å behandle deltakerne med respekt som blant annet at de skal få mest mulig informasjon om forskningsprosjektet og forsikres om at alt blir anonymisert slik at ingenting kan spores tilbake til dem. Dette er viktig for at deltakerne skal føle seg trygge og ivaretatt, slik at de skal kunne oppleve at de kan oppføre seg mest mulig naturlig. Derfor har jeg gitt deltakerne og gruppene fiktive navn. Gruppen A har fått navn på bokstaven A, mens gruppe B har fått navn på B. Ifølge Postholm (2010) vil en slik praksis ta hensyn til behovet for å skaffe gode data, samt at deltakerne blir verdsatt i forskningsarbeidet (s. 142). Jeg hadde en samtale med den aktuelle læreren der jeg informerte henne om hva jeg ville forske på, nemlig lærers rolle i veiledet lesing og hvordan hun gjennomfører veiledet lesing. Jeg informerte også om hvordan jeg tenkte å gjennomføre undersøkelsen. I analysen av materialet har jeg hel tiden prøvd å tenke over hva analysen sier om læreren. Jeg har forsøkt å aldri karakterisere lærerens oppførsel, og ellers være respektfull overfor henne.

I en kvalitativ studie påpeker Postholm (2010) at det kan være problematisk å gi deltakerne full informasjon før observasjonen finner sted. For det første vil min kunnskap og innsikt utvikles i løpet av prosjektet, og kan føre til endring i fokus underveis. For det andre kan informasjonen påvirkes av det som skjer, slik at det ødelegger forskningen (s. 146f). I denne studien er fokuset rettet mot læreren og lærerens rolle i veiledet lesing, og dette er også noe som er tydelig formidlet til lærer, elever og foresatte. I forkant av observasjonen, hadde jeg en samtale med læreren for å informere og avklare hvordan og når gjennomføringen skulle foregå. I tillegg spurte jeg om hun hadde noe spesielt fokus for øktene, og fikk med en gang spørsmålet om jeg ønsket et spesielt fokus. Om læreren hadde fått vite at jeg ville forske på hvilke lesedimensjoner hun fokuserer på og hvilke veiledningsstrategier hun tar i bruk, ville dette trolig kunne gitt henne føringer på hvordan hun kunne lagt opp øktene annerledes enn hun ellers ville gjort. Det må også sies at jeg i begynnelsen av forskningsprosessen ikke visste hvor forskningsprosjektet ville føre meg. Som følge av dette valgte jeg å kun opplyse om at jeg skulle forske på lærerens rolle i og gjennomføring av veiledet lesing.

Det er også formelle krav som må oppfylles for at en studie skal kunne regnes som etisk forsvarlig. Denne studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 1, og følger dermed nasjonale retningslinjer for samtykke og anonymisering. Før jeg samlet inn data, leverte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2). Her fikk

foreldrene informasjon om prosjektet og at de måtte ta stilling til om deres barn skulle være med på prosjektet eller ikke. Det kom tydelig frem hvilke roller de ulike deltakerne skulle ha, og at jeg skulle ha fokus på læreren som hoveddeltaker. I tillegg ble de også forsikret om at alt skulle anonymiseres, og at videoopptakene skulle slettes etter masteroppgaven var levert.

Når det gjelder de etiske aspektene rundt videoobservasjon, er det flere momenter og tiltak det bør reflekteres over. Ved å reflektere over dette vil få innblikk i hvordan ulike utfordringer kan unngås eller gjøres mindre utfordrende. Det kan også være nyttig å reflektere over forskningsmetodens muligheter, da det kan øke bevisstheten rundt egne valg i masterprosjektet mitt. Mange av de samme utfordringene ved observasjon vil en også finne ved videoobservasjon. I tillegg er det noen utfordringer knyttet mer spesifikt opp mot bruk av video. Rønholt (2003) stiller noen gode spørsmål om tidsperspektivet, tilstedeværelsen av observatøren og generelt; lærerens kjennskap om å bli forsket på (s. 127). Hun stiller spørsmål ved observasjonstidens betydning. Blir situasjonen oppfattet som autentisk eller tilgjort, da elevene og læreren kanskje ikke er fortrolig nok med observatørens tilstedeværelse? Så er det naturlig å stille seg spørsmål om situasjonen blir planlagt med større omhu enn vanlig, og dermed blir kunstig. Videre reflekterer jeg over noen utfordringer i dette kapittelet.

Det må innsats og tid til for å få kontakt med en eller flere lærere som er villige til å delta i et forskningsprosjekt. Videre kreves det også innsats i form av å sette av tid til prosjektet. Forskning er som tidligere nevnt tidkrevende. Det er mye å sette seg inn i når det gjelder teori og metode. Datainnsamlingen må forberedes godt, og datamaterialet må analyseres og bearbeides grundig. Det å se igjennom datamaterialet og transkribere er noe som tar lang tid, men er en viktig del av arbeidet. Så må en ikke glemme at det ikke bare er sin egen tid en må ta hensyn til, men også den aktuelle lærerens tidsplan. Dette viste seg å ikke være noe problem i mitt prosjekt, da læreren var svært behjelpelig og interessert i å bidra.

Videokamera som redskap i forskning kan by på en rekke utfordringer. Blant annet vil det kunne skape *problem of reactivity* (Cohen et al., 2011, s. 470). Jeg forstår *problem of reactivity* som at videokamera kan føre til at situasjonen kan oppleves som mindre autentisk og mer tilgjort. I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å forske på autentiske situasjoner, altså situasjoner som er minst mulig påvirket av videokameraet, observatørens tilstedeværelse eller andre elementer som ikke hører hjemme i den naturlige situasjonen. Både lærer og elevene kan bli påvirket av tilstedeværelsen av et videokamera (Rønholt, et al., 2003, s. 19). I tillegg vil de også kunne bli påvirket av meg

som observatør. Datainnsamlingen min varte i to timer fordelt over to dager. I et forskningsperspektiv er dette relativt kort tid med tanke på elevenes og lærerens fortrolighet med tilstedeværelsen min. Som tidligere nevnt trekker Rønholt (2003, s. 127) en parallell mellom observasjonstiden og om situasjonen oppleves som autentisk eller tilgjort. Hvordan ulike elevgrupper reagerer på å bli observert kan være svært forskjellig. Jeg mener derfor det var nødvendig å diskutere dette med læreren, da hun kanskje visste noe om hvordan dette kunne påvirke elevgruppen. Ville spenningen elevene opplevde med en ny person i tillegg til et videokamera føre til at elevene oppførte seg annerledes enn vanlig? Enkelte elever ville kanskje tatt på seg en rolle som er ikke deres «sanne jeg». Noen kunne kanskje bli mer bråkete og følt et behov for å underholde medelever, mens andre kunne blitt mer innesluttet. En annen utfordring som kunne oppstå var at læreren planla øktene med større omhu enn vanlig, og at situasjonen dermed ble mindre autentisk. Dette er aspekter jeg som forsker må ta høyde for i min drøfting.

En fordel med småtrinnet, er at de aller fleste elever synes det er spennende med nye mennesker. Gjennom samtale med læreren, uttrykte hun at denne elevgruppen ikke ville ha noen problemer med at jeg var til stede som en ikke-deltakende observatør. Om jeg skulle inntatt en deltakende-observatørsrolle vil jeg tro det hadde vært annerledes. Det ville gjort den ellers vante situasjonen annerledes for elevene. Ingen lærere er helt like, og dermed vil gjennomføringen av samme økt være forskjellig fra lærer til lærer. Ikke minst er det viktig å trekke frem at jeg ikke har noe forhold til elevene, og det ville også påvirket situasjonen. Elevene er vant til å ha en assistent til stede, noe jeg mener kan påvirke elevenes fortrolighet til nye personer som kommer inn i klasserommet deres. Siden jeg ikke skulle interagere med elevene håpet jeg at situasjonen skulle oppleves mest mulig autentisk. Elevene skulle forholde seg til den de alltid forholder seg til, men ha en ekstra tilskuer og et videokamera til stede. I to uformelle samtaler etter de to øktene, bekreftet læreren at øktene opplevdes som autentiske. Jeg kan dermed konkludere med at datamaterialet mitt tilfredsstillte mine krav for hva jeg hadde behov for av datamateriale. Jeg ville ha innblikk i en lærers rolle under to økter med veiledet lesing, og det har jeg fått. Under datainnsamlingen valgte jeg kun å filme deler av økten. Det vil si at jeg ikke filmet morgenstunden, men startet videokameraet da læreren satte i gang stasjonsarbeidet.

Videre er det viktig å poengtere at en observasjon aldri er helt nøytral, fordi forkunnskap og teori alltid vil farge tolkningen av observasjonen. Som tidligere nevnt er det ønskelig at situasjonen skal oppleves som autentisk, altså at deltakerne blir minst mulig påvirket av ytre faktorer - slik som meg som observatør og videokameraet. Til en viss grad må en stole på sunn fornuft om situasjonen oppleves som autentiske eller ikke. Det er forskjell på hvordan folk reagerer på et fastmontert og et håndholdt videokamera, og det er et

aspekt det har vært nyttig å reflektere over. I tillegg vil begge formene for videoopptak - håndholdt og fastmontert - fremstå som selektive. Likevel mener jeg at et fastmontert videokamera ikke hadde negative konsekvenser for mitt prosjekt, fordi jeg fokuserer på en spesifikk situasjon - nemlig veiledet lesing på en lærerstyrt stasjon. Når en tar i bruk videokamera er det sentralt å trekke inn observatørens etiske ansvar, fordi en lett kan kjenne igjen personer på et videoopptak. Det er viktig å anonymisere, slik at deltakerne ikke kan gjenkjennes i masterprosjektet.

3.8 Studiens reliabilitet og validitet

Ett grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig og gyldig datamaterialet og studien er. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at pålitelighet betegnes som *reliabilitet*, og mens gyldighet betegnes som *validitet* (s. 23f). Reliabilitet knyttes til nøyaktigheten av studiens data, altså hvilke datamaterialer som brukes, innsamlingsmetode, og bearbeiding av dette. Validitet dreier seg derimot om hvor godt eller relevant datamaterialet representerer virkeligheten eller fenomenet. Jeg vil nå aktualisere disse to begrepene i lys av studien min.

Når jeg nå skal argumentere for masteroppgavens reliabilitet er det flere aspekt som må tas opp. Til å begynne med er det viktig å påpeke at forskerens rolle er viktig i alle studier, og derfor har jeg beskrevet og argumentert for valgene jeg har tatt. Fremgangsmåten, altså metoden, i oppgaven blir nøye beskrevet. Der beskriver og begrunner jeg valg jeg har tatt, som igjen har ført til denne oppgaven. Videre har jeg gjennom hele masterprosjektet sørget for full anonymitet av deltakerne, da det er med på å styrke datamaterialets pålitelighet. Det å vite at ingenting kan spores tilbake til deltakerne, gjør at situasjonen oppleves som mer naturlig og ufarlig. De kan si og oppføre seg slik de vil uten at noen kritiserer dem for det de har gjort. Videre har riktig koding av transkripsjonen stor betydning for studiens reliabilitet, og jeg har derfor gått gjennom hver transkripsjon minst to ganger for å unngå feilkoding. For å analysere og drøfte har jeg trukket frem typiske eksempler fra samtalene for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Det som kan være viktig å trekke frem er at i en kvalitativ studie er det ofte få deltakere, og et annet utvalg med deltakere kan gi et annet resultat.

Når det gjelder masteroppgavens validitet er det viktig at forskeren stiller spørsmål, kontroller og teoretiserer. For å styrke oppgavens validitet har jeg underveis i analyse- og drøftingsprosessen stadig stilt kritiske spørsmål og brukt relevant teori. Tove Thagaard (2009) hevder at en måte å styrke validiteten er å se om en finner alternative tolkninger, og derfor har jeg underveis lett etter alternative tolkninger i analysearbeidet, og stilt meg kritisk til tolkningene jeg har gjort (s. 201f). Dette er for å sikre validiteten gjennom hele

arbeidsprosessen. Et annet aspekt er hvilke utvalg som er gjort. Hoveddeltakeren i min studie er en lærer med mange års erfaring med veiledet lesing, og de andre deltakerne er elevene hennes. Videre er det ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) viktig med presise definisjoner når det gjelder kategorisering, slik at det ikke er noen tvil om hvordan en skal kode materialet (s. 232). Dette er noe jeg har jobbet mye med, for at kategoriene mine innenfor både lesedimensjonene og veiledningsstrategiene skal være lette å ta i bruk. Likevel vil noen samtalesekvenser eller deler av samtalesekvensene kunne kategoriseres under flere av kategoriene. Dette gjelder spesielt lesedimensjonene, da lesing er satt sammen av ulike dimensjoner som dermed er avhengig av hverandre.

Denne masterstudien er som nevnt i kapittel 3.2 en kasusstudie. Postholm og Jacobsen (2018) poengterer at en slik studie produserer *lokal kunnskap*, som vil si kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst. Når kunnskapen i en slik studie oppleves som relevant og riktig for den som er i den aktuelle konteksten, hevder de at studiens validitet vil oppleves som stor (s. 64). Samtidig er det av interesse å finne ut om studiens resultater også kan gjelde for andre tilfeller. Da hevder Postholm og Jacobsen (2018) det er viktig å tenke gjennom i hvilken grad funn fra den aktuelle konteksten også kan være gyldig i en annen kontekst, gjennom å stille spørsmålet: «(...) ligner denne klassen så mye på andre klasser at kunnskapen som fås ved å studere denne klassen, også i stor grad er relevant for andre typiske klasser?» (s. 65). Jeg mener konteksten til mitt datamateriale er representativ for andre kontekster. Datamaterialet mitt er samlet inn i en vanlig klasse på 2. trinn med elever fordelt på ulike lesenivå. Det er vanlig at en klasse har stort spekter når det kommer til lesenivå, da leseutviklingen er helt individuell. Det vil være interessant å se hvilke lesedimensjoner og veiledningsstrategier en lærer i en annen kontekst ville valgt å bruke.

4 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet analyserer og drøfter jeg fire samtaler fra to økter med veiledet lesing i en klasse på 2. trinn. Det vil si at jeg tar for meg to ulike grupper. Gruppe A består av tre elever som leser en bok i fra det laveste lesenivået i klassen, mens gruppe B består av fem elever på det høyeste lesenivået i klassen. Målet med å analysere disse samtalenes er å finne ut hvordan en lærer gjennomfører veiledet lesing i en klasse på 2. trinn, og dermed til å få bedre innsyn i hva som faktisk skjer under disse samtalenes i veiledet lesing. Derav har jeg som tidligere nevnt, formulert problemstillingen: *Hvordan gjennomfører en lærer veiledet lesing i to ulike grupper på 2. trinn?*

Videre konkretiserer jeg problemstillingen med to forskningsspørsmål som lyder som følgende:

1. *Hvilke lesedimensjoner fokuserer læreren på i to grupper med ulikt faglig nivå?*
2. *Hvilke veiledningsstrategier bruker læreren for å støtte elevenes leseutvikling?*

På grunnlag av de to forskningsspørsmålene, vil jeg dele opp analysen i tre deler. Kapittel 4.1 fokuserer på det første forskningsspørsmålet, altså lesedimensjonene. Kapittel 4.2 fokuserer på det andre forskningsspørsmålet, altså lærerens veiledningsstrategier. Til slutt vil jeg gjennom kapittel 4.3 komme med sammenfattende drøfting, oppsummering og svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.1 Analyse og drøfting av lesedimensjonene

Denne delen av analysen dreier seg om mitt første forskningsspørsmål, som fokuserer på lesedimensjoner. Jeg har valgt å ta for meg hver lesedimensjon for seg, for deretter sammenligne de to gruppene og de to dagene. Dette vil gi en strukturert og oversiktlig analyse og drøfting. Forskningsspørsmålet lyder som følgende: *Hvilke lesedimensjoner fokuserer læreren på i to grupper med ulikt faglig nivå?*

4.1.1 Fonologisk bevissthet

Når det gjelder de sekvensene jeg har klassifisert som fonologisk bevissthet, er fokuset på at leseren klarer å omformulere ord til språklyder som gir mening og betydning. F.eks. har *mat* tre fonemer: *m-a-t*. I samtalesekvens 1 (se neste side), forsøker læreren å oppmuntre elevene til å lytte ut lydene i ordene, for å gjøre dem bevisste på de ulike fonemlydene.

Samtalesekvens 1: Gruppe A, torsdag

Lærer: [Og så] har vi hatt eeh [mat]
Adam: [Mat!]
Lærer: Vi har hatt det som rimord.
Anne: Mat, fat
Lærer: Mat, fat (*nikker bekreftende*)
Adam: Mat - skap
Lærer: Ja, maaat, faaat
Anne: Skap @
Lærer: Og da blir det annen sistelyd (*peker på leppene sine*) hvis det er skaap. Maat, skaap. Hører dere at det er en annen sistelyd?
Anne: Ja. Ppppp (*uttaler bokstavlyden P*)
Lærer: Maatttt (*uttaler bokstavlyden T*). Maat, faat, laa. Okey, da ser vi på side 2. - (*Blar om*)
Var det noen vanskelige ord der?

Gjennom samtalesekvens 1 kan det tyde på at eleven ikke helt har hørt hva slags *sistelyd* det er i ordet *mat*, og dermed blir det vanskelig å finne rimord. Det kan altså se ut til at han sliter litt med den fonologiske bevisstheten. Læreren forsøker å tydeliggjøre sistelyden, og legger enfatisk trykk på t-ene. Videre leker de seg med fonemlydene til både p og t for å tydeliggjøre forskjellen. Når et barn bruker bokstavlydene for å skille enkeltlydene slik at det kan danne ord, sier en at barnet *lyderer*. For eksempel kan et barn gjenkjenne bokstavlydene *m-a-t*, som han eller hun etter hvert kan trekke sammen til helordet *mat*. Dette er i samsvar med en syntetisk tilnærming til leseopplæring.

Læreren ber elevene i alle fire gruppene om å «se på lydene» på ulike måter. I eksemplet over spør hun om sistelyden, mens andre ganger ber hun elevene lytte ut fonemlydene. Når ordavkodningen ikke er på plass hos en elev, er hun rask til å se til at elevene fokuserer på å lytte ut fonemlydene (bokstavlydene). En tolkning av dette, er at hun er opptatt av å utvikle elevenes fonologiske bevissthet. Under mandagens samtale med gruppe C (samtalesekvens 2), fant jeg et godt eksempel på dette, og det er derfor jeg tar det med selv om jeg fokuserer på gruppe A og B.

Samtalesekvens 2: Gruppe C, mandag

Lærer: Vil du lese alt der, Charlie?
Charlie: Ehhhm. Ja!
Lærer: Ja.
Charlie: "Noourriishaaveet"
Lærer: "Nordishavet". Det er et langt ord. [*Nordishavet.*]
Charlie: ["lagger"] [{"v"}]
Lærer: [{"lii"}] [{"ligger"}]
Charlie: [{"(Stopper opp og ser opp på læreren)}] ["ligger ved Nord-Europa." (Ser opp på læreren med en gang han har lest ferdig setningen.)
Lærer: Og så må du (*peker på ordet "Nordpolen" i boken til Charlie*) se [på lydene]. Nå gjettet du, [{"i stedet for å lese}].
Charlie: [{"Noord"}]
Charlie: [{"Noord"}]
Charlie: Den? (*peker i boken, ser opp på læreren og tilbake i boken*)

Lærer: "Nord" - (Peker fortsatt i boken til Charlie)
 Charlie: "Noor-d-poolen" (ser opp på læreren for bekræftelse).
 Lærer: (Nikker bekræftende) Nordpolen.
 Charlie: "Der"
 Lærer: Og så må du passe på lydene.
 Charlie: "Deler"
 Lærer: Ja!
 Charlie: "av Noord Nordiidhavet"
 Lærer: Og så var det det vanskelige ordet. Nordishavet.
 Charlie: "er aalltid dekket av is."
 Lærer: Ja. (Snur boken med illustrasjon mot elevene) Og da ser vi toppen av jordkloden, og her er Nordishavet.

Som nevnt i kapittel 3.3.1 kan noen sekvenser tolkes inn i flere lesedimensjoner. Samtalesekvensen kunne vært plassert under ordavkodning, fordi Charlie har en tendens til å avkode ordene som bilder. Likevel er det i denne masteroppgaven lærerens fokus som er sentral. Hun er som tidligere nevnt opptatt av å utvikle elevenes fonologiske bevissthet, da dette kan hjelpe elevene å utvikle både denne lesedimensjonen, men også ordavkodningen. Når eleven har et godt utviklet fonologisk bevissthet vil dette påvirke ordavkodningen, leseflyten og leseforståelsen på en positiv måte. Alt henger sammen, og derfor må alle lesedimensjonen være på plass for at eleven skal kunne utvikle seg til å bli en god leser. Jeg har derfor valgt tittelen «Og så må du passe på lydene» fordi den representerer denne studien godt.

I andre tilfeller gjør læreren det enda tydeligere hvilken fonemlyd eleven skal gjøres oppmerksom på. I samtalesekvens 3 ber hun eleven se på to ulike ord - magen og maten. Dermed blir eleven oppmerksom på at det midterste fonemet er forskjellig, og at dette dermed gir ordene ulik betydning.

Samtalesekvens 3: Gruppe A, torsdag

Lærer Kanskje, kanskje, hvem vet. --- Okey, eeh, Adam (peker i boken hans). Vil du lese alt?
 - Der (peker på setningen).
 Adam Ja
 Lærer Ja
 Adam "I maagen til" [nei]
 Lærer [(peker i boken hans)] [[xxx]]
 Adam [{"I magen"}] blaanders blanders"
 Lærer blandes
 Adam "mat" - "me maa" - "magen"
 Lærer I magen (peker på ordet "magen"). Der ser du det er "g" og der står det? -
 Adam "t" (uttaler bokstavlyden)
 Lærer "t" (uttaler bokstavlyden) og da blir det?
 Adam Maten?
 Lærer Mhm! "I magen blandes maten". ---
 Adam "Det blir til en oooorrt" -
 Lærer Det var det lange, vanskelige ordet. Ordentlig. Ordentlig.
 Adam "ordentlig suppe."
 Lærer Mhm. - Anne

Her er det helt tydelig hvilke fonem læreren er ute etter, og kanskje er dette nødvendig siden denne gruppen anses for å være en faglig svakere elevgruppe. De trenger konkrete beskjeder og retningslinjer å følge.

4.1.2 Ordavkoding

Samtalesekvenser som kvalifiseres som ordavkoding, omhandler det å omkode grafiske tegn til ord. I noen tilfeller behandle elever ord som bilder når de avkodes, noe som gjør at de kan kjenne igjen ord lenge før de egentlig kan lese. Dette kan føre til både korrekt lesing men også ordavkodingsfeil, der de gjetter ordet på bakgrunn av konteksten. For eksempel bruker de forkunnskapen om illustrasjonen eller hva som har stått tidligere i verbalteksten, til å skape mening om hva som skal stå i teksten.

Samtalesekvens 4: Gruppe A, mandag

Anders: "Suuppa renner nedover." (ser på lærer for bekreftelse)
Lærer: Mhm
Anders: "Den h-av-ner havner i h-a-l-senen."
Lærer: Tarmene. – Da ser vi jo det, at det liksom har begynt å vandre - nedover tarmene. (peker på illustrasjonen). Mhm. Men vi leser sammen her og. Pekefingeren på første ordet. -
Alle: "Suppa renner nedover. Det havner i tarmene."

I samtalesekvens 4 kan dette være tilfellet. På forrige oppslag i leseboken handlet både verbalteksten og bildet om at maten havner i halsen. Dette kan føre til at forforståelsen til Anders gjør at han forventer at det skal stå *halsen*. I tillegg til dette, virker det som han har oppfattet at ordet har flertallsending. Dermed forsøker han å få dette til å stemme med ordbildet han forventer å lese, noe som vil si at han benytter seg av logografisk ordavkoding. Det vil si at han avkoder ordet som et ordbilde. Dette kan være grunnen til at han leser *halsenen*, i stedet for *tarmene*. Det som likevel er interessant er at han lyderer de første bokstavene han forventer skal stå der, slik at han faktisk også benytter seg av ortografisk ordavkoding. Bruken av ortografisk ordavkoding viser dermed at han har godt utviklet fonologisk bevissthet, da han kjentskap til hvilke språklyder som hører til hvilke bokstaver i det ordbildet han tror han ser. Likevel viser dette også at han noen ganger kan være ustødig i ordavkodingsprosessen, og dermed trenger veiledning fra læreren. Læreren korrigerer direkte ved at hun sier ordet eleven sliter med å avkode. I tillegg ekspanderer hun ved å vise til hva eleven kan bruke som støtte. Her er støtten illustrasjonene, som viser ett utsnitt av magen og brystet, der maten vandrer nedover tarmene.

4.1.3 Leseflyt

I analysen kvalifiserer jeg samtalesekvenser som leseflyt, når de omhandler at en kan identifisere ord og samtidig forstå innholdet. Det vil også si at en kan gi liv til hele setninger eller tekster, der en får frem den riktige setningsmelodien når en leser høyt. Leseflyt henger dermed nøye sammen med leseforståelse. Om all energien går til å avkode ord, vil det gå negativt utover forståelsen. I eksemplet fra mandag med gruppe A, ber læreren elevene om å lese sammen med henne for å øve på nettopp dette. De får modellert hvordan en kan lese med korrekt setningsmelodi. Læreren kommenterer også stemmevolumet om elevene leser for lavt.

Samtalesekvens 5: Gruppe A, mandag

- Lærer: Vi leser det sammen, så skal jeg lese siste rest for dere, siste side.
Alle: "Kroppen bruker det som er nyttig."
Lærer: Og så siste siden. - (blar om) Vi leser det sammen rett og slett.
Flere: "Resten kommer ut av kroppen." (Lærer leser, mens Anders mimer med leppene.)

Etter at en elev er ferdig med å lese sin del (kan være alt fra en setning til to sider med mer tekst), ber læreren alle lese høyt sammen med henne (se samtalesekvens 5). Dette kan ses på som en form for modellering av riktig leseflyt. Elevene får høre hvordan setningene og evt. ukjente ord skal høres ut. Læreren forklarer også elevene hvordan tegnsetting påvirker intonasjonen når en leser, slik som i samtalesekvensutdraget (samtalesekvens 6) under. Dette er bare et utdrag av samtalesekvensen (se vedlegg 3, sekvens 2.2), fordi jeg her er kun interessert i lærerens innspill om tegnsetting.

Samtalesekvens 6: Gruppe B, torsdag

- Lærer: Vi skal, vi skal gå litt lengre tilbake til den setningen (*peker i boken*) som starter med "månen". - (*Elevene blar opp på side tre*). For inni der så var det et **komma**. Så da må vi se. "Månen ser ut som ei flat skive," Da skal man ta en sånn **liten** pause. Sånn (*lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd*) - før man leser videre. "Månen ser ut som en flat skive, - men den er en rund ball av stein." - Når dere ser et sånt komma, da må dere gjøre sånn (*lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd*).
- Bjørn: (*Lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd og sperrer opp øynene*).
- Bitte: (*Lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd*).
- Bea: Kan jeg lese hele nå?
- Bente: Men den kommaen der har hale!
- Flere: (*Titter i bøkene sine og hverandres*)
- Lærer: Lignet [det på en hale] synes du? (*snur boken mot elevene og peker på kommaet*)
- Bitte: [Få se!]
- Bea: Få se!
- Bente: Ja
- Lærer: Ja, ja
- Bente: [Ja, den kommaen har hale.]
- Bitte: [Hvilket komma? (*reiser seg opp for å se i lærerens bok*)]
- Lærer: (*Peke i boken*)
- Bjørn: Jeg synes det så ut som en "E".
- Bente: Den der (*peker i boken sin*). - Men "E"en er andre veien.
- Lærer: Du skal få lese hele, Bea. -

Her tar læreren eksplisitt opp kommaets funksjon, og forklarer hvordan det påvirker lesingens intonasjon, noe som kan være med på å utvikle elevenes leseferdighet. Samtidig som hun er åpen for elevenes interesse for komma som *hale* og det viser at hun følger elevene i deres undring.

4.1.4 Leseforståelse

I analysen kvalifiserer jeg samtalesekvenser som leseforståelse, når de omhandler det å utvinne og skape mening i møte med tekster. Lesing er et møte mellom leser og tekst, der leseren må være aktiv og konstruktiv. Leseren er medskaper og konstruerer mening i teksten ut fra sine tidligere erfaringer og forventninger.

Samtalesekvens 7: Gruppe A, torsdag

- Lærer: Er det noen som vet hva det her er? (*peker på illustrasjonen*)
Anne: Ehhm, magesekken eller noe
Lærer: Magesekken ja. Enn det her da? (*peker på illustrasjonen*). Den som går sånn? (*peker fra side til side på magen*).
Anne: Å! Å! Jeg husker ikke. ---
Anders: [xxx]
Anne: [Tarmene]
Lærer: Tarmene ja. Helt riktig, Anne. (*nikker bekræftende*)
Anders: xxx
Lærer: Først kommer det mat inn i munnen, og tygger og ned gjennom spiserøret, ned i magen, gjennom tarmene, og så ender det opp som? (*peker nedover illustrasjonen*) -
Anne: Tiss
Lærer: [Tiss?]
Anne: [og bæsje]
Lærer: Og bæsje (*nikker*)

I samtalesekvens 7 tar læreren utgangspunkt i elevenes kunnskap om kroppen. Hun finner ut hva de vet, og supplerer med ny informasjon slik at de lærer nytt om kroppen. I tillegg fokuserer hun på å utvikle forforståelsen deres ved å snakke om illustrasjonene. Den samme fremgangsmåten (som jeg i andre del av analyse- og drøftingskapittelet omtaler som en strategi) kommer til uttrykk i flere sekvenser. I vedlegg 2 (sekvens 1.3) får hun elevene til å tenke seg frem til hva *mannen i månen* er. Sammen skaper de en felles forståelse av ikonoteksten, som vil si samspillet mellom verbaltekst og bilde, og boken som helhet.

4.1.5 Sammenligning

I dette underkapittelet sammenligner jeg de ulike samtalesekvensene både innad i og på tvers av grupper og dager. Jeg starter med å analysere og drøfte hver gruppe hver for seg, for deretter å gå over på å analysere og drøfte mandagen og torsdagen hver for seg. Til slutt kommer jeg med en kort oppsummering om lesedimensjonene.

Tabell 4.1

Oversikt over antall samtalesekvenser innenfor de ulike lesedimensjonene

Lesedimensjon	Gruppe A		Gruppe B	
	Mandag (%)	Torsdag (%)	Mandag (%)	Torsdag (%)
Fonologisk bevissthet	6 (43)	6 (55)	0 (0)	0 (0)
Ordavkoding	1 (7)	1 (9)	1 (10)	2 (22)
Leseflyt	1 (7)	0 (0)	0 (0)	2 (22)
Leseforståelse	6 (43)	4 (36)	9 (90)	5 (56)
Totalt	14 (100)	11 (100)	10 (100)	9 (100)

4.1.5.1 Gruppe A

Denne gruppen består av de tre elevene som anses å ha svakest lesekompetanse i klassen, og derfor leser de i en enkel lesebok. På mandagen opptar fonologisk bevissthet og leseforståelse like mange prosent (43 %) av og størst andel av samtalen. På torsdagen endrer prosentene seg, og det er fonologisk bevissthet som tar opp over halvparten (55 %) av samtalen, og dermed mest plass av samtalen. Dette gir en økning på 12 prosent. Deretter fokuseres det en god del (36 % av samtalen) på leseforståelse denne dagen.

Innenfor fonologisk bevissthet fokuserer læreren på tre til fire ulike momenter. Det første går ut på at læreren trekker frem ord som ikke er lydrett stavet, slik som *kroppen*, *juice*, *rumler* og *det*. På mandagen snakker læreren om de to første ordene, mens på torsdagen supplerer hun med de to siste ordene. Når det gjelder ordet, *kroppen*, fokuserer læreren på at ordet ikke er lydrett stavet, og ikke at det er to konsonanter. Det virker ikke som elevene har problemer med å forstå funksjonen til dobbeltkonsonant, og det er nok derfor læreren velger å ikke ta tak i dette på dette tidspunktet. Videre tar hun tak i lange og dermed mer avanserte ord, som for eksempel *ordentlig*. For elever som befinner seg i et tidlig stadium i å utvikle sin fonologiske bevissthet, krever det mer å avkode et langt og ukjent ord enn ett kort ett. Det tredje momentet som læreren gjør elevene oppmerksomme på, er at de har avkodet et fonem feil. For eksempel forsøker en elev på mandagen å lese ordet *braker*, men eleven avkoder *bri*, og klarer dermed ikke å avkode ordet i sin helhet. Et annet eksempel fra torsdagen er der en elev blander fonemene *t* og *g* i ordene *maten* og *magen*. Læreren forklarer at bytte av disse fonemene gjør at ordet får en annen betydning. Til slutt snakker de om rimord med *t* som sistelyd, og hva som gjør at ord rimer. Dette viser av læreren bruker både syntetisk og analytisk tilnærming i sin praktisering av veiledet lesing med disse gruppene.

Når det gjelder leseforståelse, som er den andre lesedimensjonen som opptar mest plass både mandagen og torsdagen, er det snakk om to ulike momenter. Det ene handler om å

snakke om det de ser eller leser, altså at de skaper mening ved å snakke om ikonoteksten. Gjennom hele mandagen spør læreren elevene om hva de ser, før de får lov til å lese. Dette er en måte å koble elevene på bokens handling, og er en lesestrategi de får innøvd i møte med en ny bok. Det andre momentet handler om elevenes forkunnskap om for eksempel fordøyelsessystemet og hvorfor kroppen er avhengig av å få tilført ny energi ved bruk av mat og drikke. Dette ble det snakket om både mandagen og torsdagen gjennom spontane spørsmål fra læreren, men også i form av ferdigskrevne spørsmål bakerst i boken som elevene hadde hatt i lekse til torsdagen.

Tabellen viser derimot mindre fokus på både ordavkoding og leseflyt, som kun opptar 1 % hver av samtalen på mandagen. Ordavkodingen handler her om at eleven, Anders, avkoder ordet som et ordbilde. På forrige side i boken var det avbildet og snakk om at maten forsvinner nedover halsen, og det er nok mest sannsynlig dette som legger føring for elevens ordavkoding. På den aktuelle siden eleven nå leser fra, står det: «Suppa renner nedover. Den havner i tarmene.» Med kunnskap om hva ikonoteksten formidlet på foregående side, avkoder eleven: *h-a-l-senen*. Han viser at han har utviklet fonologisk bevissthet ved at han får med seg endingen på ordet, men ordavkodingen slår feil når ordet ikke lever opp til forventningene. Han praktiserer logografisk ordavkoding, noe som betyr at han leser ordet som et slags ordbilde. Videre viser tabellen at ordavkoding fortsatt har en sekvens i samtalen på torsdagen, og denne dreier seg om korrekt og rask ordavkoding av ordbildet *kroppen*.

Leseflyt opptar som nevnt over, kun 1 % av samtalen på mandagen, mens på torsdagen utgjør den 0 %. Kanskje er det ikke så rart at fokus på leseflyt blir borte, fordi elevene har leselekse i boken hver dag. På mandagen møter elevene en ny bok med kanskje ett eller flere nye ord, mens på torsdagen har elevene øvd på å lese hver dag og vil derfor ikke møte noen nye ord. Dette vil selvfølgelig føre til bedre leseflyt, og dermed mindre fokus på det under samtalen på torsdagen. Den ene sekvensen der det er snakk om leseflyt oppstod fordi tiden gikk ut, og læreren ba elevene om å lese siste side sammen med henne. Det må i tillegg nevnes at leseflyt dukker opp flere ganger under mandagens samtale, enn den ene samtalesekvensen i tabellen. Da i form av en til to setninger innenfor en samtalesekvens, men de er ikke i hovedfokus i disse sekvensene. Disse tilfellene dukker opp etter at en elev er ferdig med å lese en side, for da ber læreren alle om å putte lesefingeren på og lese den samme siden med henne, slik at læreren modellerer hvordan både enkeltord og intonasjonen skal høres ut i de aktuelle setningene. På torsdagen gjentar læreren av og til setningene elevene nettopp har lest. Det kan være når en elev har strevd med uttalelsen av ett eller flere ord, slik at alle får høre setningen sammenhengende og ikke stykket opp i lydering eller eventuelle spørsmål eleven måtte ha underveis. Dette kan

være med på å bedre elevenes leseforståelse og leseflyt både gjennom modellering og gjentakelse.

Totalt sett viser disse tallene at hovedfokuset er fonologisk bevissthet i gruppe A, for deretter å fokusere på leseforståelse. Forskjellen på mandag og torsdag er i og for seg naturlig, med tanke på at elevene møter på en ny bok på mandagen, mens de på torsdagen har øvd på å lese og dermed er godt kjent med boken. Når elevene møter den nye boken er det viktig å fokusere på begge disse dimensjonene, da de er gjensidig avhengig av hverandre. For å ha god leseforståelse, kreves det at en har godt utviklet fonologisk bevissthet og motsatt.

4.1.5.2 Gruppe B

Gruppe B består av fem elever som regnes for å ha best utviklet lesekompetanse i klassen. Hovedfokuset her - både mandag og torsdag - er leseforståelse. Mandagen fokuseres det kun på to av lesedimensjonene - leseforståelse og ordavkoding. Leseforståelse tar opp så og si hele (90 %) fokuset i samtalen denne dagen. De fleste av disse sekvensene dreier seg om å snakke om hva de ser før de leser verbalteksten. Andre handler om elevenes kunnskap om de to ulike sjangrene, fiksjons- og faktabok. Ellers dreier sekvensene seg om kunnskapsutvikling og utforskende samtaler. Gjennom boken møter de på ulike begreper som for eksempel *mannen i månen*, *krater*, *månelandskap*, osv., som de snakker om. Læreren kommer også med tilleggsinformasjon gjennom å fortelle mer om månelandingen i 1969. I tillegg er flere av sekvensene innenfor leseforståelse, utforskende samtaler (jf. Mercers eksplorerende samtaleform) om ulike elementer som dukker opp i boken. De snakker om ulike typer planeter og hvordan mennesker som drar til nye steder alltid planter flagget til landet sitt i bakken.

Tabellen tydeliggjør at læreren fokuserer på flere lesedimensjoner på torsdagen enn hun gjorde på mandagen. Leseforståelse opptar over halvparten (56 %) av hele samtalen, og de fleste sekvensene dreier seg om ikonoteksten. I tillegg kommer det opp utforskende samtaler (jf. Mercers eksplorerende samtaleform) om elevenes forkunnskap om tyngdekraft og vektløshet, og læreren kommer også denne dagen med mer informasjon om månesteiner og salg av disse i nåtiden. Elevene synes det er veldig spennende og læreren utfordrer dem med et dilemma. Hun spør dem om de ville valgt å beholde en månestein som ingen andre har, eller om de vil selge den for flere millioner kroner. Videre samtaler de om verbalteksten der det er snakk om hvor lang tid månen bruker rundt jordkloden, og læreren presiserer det hun mener er en fin huskeregel: «**Månen** bruker en **måne** (snakker om måned), på å komme seg rundt».

Den andre lesedimensjonen på mandagen er ordavkoding, som opptar 10 % med sin ene sekvens. Den ene dreier seg om hvordan en uttaler årstallet 1969, da dette er et ukjent tall for elevene. Torsdagen øker antall sekvenser til to og opptar 22 % av samtalen. Igjen handler det om en ny sekvens rundt samme side av boken der årstallet 1969 står, men denne gangen stopper eleven som leser ikke opp ved årstallet, men ved tallet tre skrevet med bokstaver: «"I 1969 reiste det tr" Er det meningen at det skal stå "tre" der?». Årstallet har nå blitt et ordbilde i denne teksten, og fører til at ordavkodingen skjer raskt. Eleven henvender seg til læreren for å få bekreftelse på at hun har avkodet tallordet *tre* riktig, for deretter å lese videre og korrigerer seg selv en gang: «"tre astronauter til månen de" nei "i et romskip. Reisen tok fire dager og fire netter. I Norge kunne vi følge denne måneferden på TV"». Dette viser at hun har kommet godt på vei når det gjelder ordavkoding, og læreren lar eleven prøve seg frem, til hun selv eventuelt ber om hjelp.

Utenom disse sekvensene, kommer ordavkoding til uttrykk gjennom at elevene leser annerledes enn det som står i verbalteksten. At de hopper over et ord eller lignende. Ett eksempel er når læreren kommenterer at eleven har hoppet over et ord:

Samtalesekvens 8: Gruppe B, torsdag

Brede	"Fullmåne og halvmåne. Når vi ser dagsiden"
Lærer	Nå hoppet du over ett ord.
Brede	"ser månens dagside, ser månen rundt ut. Da er det fullmåne. Når vi bare ser halve dagsiden, er det halvmåne. Noen ganger ser månen ut som en tynn sigd. Da ser vi bare en liten, liten del av dagsiden. Noen netter ser vi ikke månen i det hele tatt. Da er månens nattside vendt mot jorda."

Ordavkodingen til eleven går her (samtalesekvens 8) relativt raskt, og det kan være fort gjort å hoppe over ord. Læreren var her rask til å oppfatte dette, og bemerket det slik at eleven ble bevisst på dette selv. I denne sammenhengen forstår nok elevene at det er snakk om månens dagside, da boken heter *Måneboka*, og ikonoteksten handler om månen. I andre sammenhenger ville det å droppe et slikt ord kanskje gå ut over leseforståelsen, og det er kanskje dette læreren har i bakhodet.

Når det gjelder leseflyt, er ingen av sekvensene på mandagen fokusert helt og alene på dette, men læreren kommer begge dagene med kommentarer om volumet til to ulike elever mens de leser. Hun ber dem om å bruke «**litt** mer stemme», noe begge elevene gjør. En annen gang ber om en elev som har tendens til å lese for fort, om å ikke ha det så travelt. På torsdagen har leseflyt hovedfokus i hele to sekvenser. Den ene dreier seg om å få alle til å følge med på det som leses og hun ber elevene ha lesefingeren på første ordet i setningen som skal leses. Den andre handler derimot om tegnsetting, mer spesifikt

om kommaets funksjon i en setning. Hvordan et komma forandrer intonasjonen i setningen.

Selv om fonologisk bevissthet ikke har noen egne sekvenser i tabellen, kommer det likevel til uttrykk gjennom kommentarer fra læreren. På mandagen ber hun en elev i samtalesekvens 13 (se side 51) om å «se på lydene» i ordet *slettene*. Det kan se ut til at dette hjelper eleven å avkode ordet. På torsdagen forekommer denne dimensjonen i form av at læreren mimer fonemlydene og ord mens elevene leser. Den første gangen dette skjer er det mye støy i klasserommet mens elevene leser. Han leser feilfritt og sammenhengende. Kanskje er dette et tilbud til elevene om de måtte streve med å konsentrere seg om det som blir lest. Rett etter eleven er ferdig tar læreren opp tegnsetting, så kanskje mimet hun på leppene fordi hun var bevisst om at de kom over et nytt element som måtte forklares. Læreren videreutvikler lesingen deres med å trekke frem kommaets funksjon. Den andre gangen lesedimensjonen kommer til uttrykk er når læreren mimer fonemlydene i ordet *skyene* med munnen, når en elev sliter med å avkode ordet.

4.1.5.3 Mandag

Et annet interessant aspekt å se nærmere på, er om læreren fokuserer på ulike lesedimensjoner hos de to gruppene på samme dag. På mandagen er fokuset i hovedsak fordelt mellom fonologisk bevissthet og leseforståelse hos gruppe A, mens hos gruppe B er fokuset nesten bare rettet mot leseforståelse. Dette er interessant, fordi gruppe B leser i en bok for elever med høyere lesenivå enn gruppe A. Tabellen viser dermed at læreren fokuserer på ulike dimensjoner i elevgrupper med ulikt lesenivå.

Først tar jeg for meg leseforståelse, da det er den dimensjonen som er mest fremtredende totalt sett på mandagen. Her er det to gjennomgående aspekter læreren fokuserer på. Før verbalteksten leses, ber hun elevene om å fortelle hva de ser. I hovedsak er det da snakk om illustrasjonene, men noen ganger har illustrasjonene verbaltekst i seg, og da kan dette også være noe elevene kan kommentere. Dette er en måte å øve elevene opp i en lesestrategi slik at de senere automatisk skaper en forforståelse av hva teksten handler om gjennom å legge merke til illustrasjonene. Dette er svært nyttig for å videreutvikle elevene som lesere, da de trenger hjelp uansett nivå til å oppdage og lære seg nye strategier for å lese og lære. Videre fokuserer læreren på forkunnskapen til elevene. I gruppa A stiller hun ulike spørsmål om fordøyelsessystemet og kroppens behov for energi, mens i gruppe B spør hun om de vet hva ulike begreper og uttrykk betyr. Det meste vet de fra før av eller lærer gjennom boken, men hos gruppe B kommer læreren med informasjon utenom dette slik at de også utvikler sin kunnskap om det aktuelle temaet.

Dette gjelder nåtidens astronauter og at de har tatt med seg månestein hjem til jordkloden. Elevene er også svært nysgjerrige i begge gruppene, og læreren lar dem utfolde seg i samtalen. Samtalene bærer noen steder av å være utforskende samtaler som oftest har mål og mening, men noen ganger kan elevene komme litt på villspor, og da samler til slutt læreren dem inn igjen til det opprinnelige temaet.

Etter leseforståelse tar fonologisk bevissthet størst plass sammenlagt denne dagen, selv om det kun forekommer som egne sekvenser hos gruppe A. Her fokuserer læreren på ord som ikke er lydrett stavet, og lengre ord. Denne gruppen er på et lavere lesenivå enn gruppe B, og dermed kan ord som *ordentlig* oppleves som et relativt avansert ord for disse elevene. Noe som går igjen hos begge gruppene er at læreren gjør elevene bevisste på fonemlydene, men på ulik måte. Hos gruppe A utgjør omtrent alle sekvensene innenfor fonologisk bevissthet dette. Elevene forsøker å lydere seg frem til ulike ord, men kan finne på å bomme på ett fonem i ett ord. Som tidligere nevnt i underkapittelet 4.1.1 Fonologisk bevissthet, gjør læreren eleven bevisst på et fonem kan endre betydningen i et ord slik som *maten* og *magen*. Andre ganger korrigerer hun uten å gå dypere inn i hva fonembyttet har å si for ordet, men lar eleven fortsette å lese. Dette kan for eksempel være når en elev leste *nede*, i stedet for *nedi*. Her kan en logisk forklaring være at eleven mest sannsynlig slo sammen *nede i* til *nedi*, som er en mer muntlig måte å uttrykke seg på. En annen gang strever en elev med å lese *braker*, da han bytter ut *u* med *i*.

Samtalesekvens 9: Gruppe A, mandag

Lærer	Ja, en bamse som ser ut som svever i løse lufta. @ - Du skal få lov å lese det som står der.
Adam	Okey. --- "Krrrooppen kroppen"
Lærer	Mhm
Adam	"bbuuurr briir" - (klokken ringer etter 12 min)
Lærer	u. Bare fortsett
Adam	"briir"
Lærer	bruu
Adam	"brur" (mye støy fra de andre gruppene som rydder)
Lærer	braker.
Adam	["den ssom een nyttig".]
Lærer	[(mimer ordene med leppene)]

Læreren hjelper eleven, men det kan virke som eleven blir distraheret av klokken som ringer (som vil si at deres tur på veiledet lesingsstasjonen er over), og dermed ikke helt klarer å fokusere. Læreren fortsetter å hjelpe ham, men til slutt sier hun ordet, og eleven leser resterende tekst.

Ordavkodingen opptar en sekvens hver hos begge gruppene. Hos gruppe A dreier det seg om feil ordavkoding, da disse elevene kanskje er mer avhengig av foregående verbaltekst og illustrasjoner enn den andre gruppen. I denne sekvensen forsøker eleven å lese ordet

tarmene, men bytter ut de fire første fonemene med *hals*. Eleven har tydeligvis fått med seg endingen av ordet, for det har han ikke noe problem med å koble sammen med fonemene han forestiller seg står der. Hans forforståelse påvirker hva han ser, og siden det handler om halsen på forrige oppslag, tenker han at det fortsatt gjelder dette. Forforståelsen styrer hvordan en oppfatter teksten, og etter hvert som elevene blir mer erfarne lesere vil de behandle flere og flere ord som ordbilder. En godt erfaren leser avkoder ord både bevisst, men også ubevisst og kan til tider ikke noe for at han eller hun leser. Det blir nærmest et instinkt å lese verbaltekst.

Til slutt finnes det kun en sekvens som omhandler leseflyt, men dimensjonen kommer likevel til uttrykk hos begge gruppene. Denne ene sekvensen hos gruppe A handler om at de må lese siste side sammen fordi tiden har gått ut. Ellers kommer leseflyt til uttrykk gjennom at læreren ber alle lese setningene som nettopp er lest, sammen med henne. Hun samler oppmerksomheten til elevene for å modellere riktig intonasjon sammen med dem. I tillegg kommer dimensjonen til uttrykk gjennom en kommentar på stemmebruken til en elev. Hun ber eleven lese med litt mer stemme.

4.1.5.4 Torsdag

På torsdagen har gruppe A hovedfokus på fonologisk bevissthet, mens gruppe B har hovedfokus på leseforståelse. I tillegg er fokuset mer spredt utover de ulike dimensjonene hos gruppe B.

Igjen tar jeg for meg leseforståelse først, da denne dimensjonen tar størst plass samlet sett. Her fokuserer læreren på mye av det samme hos begge gruppene. Begge snakker om illustrasjonene og har utforskende samtaler som grunner ut av verbalteksten eller illustrasjonene alene, eller ikonoteksten og elevenes forkunnskap. Gruppe A leser ferdig boken og blir dermed hørt i skriveleksen, som går ut på å svare på spørsmålene som står skrevet bakerst i boken. Disse spørsmålene handler om leseforståelse. Spørsmålene kan brukes for å sjekke at elevene har fått med seg innholdet i boken. I det siste spørsmålet blir også elevene bedt om å se på og snakke om illustrasjonene spesifikt. Gjennom samtalen både mandagen og torsdagen har de kommet innom disse spørsmålene i naturlige settinger. For eksempel går et spørsmål ut på hva som skjer med maten når en svelger den, og ikonoteksten legger opp til samtale rundt dette. Verbalteksten beskriver hva som skjer, mens illustrasjonene viser hva som skjer. Samspeillet mellom de to modalitetene utgjør ikonoteksten, den egentlige teksten. Implisitt bemerker læreren viktigheten av å se på begge modaliteter. Lesing er ikke bare å lese verbaltekst, men også se på samspeillet mellom verbalteksten og illustrasjonene. Når elevene etter hvert møter mer avanserte bøker, er det viktig at de er introdusert for bøker med utvidende

informasjonskobling, som vil si at verbaltekst og illustrasjon ikke sier det samme. Gjennom å se på illustrasjonene før de leser verbalteksten, kan det hende at de oppdager dette selv eller ved hjelp av læreren. I bøkene disse gruppene leser, er det redundant informasjonslenking, som vil si at modalitetene formidler det samme. Informasjonskoblingen påvirker forståelsen av ikonoteksten, og dermed boken som helhet.

Etter leseforståelse utgjør fonologisk bevissthet størst plass samlet sett, selv om dimensjonen ikke utgjør hovedfokus i noen av sekvensene i gruppe B. Det betyr derimot ikke at det er helt fraværende hos denne gruppen, men at den kommer til uttrykk gjennom at læreren tilbyr elevene en ekstra støtte i form av miming av ord og fonemlyder på leppene. Hos gruppe A opptar fonologisk bevissthet hele seks sekvenser av elleve, som utgjør over halvparten av samtalen. Her fokuserer læreren på å forklare mer utdypende det elevene gjør feil eller når de eventuelt møter nye ord som ikke er lydrett stavet eller har flere stavelser som gjør ordet mer avansert for elever på et lavere lesestadium. Hun gir elevene muligheten til å fortelle hvilke ord de synes er vanskelige, og kommer også selv med noen. Hun ber for eksempel elevene peke på ordene *rumler*, *det* og *ordentlig*, og spør hvordan disse uttales. De to første virket enkle for elevene, mens det siste ordet var mer vrient. I samtalesekvens 10 prøver eleven seg frem på uttalelsen av dette lange ordet.

Samtalesekvens 10: Gruppe A, torsdag

Lærer Men på 5 da? Der var et litt langt og vanskelig kanskje? Her (*peker på ordet "ordentlig"*). Det var det lange, vanskelige ordet der. ["Ooordeentllig"]
Anne [Ooordeentllig] Egentlig
Lærer Ooordeentllig. Det er et langt og vanskelig ord. Vi leser "ordentlig". På trøndersk sier vi jo "årntli". Det er masse lyder som slås sammen. – (*blar om*) mhm. – og så (*ser på neste oppslag*) – her var det ikke noen andre lyder enn det som står her. – nei. Da vil jeg at dere skal ta igjen boka. (*Elevene adlyder*). Og så – "Hvilken sport er det Fredrik driver med?" (*Stiller et av Cappelen Damms ferdigskrevne spørsmål*)

Hun blander to ord som er relativt like, da de inneholder samme avledningsmorfem *lig*. Rotmorfemene er de som skiller ordene fra hverandre - *orden* og *egen*. Med en *t* i midten av begge ordene, utgjør disse morfemene to ord med ulik betydning - *ordentlig* og *egentlig*. Ordene har nå skiftet ordklasse, fra substantiv til adjektiv. Videre korrigerer hun som tidligere nevnt når elevene avkoder feil fonem i ett ord, som kan endre betydningen av ordet eller rett og slett gjøre at det ikke lengre er et ordentlig ord. For eksempel *maten* og *magen*, eller når en elev prøver å lese *havner*, begynner eleven rett på andre fonem - *aav*. Sistnevnte blir et helt annet ord, fordi eleven dropper å avkode både første fonem og siste delen av ordet, *havner*. Som eksemplene viser, kan det se ut som noen av elevene har litt lite utviklet fonologisk bevissthet. Læreren snakker om rimord med denne gruppen, noe som stimulerer elevenes fonologiske bevissthet. Gjennom å leke med rimord blir

elevene tvunget til å bli tenke over hvordan siste fonemet i ett ord kan endre betydningen på ordet, som igjen er med på å utvikle den fonologiske bevisstheten deres.

Begge gruppene har sekvenser innenfor ordavkoding, der det er fokus på rett avkoding av ord. Gruppe A hadde på mandagen problemer med å avkode ordet, *kroppen*, men denne dagen var det tydelig at i alle fall denne eleven hadde øvd inn ordet til ett ordbilde. Ordet ble avkodet raskt og problemfritt. Samme skjer hos gruppe B når det gjelder tallordet, *1969*. På mandagen var dette ukjent, mens torsdagen var det et ordbilde det var lett å kjenne igjen. I samme sekvens henvender eleven seg til læreren for å spørre om hun har avkodet riktig ord. Videre korrigerer læreren en elev i gruppe B som hopper over ett ord.

Ifølge læreren er gruppe B relativt faglig sterk, og dette kommer også til uttrykk gjennom hennes fokus på å utvikle leseflyten på et mer avansert nivå enn hos gruppe A. Hos gruppe A finnes det ingen sekvenser innenfor leseflyt, men heller som en positiv bemerkelse av at eleven har lest riktig. Læreren gjentar mange av setningene elevene nettopp har lest, for å repetere og sørge for at alle elevene har fått med seg hva som står. Hos gruppe B finnes det to sekvenser som fokuserer på leseflyt. Den ene sekvensen handler om at alle elevene må følge med når andre elever leser, mens den andre sekvensen handler om å utvikle elevenes kunnskap om funksjonen til tegnsetting - nærmere bestemt kommaets funksjon. Dette er med på å heve elevenes metaspråklige kompetanse, samt forbedre leseflyten, og dermed videreutvikle elevenes lesing. I tillegg kommer lesedimensjonen til uttrykk gjennom kommentarer om både volum og hastighet når elevene leser.

Gruppe B har (utenom leseforståelse) relativt jevnt fordelt fokus på alle dimensjonene, sammenlignet med Gruppe A. Hva kan grunnen være? Har det noe med at gruppene er på ulikt lesenivå, og dermed er det mer naturlig å fokusere på flere lesenivå? Fokuset i gruppe A er i hovedsak rettet mot fonologisk bevissthet og deretter leseforståelse. For elever på lavere lesenivå skal utvikle seg, er det viktig å fokusere det grunnleggende innenfor lesing. Det er også viktig å fokusere på få momenter, for at det ikke skal virke uoverkommelig for elevene. Læreren må velge ut hva gruppen trenger, og ta det deretter. Gruppe B er på et høyere lesenivå, og læreren kan utfordre dem innenfor flere lesedimensjoner. For at elevene skal kunne fokusere på flere lesedimensjoner, må de ha godt utviklet fonologisk bevissthet og ordavkoding. Om disse dimensjonene er svake, betyr det at elevene må bruke mye energi (kanskje all energi) på å lese, og det kan gå utover leseflyten og dermed også leseforståelsen. Det kan rett og slett være for krevende for elever på lavt lesenivå å få med seg hva han eller hun leser om.

4.2 Analyse og drøfting av veiledningsstrategier

I denne delen av kapittelet vil jeg analysere og drøfte hva slags innspill og oppfølging læreren har i samtalen. Mer spesifikt vil jeg se på hvordan læreren veileder elevene gjennom veiledet lesing. Jeg vil finne ut hva gjør læreren for å hjelpe elevene når de møter utfordringer og gjør feil. Det er noen få ganger at læreren ikke kommenterer på unøyaktig lesing. Det er vanskelig å vite hva det skyldes, men i hvert fall i noen av tilfellene er det uro i klasserommet. Jeg har valgt å se bort i fra dette. Altså handler dette kapittelet om det andre forskningsspørsmålet, som lyder som følgende: *Hvilke veiledningsstrategier bruker læreren for å støtte elevenes leseutvikling?*

Innenfor de tre veiledningsstrategiene har jeg tatt for meg de mest fremtredende momentene for å tydeliggjøre hva slags veiledningsstrategier læreren tar i bruk under disse to øktene. Jeg må likevel påpeke at det mest sannsynlig finnes flere momenter innenfor de ulike veiledningsstrategiene, men jeg trukket frem de jeg har observert ved denne læreren.

4.2.1 Direkte veiledningsstrategi

Den første veiledningsstrategien har jeg kalt direkte veiledningsstrategi. Det vil si at læreren sier hva som er riktig uten å la eleven få særlig mulighet til å prøve seg frem, og kan nærmest ses på som en ren korrigerer. Denne veiledningsstrategien kommer i mitt materiale til uttrykk gjennom at læreren sier riktig ord eller bokstav når elevene avkoder feil, som en ren korrigering eller informering. Videre kommer den til uttrykk gjennom at lærer påpeker at elevene hopper over ord. Det første momentet går ut på at lærer korrigerer ord eller bokstav når elevene avkoder feil. I samtalesekvens 11 avkoder eleven ordet, *små*, nesten riktig. Han sier bokstaven *ø* i stedet for *å*.

Samtalesekvens 11: Gruppe A, mandag

Anders: "Han tygger pølsa. Den blir til små"
Lærer: Små
Anders: ["små"]
Lærer: [(nikker)]
Anders: "små biter"

Læreren korrigerer gjennom å si legge trykk på den aktuelle bokstaven i ordet, for å tydeliggjøre bokstavlyden. Eleven forstår dermed fort hvor ordavkodingen gikk feil, og kan fortsette lesingen. Videre finnes det andre eksempler der læreren igjen korrigerer direkte, igjen etter at eleven har fullført sitt første forsøk på å avkode ordet *tarmene*.

Samtalesekvens 4 er igjen aktuell, men denne gangen i form av direkte veiledningsstrategi (se samtalesekvensen på side 38). I dette eksemplet lar læreren eleven forsøke å avkode ordet før hun bryter inn. Deretter korrigerer hun eleven ved å si *Tarmene*. En annen form for direkte veiledningsstrategi, er når læreren bryter inn før eleven har forsøkt å avkode ordet ferdig. I samtalesekvens 12 sliter eleven med hvordan hun skal uttale et spesifikt årstall, nemlig 1969.

Samtalesekvens 12: Gruppe B, mandag.

Bitte: (leser høyere) "Menn på månen. Det er llaaan langt til månene, men det går an å reise dit." (Leser gradvis lavere). "I 1 [9]"
Lærer: [19] 19 69 sier vi om det årstallet.
Bitte: "1969 reiste tre astronauter til månen i et romskip. Det tok fire dager og fire netter. I Norge kunne vi følge denne måånefeerden på TV."

Eleven forsøker å gjette seg til hvordan hun skulle si årstallet, ved å uttale hvert tall hver for seg, «en ni», men læreren bryter inn for å fortelle hvordan det uttales. Dette er en direkte korrigerende av elevens «feil», ved at læreren opplyser elevene som en ren faktaopplysning. «19 69 sier vi om det årstallet». I andre tilfeller påpeker læreren at eleven hopper over et ord, slik som i samtalesekvens 8 på side 44. Eleven leser deretter setningen på nytt, men denne gangen med alle ordene.

4.2.2 Indirekte veiledningsstrategi

Det jeg har kalt indirekte veiledningsstrategi er når læreren gir elevene i større grad rom for å finne en løsning på utfordringene selv. Veiledningsstrategien kommer til uttrykk ved at læreren retter fokuset mot illustrasjoner og ord, da gjerne ikke-lydrette ord eller andre ord eller lyder elevene sliter med. Andre ganger kommer den til uttrykk ved at læreren for eksempel stiller ledende spørsmål for å veilede elevene mot sitt mål, eller at hun kan mimer eller former ord og bokstaver med leppene. Når læreren retter fokuset mot ord, ber hun gjerne elevene om å «se på lydene», slik som i samtalesekvens 13.

Samtalesekvens 13: Gruppe B, mandag.

Bea: "Men det fins ingen mann i månen. Det vi ser er fjellene og sssiii sssiieni"
Lærer: Ssllee. - Se på lydene.
Bea: "slettene på månen. Vi ser også mange hull."

Bea forsøker å lese ordet *slettene*, men forhindres ved at hun ikke får tak i de riktige fonemlydene. Dermed blir det også umulig for henne å avkode ordet alene. Med læreren som støttende stillas, klarer hun å lese ordet og hun kan fortsette lesingen. Dette blir en slags pendelvirksomhet mellom elev og lærer, der eleven prøver seg frem, får hjelp av læreren og prøver igjen å lese ordet alene. Dette kan tolkes som at læreren dermed hjelper eleven ut i den proksimale utviklingssonen. Dette er en mild form for korrigerende og en

veiledningsstrategi som læreren bruker med alle gruppene. I tillegg kan dette eksemplet knyttes direkte til fonologisk bevissthet, da læreren ber elevene om å «se på lydene». Dette øker den fonologiske bevisstheten hos elevene og videreutvikler dem som lesere. Andre ganger retter læreren fokuset mot illustrasjonene ved at hun for eksempel stiller spørsmål til illustrasjonene eller at hun gjør elevene bevisst på at illustrasjonene utdyper og tydeliggjør verbalteksten.

Samtalesekvens 14: Gruppe A, mandag

- Lærer: Okey, hva ser du på side 1, Adam?
Adam: Mm – ehm sitter en sommerfugl. Eller (*snur boken si mot de andre, og peker på illustrasjonen*).
Lærer: Hva gjør han for noe?
Adam: Ski
Lærer: Han går på?
Adam: Is
Lærer: Is ja, han går på skøyter, mhm [(nikker)]

Hun øver her (samtalesekvens 14) elevene til å ta i bruk ikonoteksten for å skape mening av bokens innhold, ved gi og trene elevene opp til å ta i bruk denne type lesestrategi. Under mandagsøkten ber hun elevene om å beskrive hva de ser, før de får lese verbalteksten. Elevene blir på denne måten koblet på innholdet og en forforståelse av hva som kan stå i verbalteksten dannes. Dette er en lesestrategi som gjør at illustrasjonene er primærkilden for å danne forforståelse av hva som kan stå i verbalteksten, og dermed hva ikonoteksten dreier seg om. Videre mimer læreren bokstaver og ord med munnen både mens elevene leser (se samtalesekvens 15), men også når hun selv har ordet (se samtalesekvens 16).

Samtalesekvens 15: Gruppe B, torsdag

- Lærer: Flott! (*Ser på Bente*) - (*Ser deretter på Brede*)
Brede: "Hullene kalles for kratere. [*Månen ser ut som ei flat skive, men den er en rund ball av stein. Vi ser alltid samme siden av månen. Månens bakside synes aldri fra jorda.*" (*Leser lavt og det er mye støy fra de andre gruppene.*)]
Lærer: [(*Mimer ordene på leppene mens Brede leser.*)]
Lærer: Mhm (nikker)

Samtalesekvens 16: Gruppe A, torsdag

- Lærer: Mhm. – Anne
Anne: "Su-p-p-a reeenner needi. De[eet]"
Lærer: Så må du se på lydene (*peker i Annes bok*). [*ned*]
Anne: ["needi"]
Lærer: ned (*mimer/former en O med leppene*)
Anne: "over"
Lærer: Nedover ja.
Anna: "De-t h-a-vneee – [r]>
Adam: [havner] (*kjapper seg å si ordet*)
Anne: <"i taarrme-n-e."
Lærer: Kjempefint. Anders!

Læreren benytter seg av denne formen for indirekte veiledningsstrategi uavhengig av om elevene leser godt eller trenger ekstra støtte. En mulig tolkning av mimingen på leppene, er at det ser ut til å være en støtte for både eleven som leser, men også de andre elevene i gruppen som lytter. Når læreren mimer på leppene, kan de velge om de vil følge med på teksten eller lærerens miming. Dermed kan dette tolkes som et tilbud for de elevene som måtte ønske en ekstra støtte ved ordavkodingen. Til sammenligning fremstår dette eksemplet av indirekte veiledningsstrategi som en motpol til den direkte veiledningsstrategien i samtalesekvens 12, som handler om uttalen av årstallet 1969.

I tillegg viser disse samtalesekvensene hvordan læreren bruker både non-verbale og verbale signaler for å signalisere hvem sin tur det er til å lese. Elevene sitter på rekke, og dette er også rekkefølgen de følger for hvem sin tur det er til å lese. Det er bare å si navnet eller nikke til nestemann i rekken.

4.2.3 Ekspanderende veiledningsstrategi

Ekspanderende veiledningsstrategi slik jeg har definert det, handler om at læreren tilføyer ny informasjon, der et læringspotensial eller behov for å snakke nærmere om enkelte momenter melder seg. Denne veiledningsstrategien skiller seg fra de andre, ved at læreren gir veiledning til tross for at elevene ikke har støtt på noen konkrete utfordringer. Læreren retter elevenes oppmerksomhet mot for eksempel tegnsetting eller vanskelige ord.

I tillegg til å korrigere direkte i samtalesekvens 4 (se side 38), ekspanderer læreren ved å vise til hva eleven kan bruke som støtte for lesingen, nemlig illustrasjonene. For yngre elever er ofte illustrasjonene en viktig faktor for leseforståelsen, da dette er primærkilden deres for informasjon. Forforståelsen blir dannet gjennom illustrasjonene, og kan dermed danne grunnlaget for hva en forventer skal stå i teksten. I dette eksemplet henger forforståelsen til eleven igjen på forrige oppslag, der ikonoteksten handlet om halsen. Læreren viser til illustrasjonen som hører til verbalteksten eleven leser, og får dermed både sagt og vist at maten nå vandrer nedover tarmene, og ikke halsen som tidligere.

Etter at gruppe A har lest gjennom boken på mandagen, retter læreren igjen fokuset mot ikke-lydrette ord. Grunnen til at jeg plasserer dette under ekspanderende veiledningsstrategi, er fordi disse eksemplene ikke er knyttet til en spesifikk elevs utfordring med et ord, men heller at læreren forsikrer seg om at elevene har den kunnskapen de trenger om disse ordene. Hun påpeker for eksempel ordene, *kroppen, rumler, det og ordentlig*.

Samtalesekvens 17: Gruppe A, torsdag

- Lærer: Ja (*nikker*). Vi går tilbake til side 1. – (*alle blar opp på side 1*) Var det noen vanskelige ord der? Noen vanskelige lyder? Noen vanskelige ord på side 1?
- Adam: Nei.
- Anne: [Hmmm.]
- Lærer: [Ikke noe] som var vanskelig?
- Anders: Jeg synes ikke noen.
- Lærer: Enn hvis vi setter pekefingeren på det ordet der (*peker på ordet kroppen*). Hva står det?
- Anders: "roppen"
- Anne: "krrro[oppen]"
- Adam: [*kroppen*] (*kjapper seg å si ordet*)
- Lærer: Men det står "*kroppen*" (*uttaler ordet med O*), men vi sier?
- Anne: Kråppen.
- Lærer: Kråppen

Hos gruppe B kommer ekspanderende veiledningsstrategi til uttrykk gjennom at læreren tar opp tegnsettingens funksjon, nærmere bestemt kommaets funksjon (se samtalesekvens 6 på side 39).

4.2.4 Sammenligning

I dette underkapittelet sammenligner jeg de ulike veiledningsstrategiene læreren tar i bruk, både innad i og på tvers av grupper og dager. Først analyserer og drøfter jeg hver gruppe for seg, for deretter å analysere og drøfte hver dag for seg.

Tabell 4.2

Oversikt over antall tilfeller av veiledningsstrategier

Veiledningsstrategi	Gruppe A		Gruppe B	
	Mandag (%)	Torsdag (%)	Mandag (%)	Torsdag (%)
Direkte	6 (55)	4 (40)	1 (50)	2 (40)
Indirekte	4 (36)	1 (10)	1 (50)	2 (40)
Ekspanderende	1 (9)	5 (50)	0 (0)	1 (20)
Totalt	11 (100)	10 (100)	2 (100)	5 (100)

4.2.4.1 Gruppe A

Den veiledningsstrategien læreren tar mest i bruk - over halvparten av tilfellene - på mandagen med gruppe A, er direkte veiledningsstrategi. Denne veiledningsstrategien kommer til uttrykk gjennom at læreren for eksempel sier riktig ord eller bokstav når elevene avkoder feil, som en ren korrigerende eller informerende. I samtalesekvens 11 på side 50, avkoder eleven ordet, *små*, nesten riktig. Han avkoder bokstaven *ø* i stedet for *å*. Læreren er rask til å fortelle hva som er den riktige bokstaven. Dette eksemplet kan vise at det i noen tilfeller ikke er mye rom for at eleven kan prøve seg frem eller oppdage selv

at han eller hun har avkodet feil. En av årsakene til at læreren velger denne strategien, kan være at denne elevgruppen er relativt lesesvak. De har muligens få og ineffektive lesestrategier i møte med nye ord og bøker. Dette kan ha gjort at læreren opplever at hun må gi dem tett og direkte veiledning ved å fungere som støttende stillas.

Når læreren viser til illustrasjonene, viser hun en form for lesestrategi for elevene. Dette kan være med på å gi elevene innsikt i en allerede etablert lesestrategi, men kanskje også vise dem en ny. På torsdagen ber hun elevene om å *se på lydene*, noe som jeg har valgt å plassere under indirekte veiledningsstrategi. Blant annet ber hun en elev om å se på lydene i ordet *nedover*, da eleven avkodet *nedi* i samtalesekvens 16 på side 52. Det er flere eksempler på denne strategien. Når læreren viser til illustrasjonene eller ord, stiller ledende spørsmål og mimer ord på leppene. Disse formene for veiledningsstrategier kan ses på som forsøk på å legge til rette for at elevene skal komme ut i sin proksimale utviklingszone.

Ekspanderende kommer til uttrykk gjennom at læreren spør om det var noen vanskelige ord eller lyder i boken, for deretter snakke om disse. Det kunne da være både elevene og læreren som foreslo ord eller lyder som elevene kanskje slet med på mandagen. Når det gjelder ekspanderende, finnes det ingen tilfeller under mandagsøkten, mens på torsdagen forekommer både direkte og ekspanderende veiledningsstrategi relativt likt antall ganger. Her fokuserer læreren igjen på å korrigere riktige ord, som direkte veiledningsstrategi.

4.2.4.2 Gruppe B

Under mandagsøkten med gruppe B (se samtalesekvens 12 på side 51) finnes det kun to tilfeller med veiledningsstrategier - en direkte og en indirekte. Den direkte er en informasjonsopplysning om hvordan en uttaler årstallet 1969. Eleven forsøker først å lese hvert siffer for seg, men læreren kommer raskt på banen og forteller hvordan en uttaler årstallet: «[19] 19 69 sier vi om det årstallet». Når det gjelder tilfellet med den indirekte veiledningsstrategien, ber hun elevene om å *se på lydene* i ordet *slettene* (se samtalesekvens 13 på side 51). Hun ber elevene om å aktivere og bruke sin fonologiske bevissthet for å lytte ut fonemlydene i ordet, for deretter kunne avkode ordet korrekt.

På torsdagen forekommer det flere tilfeller med ulike veiledningsstrategier, enn på mandagen. Både direkte og indirekte har to hver, mens ekspanderende har ett tilfelle. De direkte kommer her til uttrykk gjennom lærerens påpeking om at elever hopper over ord. Se for eksempel samtalesekvens 8 på side 44. Når læreren tar i bruk indirekte veiledningsstrategi, fremkommer den ved miming av ord på leppene, i samtalesekvens 18 på neste side.

Samtalesekvens 18: Gruppe B, torsdag

Bitte	<i>"På månen er det ikke liv. Det fins ikke luft på månen. Derfor er det helt stille der. Det fins ingen [sskkyer]. Det fins ikke vind. Det fins ikke vann. Det fins ikke noe liv på månen. Det finnes bare grå stein og grå sand."</i>
Lærer	<i>[(Former leppene etter bokstavlydene.)]</i>

Her forsøker Bitte å lydere seg frem til ordet. Læreren lar eleven prøve seg frem, og former leppene etter fonemlydene i takt med elevens lesing. Dette eksemplet kan vise at eleven ikke nødvendigvis trenger støtte fra læreren i lyderingsprosessen, men at det heller et valgfritt tilbud fra læreren.

Den ekspanderende veiledningsstrategien kommer til uttrykk i samtalesekvens 6 på side 39, der læreren tar opp kommaets funksjon: «Da skal man ta en sånn **liten** pause». Hun forklarer at kommaet påvirker lesingens intonasjon, noe som kan være med på å utvikle elevenes leseferdighet med tanke på leseflyt.

4.2.4.3 Mandag

Her vil jeg sammenligne de to gruppene og se om læreren veileder likt eller ulikt under mandagsøkten. Den største forskjellen mellom de to gruppene er antall tilfeller av veiledningsstrategier som blir brukt. Hos gruppe A benytter læreren veiledningsstrategier elleve ganger, mens hos gruppe B benytter hun kun to ganger. Den mest fremtredende veiledningsstrategien hos gruppe A, er direkte, med seks ulike tilfeller. Deretter bruker læreren indirekte veiledningsstrategier ved fire ulike situasjoner. Gruppe B har derimot ikke like mange tilfeller av veiledningsstrategier, da de har kun to tilfeller fordelt mellom direkte og indirekte.

Her er det viktig å gjenta at jeg har valgt to grupper på hver sin «ende av leseutviklingen» i denne klassen. Det fremkommer at gruppe A har et stort behov for veiledning, da de ikke har kommet så langt i sin utvikling av leseferdighet. Gruppe B har derimot mindre behov for veiledning, fordi de fremstår som relativt trygge lesere. Dette er noe som gjenspeiles i materialet mitt (se tabell 4.2, s. 54), i form av totalt antall tilfeller der læreren bruker veiledningsstrategier.

Under mandagsøkten ber læreren alle i gruppe A om å lese høyt sammen med henne, etter at en side er ferdig lest. Se for eksempel samtalesekvens 5 på side 39. Som tidligere nevnt kan dette ses på som en form for modellering av riktig leseflyt. På denne måten får elevene høre og være med på å lese setningene med riktig intonasjon. Dette er en form for indirekte veiledningsstrategi hun bruker med gruppa A, men ikke gruppe B. Grunnen til dette kan være at gruppe B har kommet lengre med lesingen, og har en naturlig leseflyt når de leser.

Gruppe A trenger fortsatt hjelp til dette, og modelleringen er med på bevisstgjøring og øving av leseflyt.

4.2.4.4 Torsdag

Som underkapittelet over (kapittel 4.2.4.3) skal jeg her sammenligne gruppene for å se hvordan læreren veileder under torsdagsøkten. Gruppe A har også denne dagen flere tilfeller – i alt ti tilfeller - der læreren benytter seg av ulike veiledningsstrategier i forhold til gruppe B, som kun har fem tilfeller. Dette kan være fordi den faglig sterkere gruppen har kommet lengre med tanke på leseutviklingen, og derfor trenger mindre støtte fra læreren. Den faglig svake gruppen har behov for lærerens støtte for å lese, fordi flere av disse elevene sliter med blant annet ordavkodning.

Ekspanderende og direkte fremkommer som de veiledningsstrategiene læreren bruker mest med gruppe A, mens det er direkte og indirekte som er mest fremtredende med gruppe B. Når det gjelder direkte, fokuserer læreren på ordnivå, altså om ord avkodes riktig eller om elever hopper over ord. Med gruppe A, kommer ekspanderende til uttrykk gjennom at læreren spør elevene om det er noen vanskelige ord eller lyder i boken, etter at de er ferdige med å lese den. Først lar hun elevene komme med ord, for deretter selv påpeke ord som ikke er lydrett stavet – slik som *kroppen*, *rumler* og *det*. Hos gruppe B forekommer ekspanderende i form av å forklare tegnsetting, nærmere bestemt kommaets funksjon i en setning.

Den indirekte veiledningsstrategien kommer til uttrykk hos både gruppe A og B gjennom at læreren mimer ord på leppene i både samtalesekvens 15 og 16 på side 52. I samtalesekvens 16 med gruppe A, leser eleven *nedi* i stedet for *nedover*. Læreren sier *ned* og former deretter en *O* med leppene. Eleven ser dette og gjetter *over*. Da bekrefter læreren at eleven har sagt riktig, og sier samtidig hele ordet, *nedover*, for tydeliggjøring.

4.3 Sammenfattende drøfting

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg en sammenfattende drøfting av både lesedimensjoner og veiledningsstrategier. Jeg har valgt å gå igjennom hvert forskningsspørsmål for seg, slik at dette underkapittelet blir delt i to - lesedimensjoner og veiledningsstrategier. I disse delene vil jeg kort oppsummere de viktigste funnene i denne masteroppgaven, samt svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan gjennomfører en lærer veiledet lesing i to ulike grupper på 2. trinn?*

For å svare på denne problemstillingen er det naturlig å trekke frem nivåforskjellen på de to aktuelle elevgruppene i materialet mitt. Læreren anser gruppe A som den faglig svakeste og gruppe B som den faglig sterkeste i klassen med tanke på leseutvikling.

4.3.1 Lesedimensjoner

Først starter jeg med å gi en kort oppsummering av lesedimensjonene. *Fonologisk bevissthet* handler om lydstrukturer. *Ordavkoding* handler om grafiske tegn. *Leseflyt* dreier seg om setningsmelodi. *Leseforståelse* omhandler det å skape mening. Dette underkapittelet tar for seg det første forskningsspørsmålet: *Hvilke lesedimensjoner fokuserer læreren på i to grupper med ulikt faglig nivå?*

Læreren er innom alle lesedimensjonene, men det er hyppigheten som varierer fra hvilken gruppe og dag det gjelder. Tabell 4.3 viser en oversikt over hvordan lesedimensjonene er fordelt mellom de to gruppene og totalt sett.

Tabell 4.3

Oversikt over fordeling av antall lesedimensjoner

Lesedimensjoner	Gruppe A	Gruppe B	Totalt
	Begge dagene (%)	Begge dagene (%)	Begge dagene (%)
Fonologisk bevissthet	12 (48)	0 (0)	12 (27)
Ordavkoding	2 (8)	3 (16)	5 (11)
Leseflyt	1 (4)	2 (11)	3 (7)
Leseforståelse	10 (40)	14 (74)	24 (55)
Samlet total	25 (57)	19 (43)	44 (100)

I hovedsak fokuserer læreren på leseforståelse hos begge gruppene, mens innad i hver gruppe fokuserer hun ulikt. Det kan se ut som læreren betrakter elevgruppene som ulike med tanke på lesenivå, og behandler dem deretter. Slik jeg tolker hennes bruk av de ulike lesedimensjonene, ser det ut til at hun på denne måten sørger for tilpasset opplæring etter hver enkelt elev sitt behov. Gruppe A har delt hovedfokus på fonologisk bevissthet og leseforståelse på mandagen, mens dette endres på torsdagen. Torsdagen har hovedfokus på fonologisk bevissthet, og mindre fokus på leseforståelse enn på mandagen. Gruppe B har både mandagen og torsdagen hovedfokus på leseforståelse.

Videre viser sammenligningen, at mandagens samtaler har hovedfokus på leseforståelse, samtidig som gruppe A har delt hovedfokus med fonologisk bevissthet. Torsdagen bærer preg av to ulike fokus, der gruppe A har hovedfokus på fonologisk bevissthet, mens gruppe B har hovedfokus på leseforståelse. Gruppe B dekker i midlertidig flere dimensjoner enn

gruppe A, da de også har sekvenser som fokuserer på leseflyt. Dette kan tyde på at læreren utnytter at elevene har lest hjemme. Det fremstår som om læreren er i stand til å variere hvilke lesedimensjoner hun benytter avhengig av elevenes nivå og tidligere erfaringer med teksten.

Læreren tar i bruk alle Rasinski sine fire grunnleggende prinsipper for undervisning som fremmer leseflyt - modellering, støtte, frasering og rikelig med lesetrening. Til tider virker det som noen elever bruker all energi på ordavkodning, og at det dermed går ut over leseforståelsen. Det at læreren modellerer leseflyt, fører til at elevene får høre riktig prosodi. Hvis elever strever med ordavkodningen, leser læreren setningene høyt, slik at eleven kan få mulighet til å fokusere på leseforståelse i tillegg. Hvis elevene strever med ordavkodningen, leser læreren setningene høyt og sammen med elevene. Dette kan gi dem mulighet til å fokusere på leseforståelse i tillegg, da de ikke må bruke all energi på ordavkodning. Når læreren former bokstaver og ord med munnen, er dette en form for støtte for elevens lesing. I samtalesekvensen der læreren tar opp kommaets funksjon (se side 39), fraserer hun hvordan setningen skal leses. Dette gjør hun ved å lese som følgende «*"Månen ser ut som en flat skive, - men den er en rund ball av stein."*». Etter kommaet tar hun en kunstpause for å tydeliggjøre den lille pause kommaet signaliserer. Videre legger veiledet lesing opp til rikelig med lesetrening gjennom både lesing på skolen med lærer, og som leselekse hver dag hjemme for en voksen i samme bok. Repetert lesing en av de mest dokumenterte tilnærmingene for å fremme leseflyt, noe som datamaterialet mitt også kan bekrefte. Det var stor forskjell på elevenes leseflyt fra mandag til torsdag, spesielt hos gruppa A.

4.3.2 Veiledningsstrategier

I denne masteroppgaven har jeg valgt å omtale lærerens bruk av fremgangsmåter og strategier for å veilede og følge opp elevene når de møter utfordringer, som veiledningsstrategier. Direkte veiledningsstrategi går ut på at det er liten eller ingen grad av rom eller mulighet for elevene til å finne ut av utfordringen selv. Indirekte er det motsatte, og går derimot ut på at elevene i større grad får finne ut av utfordringen selv. Ekspanderende handler om at læreren tilføyer ny informasjon uten at elevene har støtt på noen utfordring. Videre i dette underkapittelet tar jeg for meg det andre forskningsspørsmålet: *Hva slags veiledningsstrategier bruker læreren for å videreutvikle og støtte elevenes lesing?*

Læreren tar i bruk alle de tre veiledningsstrategiene, men i varierende grad med tanke på gruppe og dag. Tabell 4.4 viser fordelingen av antall tilfeller av veiledningsstrategier mellom de to gruppene. Den viser altså hvordan læreren har valgt å veilede de to

gruppene. Totalen viser til den samlede mengden tilfeller hos begge gruppene, slik at det er mulig å synliggjøre hvordan læreren har valgt å veilede gruppene.

Tabell 4.4

Oversikt over fordeling av antall tilfeller av veiledningsstrategier

Veiledningsstrategi	Gruppe A	Gruppe B	Totalt
	Begge dagene (%)	Begge dagene (%)	Begge dagene (%)
Direkte	10 (48)	3 (43)	13 (46)
Indirekte	5 (24)	3 (43)	8 (29)
Ekspanderende	6 (29)	1 (14)	7 (25)
Samlet total	21 (75)	7 (25)	28 (100)

Som tidligere nevnt anser læreren gruppe A som den faglig svakeste og gruppe B som den faglig sterkeste i klassen med tanke på leseutvikling. Tabell 4.4 synliggjør at læreren gir mer veiledning til gruppe A enn gruppe B. Faglig svake elever har nok et større behov for veiledning og støtte enn faglig sterke elever, noe tabellen viser. Gruppe A har flest tilfeller av veiledningsstrategier - hele 21 tilfeller, som tilsvarer 75 % av alle tilfellene hos begge gruppene. Til sammenligning har gruppe B bare 7 tilfeller (25 % av alle tilfellene hos disse gruppene). En grunn til dette kan være - slik analysen og tidligere drøfting tyder på - at hyppigheten av og valg av veiledningsstrategier varierer etter hvor langt elevgruppen har kommet med tanke på leseutvikling. Dette samsvarer med Kunnskapsløftets (K06) fokusering på tilpasset opplæring, da det er lærerens ansvar å vite hva slags hjelp og veiledning elevene har behov for.

Den mest fremtredende veiledningsstrategien læreren bruker samlet sett, er direkte. Hos gruppe A utgjør den 48 % av tilfellene innad i denne gruppen, og fremkommer i hovedsak gjennom at læreren korrigerer feil avkoding av bokstaver eller ord. Hos gruppe B utgjør den - på lik linje med indirekte - 43 % av tilfellene innad i denne gruppen. Direkte kommer til uttrykk gjennom informasjonsopplysning om hvordan et årstall sies, og ved at læreren påpeker at elever hopper over ord. Når det gjelder indirekte veiledningsstrategi, ber læreren elevene om å se på lydene og hun former leppene etter fonemlydene for å modellere dem.

Når det gjelder veiledningsstrategier, vil jeg i det følgende diskutere en praksis som mest sannsynlig finnes i flere klasserom, og denne praksisen har jeg kalt «ikke gjet»-praksis. Denne praksisen kommer til uttrykk også i denne klassen (i samtalesekvens 2 med gruppe C på side 36). Her forsøker eleven å lese ord ved å lese begynnelsen av ordet, for deretter å gjette resten, noe som her fører til feil ordavkoding. Han forsøker for eksempel å lese

ordet *Nordpolen*, men sier *Nord-Europa*. Læreren påpeker at eleven gjetter, i stedet for å faktisk avkode hva som står. Hun sier: «Og så må du se på lydene. Nå gjettet du, i stedet for å lese». Allard, Rudqvist og Sundblad (2009) stiller seg svært kritiske til denne praksisen og hevder at den kan være ødeleggende. Ødeleggende på den måten at når en elev bruker hele sin tilgjengelige språkkompetanse og setter opp en hypotese, vil en slik praksis fra lærerens side kunne tvinge eleven bort i fra innholdet og føre eleven mot en bare avkodning. Dette vil da kunne gå ut over leseforståelsen, da praksisen gir eleven en klar pekepinn om hva som gjelder - nemlig ensidig fokus på ordavkodning (s. 48ff).

Det kan likevel finnes behov for å nyansere denne ensidige oppfatningen av «ikke gjett»-praksisen, da det nødvendigvis ikke bare er negativt. Kommentarer som «Ikke gjett! Les.» eller «Og så må du se på lydene. Nå gjettet du, i stedet for å lese.» kan rette elevens fokus mot både ordavkodning og fonologi bevissthet. Elever som strever med å oppnå god og effektiv lesing, har ifølge Lundetræ og Uppstad (2014) en tendens til å lese ordene unøyaktig og utvikler en vane der de gjetter i stedet for å avkode ortografisk. De støtter forforståelsen sin i enten konteksten eller ut fra enkelte bokstaver. Dette kan være et tegn på at de mangler mer effektive lesestrategier i møte med nye ord, eller at de ikke er bevisste om det de leser faktisk gir mening (s. 187). Gjennom at elevene leser høyt kan læreren veilede elevene i bruk av nye og varierte lesestrategier.

Læreren ber for eksempel eleven i nevnte samtalesekvens om å fokusere på fonemlydene, og oppfordrer eleven til å ta i bruk lydering som lesestrategi. Eleven tar i bruk lesestrategien for å avkode ordet *Nordpolen*, og får dermed med seg alle fonemlydene og klarer å sette sammen bokstavene til riktig ord. Lærerens veiledning kan kategoriseres som en blanding mellom indirekte og ekspanderende veiledningsstrategi, da læreren gir eleven rom til å prøve på nytt, i tillegg til å anbefale en annen lesestrategi. Denne lesestrategien går saktere enn når eleven avkoder ord som ordbilder. Likevel kan dette være den riktige lesestrategien å tilby eleven, fordi elever på 2. trinn kan ha få eller ineffektive lesestrategier. Kanskje har de bare en lesestrategi de tar i bruk uansett utfordring de møter, noe som igjen kan by på problemer slik som over. Det kan tyde på at noen elever har behov for veiledning i hvilke lesestrategier som er mest effektiv i møte med nye og vanskelige ord. Teori om lesing viser at avkodning er en nødvendig betingelse for forståelse. Selv om Allard, Rudqvist og Sundblad mener at «ikke gjett»-praksisen kan føre eleven mot bare avkodning, er det slik at avkodning også må trenes opp. I tillegg vil høytlesning gi elevene auditiv støtte, noe som kan hjelpe eleven å høre om det som leses gir mening.

Som tidligere nevnt er dette en erfaren lærer. Innebærer det for eksempel at hun er bevisst egne valg av veiledningsstrategier? I gruppe A kommer det frem at hun bruker mye direkte veiledningsstrategier. Et spørsmål som er interessant å stille er hva som kunne ha skjedd dersom hun var noe mer avventende og lot elevene prøve noe mer på egenhånd før hun «grep inn». Er det mulig at elevene i noen tilfeller ville klart å komme på rett spor med en litt mer avventende holdning fra lærer? Spørsmålet er om hennes hyppige bruk av direkte veiledningsstrategier bidrar til raskere progresjon i utvikling av elevenes leseferdighet eller om elevene forventer rask inngripen og blir sånn sett blir avhengig av lærers raske bistand? Spørsmålet en kan stille seg er om dette evt. kan gå ut over leseutviklingen fordi elevene ikke prøver seg frem først, men heller venter på hjelp. Men fordi hun er erfaren og kjenner elevene, er det mest sannsynlig at hennes valg av veiledningsstrategier er godt tilpasset elevenes ulike nivå og fungerer godt for målgruppen. Det hadde også vært interessant å følge en mindre erfaren lærer for å få et innblikk i og kunne sammenligne bruk av lesedimensjonene og veiledningsstrategiene.

I lys av teori om læringssamtaler er samtalen et essensielt redskap i veiledet lesing, fordi både lærer og elever i fellesskap kan skape mening og utvikle kunnskap. Jeg fikk inntrykk av at læringstiljøet var trygt og godt i den aktuelle klassen, noe som er avgjørende for at elevene tør å bidra med blant annet å lese høyt og komme med innspill. Et sentralt aspekt ved læringssamtaler er ifølge Folque (2010) bevisstgjøring av egen læring. Når læreren som støttende stillas veileder elevene ut i den proksimale utviklingssonen, vil det kunne styrke elevenes evne til å gjøre det samme på egenhånd.

Analysen og drøftingen tyder på at læreren tilpasser leseopplæringen etter elevenes nivå. Hun endrer veiledningsstrategier både innad i samme gruppe fra mandag til torsdag, og fra gruppe til gruppe. Hos gruppe A inntar hun en veldig aktiv rolle i samtalen gjennom å bruke flere veiledningsstrategier. Disse elevene har behov for mye veiledning og støtte for å komme ut i den proksimale utviklingssonen. Blant annet gjennom modellering og veiledning. Gruppe B er i motsetning mer selvstendige og trenger ikke like mye støtte av læreren som støttende stillas. Avslutningsvis vil jeg trekke frem at jeg opplever en erfaren lærer som legger stor vekt på å tilpasse sin veiledning og støtte til elevene ut ifra deres nivå både når det gjelder lesedimensjonene og veiledningsstrategiene. Funnene i oppgaven bekrefter dette og jeg ser en lærer som gjennom veiledet lesing viser tilpasset opplæring i praksis.

5 VEIEN VIDERE

I dette kapitlet presenterer jeg kritikk av egen studie, forslag til videre forskning, didaktiske implikasjoner og kommer til slutt med en avsluttende kommentar.

5.1 Kritikk av egen studie

I denne masteroppgaven har jeg studert en lærers praksis i løpet av to økter fordelt på to dager. Dette er relativt kort tidsrom i et forskerperspektiv. Det hadde vært interessant å samle inn data over lengre tid og med flere lærere, da dette kanskje kunne avdekket flere varianter av de tre veiledningsstrategiene - indirekte, direkte og ekspanderende - jeg har utviklet. Samtidig har dette arbeidet gitt meg muligheten til å gå i dybden på en lærers praksis. Dette har ført til en grundig gjennomgang, analyse og drøfting av datamaterialet, noe et større datamateriale ikke ville tillatt.

Videre kunne jeg fått en annen til å teste analyseredskapet på datamaterialet mitt for å se om det hadde ført til samme resultat som mitt. Med tanke på studiens omfang og tidsperspektiv, lot ikke dette seg gjennomføres i praksis.

5.2 Videre forskning

Studiens omfang og tidsramme setter begrensninger for hva jeg kunne ta med, og dermed måtte jeg prioritere. Jeg kommer i dette underkapitlet til å komme med forslag til forskning som kan bygge videre på denne studien.

I utviklingsarbeidet av analyseverktøyet denne masteren har resultert i, tok jeg utgangspunkt i en erfaren lærer. En annen spennende innfallsvinkel kunne være å følge en mindre erfaren lærer eller en nyutdannet lærer for å undersøke gjennomføring av veiledet lesing. Det hadde også vært interessant å teste analyseverktøyet på flere lærere over lengre tidsrom. En slik studie kan vise hvilke lesedimensjoner og veiledningsstrategier et større omfang lærere velger å fokusere på.

Et annet spennende forslag er å se på hvor bevisste lærere er på egen fokusering på lesedimensjoner og bruk av veiledningsstrategier i veiledet lesing. Her kan en ta i bruk analyseverktøyet, for deretter å intervju lærerne i etterkant om funn fra analyse av gjennomføring.

Det kunne selvsagt også være interessant å komme tilbake til «min lærer» etter en tid og undersøkt om veiledet lesing har hatt effekt på nivåforskjellene mellom de to gruppene i undersøkelsen min gjennom lærerens tilpassede veiledning innenfor lesedimensjonene og bruk av de ulike veiledningsstrategiene. Videre kunne det være interessant å se hvilke lesedimensjoner Cappelen Damms leseunivers fokuserer på.

5.3 Didaktiske implikasjoner

Gjennom denne studien bidrar jeg med to nye begreps- og analyseredskap, og gjennom å bruke dem, viser hvordan en kan ta i bruk disse. Det ene tar for seg hvilke lesedimensjoner lærere fokuserer på, mens det andre tar for seg hvordan læreren veileder elevene, altså ulike veiledningsstrategier. Dette er analyseverktøy både andre studier og enkeltlærere kan ta i bruk. I tillegg kan masteroppgaven i seg selv være med på å bevisstgjøre lærere om egen praksis.

For min egen del har jeg fått bedre innblikk og forståelse for veiledet lesing. I tillegg har arbeidet med masteroppgaven bidratt til bevisstgjøring og kunnskapsutvikling om de ulike lesedimensjonene og veiledningsstrategiene. Dette vil komme godt med når jeg selv skal jobbe som lærer og praktisere veiledet lesing. Tidspunktet for masteroppgaven, funn og egen bevisstgjøring er optimalt med tanke på at jeg fra høsten skal begynne i min første jobb som lærer. Jeg har en god plattform gjennom arbeidet med oppgaven til å være bevisst når jeg skal praktisere veiledet lesing.

5.4 Avsluttende kommentar

Studiens formål har vært å skape bedre innsikt og forståelse i gjennomføring av veiledet lesing. Jeg har utviklet to begreps- og analyseredskap som kan tas i bruk av lærere for å øke bevisstheten om egen rolle, fokus og veiledningsstrategier i veiledet lesing. Jeg har selv lært mye gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, både gjennom observasjon, bearbeiding og analyse av innsamlet materiale og gjennom lesing av faglitteratur.

Læreren viser gjennom datamaterialet at hun fokuserer på alle lesedimensjonene, og at hun samtidig tilpasser fokuset etter elevgruppens nivå. Videre viser også datamaterialet at læreren velger veiledningsstrategi tilpasset elevenes nivå. Hun fremstår som en erfaren lærer som i stor grad legger vekt på tilpasset opplæring for de ulike elevene sine. Det hadde som tidligere nevnt vært interessant å gjøre en oppfølgingsstudie i de samme gruppene med den samme læreren etter en tid for å se om nivåforskjellene mellom gruppene hadde minsket som følge av lærers tilpassede bruk av veiledning innenfor lesedimensjonene og bruk av veiledningsstrategier.

LITTERATURLISTE

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS boken : leseutviklings skjema - LUS : en bok om leseutvikling* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. Tønnessen, *Å lykkes med lesing : Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (2. utg., s. 221-251). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aukrust, V. G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøpe»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten, *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 110-127). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten, *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Crévola, C. A. & Hill, P. W. (1998). Evaluation of a whole-school approach to prevention and intervention in early literacy. *Journal of Education for Students Placed At Risk (JESPAR)*, 3(2), s. 133-157. Hentet fra https://doi.org/10.1207/s15327671espr0302_4
- Elsness, T. F. (1991). «Meningsfylte tekster» og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I I. Austad, *Mening i tekst : Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 15-51). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Forlag. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007101600010
- Eriksson, B., Strömsten, I. & Wedsberg, M. (2004b). *Damms leseunivers : Nivå 4 Fakta Isboka*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fagervold, E. (2018). *Veiledet lesing på 1.trinn - En kvalitativ studie av læreres opplevelser og erfaringer med Veiledet lesing på 1.trinn* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2573872>

- Fielding, L. G. & Pearson, P. (1994, Februar). Reading comprehension. Whatworks? *Educational Leadership*, 51, s. 62-67. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/254343574_Reading_comprehension_What_works
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford, *Doing Early Childhood Research : International perspectives on theory and practice* (2. utg., s. 239-260). Berkshire: Open University Press.
- Frøhling, T. (2004). *Damms leseunivers : Nivå 3 Fakta Fra mat til bæsj*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gjærum, L. & Åmodt, K. (2011). *Betydningen av ordavkodning og vokabular for utvikling av leseforståelse* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), s. 163-168.
- Hekneby, G. (2004). *Fonologisk bevissthet og lesing*. Porsgrunn: Høyskolen i Telemark. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070808046
- Iversen, H., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kristiansen, B. B. (2014). *Samtalen i veiledet lesing : En kasusstudie av to læreres praksis* (Masteroppgave). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 22. oktober). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kvamme, A. (Red.). (2006). *Damms leseunivers : Ressursperm* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling : Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lundetræ, K. & Uppstad, P. (2014). Leseopplæring - bevisstgjøring fram mot leseflyt. I K. Lundetræ & F. Tønnessen, *Å lykkes med lesing : Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 184-195). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing : Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost, *Språk- og leseveiledning : i teori og praksis* (s. 231-251). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Matre, S. & Fottland, H. (2004). Eitt klasserom - to blikk. I T. Pettersson & M. B. Postholm, *Klasseledelse* (2. utg., s. 152-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds : How we use language to think together*. London: Routledge.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2013). Early years literacy program – en modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæraren, Nr. 4, 2013*, s. 54-67. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1934>
- Paust-Andersen, I. (2010). 'Early Years Literacy Program' : Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30478>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013091106155
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen, *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 106-153). København: Forlaget Hovedland : Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. I H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen, *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (s. 15-37). København: Forlaget Hovedland : Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Rådbo, M. & Pettersson-Soold, M. (2004). *Damms leseunivers : Nivå 5 Måneboka*. Oslo: Cappelen Damm.
- Simpson, M. & Tuson, J. (2003). *Using Observations in Small-Scale Research : A Beginner's Guide. Revised Edition : Using Research*. Glasgow: University of Glasgow, the SCRE Centre. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED481695>
- Sivertsen, S. B. (2009). *Tilpasset leseopplæring : visjon eller mulighet? : en kvalitativ studie av hvordan tre lærere opplever at Veiledet lesing, organisert som stasjonsundervisning, bidrar til tilpasset leseopplæring* (Masteroppgave). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Skjelbred, D. (1999). *"-de umisteligste Bøger" : en studie av den tidlige norske abc-tradisjonen*. Oslo: Faculty of Arts, University of Oslo Unipub. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009040200058
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook : skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen, *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 89-103). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skonnord, S. (2009). *Veiledet lesing : En kvalitativ studie av læreres erfaringer med Veiledet lesing i møte med lesesvake elever* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU.
- Skrivesenteret. (2017, 11 Januar). *Veiledet skriving med de yngste*. Hentet fra Skrivesenteret : Ressurser: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/veiledet-skriving-med-de-yngste/>
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S. M. & Smith, L. J. (1994, April). *'Whenever and wherever we choose' : The replication of 'Success for All'* (Vol. 75). Phi Delta Kappa International. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/20405189>
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Livermon, B. J. & Dolan, L. (1990). Success for all : First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education. *American Educational Research Journal*, 27(2), s. 255-278. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1163009>
- Solheim, R. & Aasen, A. J. (2011). Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæreren (Nr. 4, 2011)*, s. 64-73. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd_lesing_-_Solheim_og_Aasen.pdf
- Steen-Paulsen, M. & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing : metodehefte med DVD*. Oslo: Cappelen Damm. Hentet fra Nasjonalbiblioteket: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014062306035
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseflyt. I K. Lundetræ & F. Tønnessen, *Å lykkes med lesing : Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 172-183). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013120906024
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25. august). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet april 2019 fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 25. august). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet april 2019 fra Utdanningsdirektoratet:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

VEDLEGG

- Vedlegg 1:** Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Vedlegg 3:** Transkripsjonsutdrag gruppe B, mandag
- Vedlegg 4:** Transkripsjonsutdrag gruppe B, torsdag

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

13/12/2018

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i norskdidaktikk - Lærerens rolle i veiledet lesing

Referansenummer

860224

Registrert

11.10.2018 av Kamilla Færstad Sæbø - kamillfs@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anne Charlotte Torvatn, anne.c.torvatn@ntnu.no, tlf: 73559829

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Kamilla Færstad Sæbø, kamillfs@stud.ntnu.no, tlf: 93010534

Prosjektperiode

29.08.2018 - 31.07.2019

Status

13.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

13.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 13.12.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Tillatelse til å forske på ditt barns lesing

Til foresatte for elever på 2. trinn ved xxx

Jeg er masterstudent ved NTNU, Institutt for Lærerutdanning, og skal undersøke lærerens rolle i veiledet lesing.

I prosjektet vil jeg to skoleøkter ta videoopptak av samtalene mellom læreren og elevene i forbindelse med arbeid med veiledet lesing. Mitt fokus når jeg skal bruke denne samtalen i min forskning, vil være lærerens rolle i samtalen.

I tillegg vil jeg snakke med læreren om den gjennomførte økten, og spørre læreren om å få innsyn i dokumenter om ditt/deres barn sin leseutvikling.

All informasjon vil bli behandlet fortrolig, og det vil ikke være mulig for andre å kjenne igjen hvert enkelt barn. Datamaterialet vil brukes internt til veiledning av masteroppgaven min, og slettes når oppgaven er ferdig (ca. 16. juli 2019).

Du/dere kan når som helst trekke tilbake tillatelsen, og du/dere trenger ikke å oppgi noen grunn. Ta kontakt med læreren eller meg (kamillfs@ntnu.stud.no).

Vil du/dere vite mer om prosjektet – ta kontakt med meg eller mine veiledere, Anne Charlotte Torvatn (anne.c.torvatn@ntnu.no) og Gustaf B. Skar (gustaf.b.skar@ntnu.no).

Mvh. Kamilla Færstad Sæbø

Svarslipp

Svar innen onsdag 24. oktober

(Elev)

Ja, jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i dette masterprosjektet.

Nei, jeg/vi vil ikke at mitt/vårt barn skal delta i dette masterprosjektet.

(Signert av foresatte for elev, dato)

Vedlegg 3: Transkripsjonsutdrag gruppe B, mandag

Koding lesedimensjoner: fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt og leseforståelse.

Koding veiledningsstrategier: Direkte, indirekte og ekspanderende.

Lærer:	Men hva slags type bok tror dere at dette her er?
Bea:	Månebok
Flere:	Månebok
Lærer:	Faktabok tror [dere], eller er det eller er det fiksjon? At det er sånn at noen har diktet det opp?
Bitte:	[Neii]
Bea:	[(Rister på hodet)]
Bjørn:	Jeg tror det er noen som har diktet opp.
Lærer:	Du tror det er noen som har diktet opp.
Bjørn:	Ja, [for månen kan da ikke smile. (Viser side 1 med "Mannen i månen")]
Bitte:	[For det her er ikke sant! (viser side 1 med "Mannen i månen")]
Lærer:	Nei, vi kan bla opp side en.
Bente:	Skal jeg lese?
Lærer:	Ja, men hva ser du først da? På det bildet der?
Bente:	En måne med hake, munn, nese øyne og øyenbryn. (ser bort på observatør etter hun er ferdig med oppramsingen)
Lærer:	Ja. - (Brede rekker ivrig opp hånden, men læreren fokuserer på Bente) Bruker du å se det?
Bente:	Nei.
Lærer:	Nei? (rister på hodet, og får øye på Brede).
Bente:	Jeg ser bare en hel rundt klump. Sånn her er månen (tegner sirkel rundt den illustrerte månen i boken).
Lærer:	Ja. Og du Brede?
Brede:	At i dag så var faktisk at månen [var her] og da så det ut var en mann i månen, men det var ikke det. Det så ut som det var et skjelett på månen!
Lærer:	[mhm]
Lærer:	Men hvorfor tror det står, at det sies at man ser manne i månen da? - (ser på alle elevene) Noen som har hørt det før? Har dere hørt ordet eller uttrykket før? Mannen i månen?
Bente:	(Rister på hodet)
Bea:	Jeg har det, [men xxx]
Brede:	[Jeg har hørt] det mange ganger!
Lærer:	Du har hørt det mange ganger.
Brede:	Kanskje 36 ganger.
Lærer:	Okei.
Bjørn:	Jeg har også hørt det. (snakker lavt)
Lærer:	[Hørt at det finnes en mann i månen?]
Bitte:	[Jeg har ikke.]
Bente:	Det har ikke jeg.
Bea:	[(Rister på hodet)]
Lærer:	[Du har ikke hørt det nei. (Ser på Bente og rister på hodet)].
Bitte:	Det har heller ikke jeg, for det er ikke sant.
Lærer:	Nei. - (setter seg annerledes i stolen). At det ikke er et [ordentlig ansikt?]
Bjørn:	[Akkurat som] [[den den]]
Bea:	[[Kanskje xxx?]]
Lærer:	Ja. (ser på Bea)
Bjørn:	Ikke ansikt på månen (rister på hodet)
Lærer:	Ikke det? Okei. Du får lese Bente, så får vi se. (Ser på Bente)
Bjørn:	Mannen bor ikke på månen.
Lærer:	Ja (ser på Bjørn). Ja (ser på Bente).
Bente:	["Mannen i månen. Det er fullmåne. Mange synes at fullmånen ser ut som et ansikt. Det ansiktet kaller vi mannen i månen." (Leser siste setning annerledes enn det som står skrevet i boken: "Dette kaller vi mannen i månen." Lærer korrigerer ikke.)]
Annet:	[(Det spilles av lyd fra en PC i klasserommet)]

Lærer:	[(Ser mot lyden mens Bente begynner på "Mange synes..."-setningen)]
Flere:	[(Bitte og Brede snur seg også etter lyden)]
Lærer:	Men hva kan derre, hva kan det ansiktet være for noe da? Hva kan det være for noe?
Bente:	Vet ikke.
Brede:	Jeg vet hva det er. Det er et ansikt.
Lærer:	Tror [du det er et?]
Brede:	[Eller så] er det et månetrykt(?) @
Lærer:	@
Bjørn:	Men det er jo egentlig bare sånn her (viser illustrasjonen på side 3).
Lærer:	Men nå har du kommet deg litt raskt videre, Bjørn. (Blar tilbake til side 1 i boken hans)
Bea:	(Rekker opp hånden)
Lærer:	Ja (ser på Bea)
Brede:	[Månen pleier xxx]
Bea:	[mm det er jo] sånn hull og stein og det er jo laget på månen, og det er jo laget av - Kanskje det er sånn steiner som de former [[til]]
Lærer:	[[Kanskje]] det. Vi får bla om.
Bjørn:	Du mener hullene her? (blar om til side 3 og peker på illustrasjonen av hullene/kratene på månen)
Bea:	(Gjesper, ser og nikker bekreftende)
Lærer:	Men Bea da får vi se. (ser på Bea). På side 2.
Bea:	"Men det fins ingen mann i månen. Det vi ser er fjellene og sssiii sssieni"
Lærer:	Sslee. - Se på lydene.
Bea:	"slettene på månen. Vi ser også mange hull."
Lærer:	Hva er da - (hoster). Hva er da mannen i månen?
Bea:	Det er - fjell og - sletter.
Lærer:	Ja, det er sikkert litt skygger og litt sånn månelandskap da som vi ser som et ansikt. (hoster) - Bjørn, vær så god.
Bjørn:	"Hullene kalles for kratere. Månen ser ut som ei flat skive, men den er - er en rund ball av stein. Vi ser alltid den samme siden av månen. Månens bakside syns aldri fra jorda."
Lærer:	Kjempefint. Tror dere, hva slags type bok tror dere at det er nå? Er det faktabok eller er det fiksjon?
Bente:	Faktabok
Bea:	[Faktabok]
Bjørn:	[Faktabok]
Lærer:	[(Nikker svært tydelig)]. Faktabok ja (nikker fortsatt).
Bjørn:	Meeen (trekker ut lyden) første side er ikke faktabok.
Lærer:	Det så litt. Vi ble litt lurt der, for det var litt sånn ja, det så ut som det var et sånt fjes på månen. Så det er ikke, det er jo egentlig ikke fakta, så derfor ble vi litt lurt. Ja. Okei.

Vedlegg 4: Transkripsjonsutdrag gruppe B, torsdag

Koding lesedimensjoner: fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt og leseforståelse.

Koding veiledningsstrategier: Direkte, indirekte og ekspanderende.

Lærer:	(Satt på 12 minutter på nedtelleren) På mandagen kom vi jo bare halvveis.
Bea:	Ja
Bente:	@ Så nå må vi skynde oss litt.
Lærer:	@ Skal vi skynde oss litt?
Bitte:	"Mannen i månen" (leser fort) @ -
Lærer:	Menne - Skal vi se da. Er det noen som har lyst til å starte?
Bitte:	(Skyter hånden i været og lager en gispelyd)
Bente:	(Rekker opp hånden)
Bea:	Solveig (snakker lavt). [Vi kan jo]
Lærer:	[Da var du kjapp Bitte!]
Bea:	Vi kan bare gå sånn (peker først på Bitte, deretter Bente osv. bortover benken)
Lærer:	Ta den vanlige runden? (peker fra venstre til høyre på benken).
Bea:	Ja
Lærer:	Okei
Bitte:	"Mannen i månen."
Lærer:	Vent litte granne. Og så må vi alle sammen være på riktig side, samme side, og vi starter på side en.
Bjørn:	Åh
Lærer:	Første side. – Og da Brede, da gjør vi sånn (bytter plass med Bea, slik at hun sitter mellom guttene.)
Bea:	Men jeg ville lese den siden.
Lærer:	Ja, jeg skjønner det.
Bea:	(flytter seg og lager trist fjes) -
Lærer:	Er alle på samme side nå?
Bente:	Ja
Bjørn:	Mhm
Bente:	Nei! Bjørn er ikke det.
Lærer:	Nei? Ikke på samme side? Nei. (blar om til første side for Bjørn). - Sånn da er alle på samme side.
Bitte:	["Mannen i månen"]
Bjørn:	[Klør seg selv i hodet med boken]
Lærer:	[Så må du følge med på teksten, Bjørn.]
Bitte:	"Det er fullmåne. Mange synes at fullmånen ser ut som et ansikt. Dette ansiktet kaller vi mannen i månen." (Leser "synes" selv om det står "syns")
Lærer:	Kjempefint! Bra flyt. - Bente.
Bente:	"Men det fins ingen mann i månen. Det vi ser er fjellene og slettene på månen. Vi ser også mange hull."
Lærer:	Flott! (Ser på Bente) - (Ser deretter på Brede)
Brede:	"Hullene kalles for kratere. [Månen ser ut som ei flat skive, men den er en rund ball av stein. Vi ser alltid samme siden av månen. Månens bakside synes aldri fra jorda."] (Leser lavt og det er mye støy fra de andre gruppene.)]
Lærer:	[(Mimer ordene på leppene mens Brede leser.)]
Lærer:	Mhm (nikker)
Bea:	Kan jeg lese hele? (peker på neste side)
Lærer:	Vi skal, vi skal gå litt lengre tilbake til den setningen (peker i boken) som starter med "månen". - (Elevene blar opp på side tre). For inni der så var det et komma . Så da må vi se. "Månen ser ut som ei flat skive," Da skal man ta en sånn liten pause. Sånn (lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd) - før man leser videre. "Månen ser ut som en flat skive, - men den er en rund ball av stein." - Når dere ser et sånt komma, da må dere gjøre sånn (lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd).
Bjørn:	(Lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd og sperrer opp øynene).
Bitte:	(Lager en "hiver etter/trekker pusten"-lyd).
Bea:	Kan jeg lese hele nå?
Bente:	Men den kommaen der har hale!
Flere:	(Titter i bøkene sine og hverandres)
Lærer:	Lignet [det på en hale] synes du? (sur boken mot elevene og peker på kommaet)

Bitte:	[Få se!]
Bea:	Få se!
Bente:	Ja
Lærer:	Ja, ja
Bente:	[Ja, den kommaen har hale.]
Bitte:	[Hvilket komma? (reiser seg opp for å se i lærerens bok)]
Lærer:	(Peker i boken)
Bjørn:	Jeg synes det så ut som en "E".
Bente:	Den der (peker i boken si). - Men "E"en er andre veien.
Lærer:	Du skal få lese hele, Bea. -
Bea:	"Menn på månen." (Leser med lav stemme)
Lærer:	Litt mer stemme, Bea.
Bea:	(Leser høyere) "Menn på månen. Det er langt til månen. Men det går an til å reise dit" (La til et ord "til" i setningen). "I 1969 reiste det tr" Er det meningen at det skal stå "tre" der?
Lærer:	Ja (nikker)
Bea:	"tre astronauter til månen de" nei "i et romskip. Reisen tok fire dager og fire netter. I Norge kunne vi følge denne måneferden på TV."
Lærer:	Mhm
Brede:	[Hele] verden da!
Bea:	["Her landet"]
Bea:	"Her landet de første astronautene."
Lærer:	Hele verden var interessert i akkurat det der.

