

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 15

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 10:43
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	41
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-6072772_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	977.061 KB
Opplastingstid	30.05.2016 09:40:25



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Navn: Martine Hallem

Er veiledet lesing arbeidsmåten for god leseopplæring?

- En studie av læreres erfaringer med veiledet lesing som arbeidsmåte.

Is guided reading a working method for a good literacy?

- A study of teachers' experiences with guided reading as a working method.

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 34



www.nord.no

FORORD

Vårsemestret går mot slutten. Et semester som har vært krevende, men mest av alt lærerikt, spennende og interessant. For meg har dette forskningsprosjektet gitt meg ny kunnskap, nye tanker og erfaringer omkring leseopplæring. I arbeidet med oppgaven har jeg lært mye, og jeg gleder meg til å kunne dra nytte av den kunnskapen videre i min utdanning, og som kommende lærer.

For god veiledning, tilbakemelding og støtte under arbeidet ønsker jeg å takke min veileder, Ingunn Longva. Jeg ønsker også å takke mine medstudenter, spesielt Christina Aksnes Gridseth, for gode diskusjoner og samtaler underveis i prosessen.

En stor takk rettes til lærerne som villig stilte opp til fokusgruppeintervjuet. Takk for at dere delte deres erfaringer med meg. Det har vært til god nytte og inspirasjon!

Tusen takk!

Levanger, 23. mai 2016.

Martine Hallem

SAMMENDRAG

Bakgrunn for bacheloroppgaven var mitt ønske om å finne ut hvilke erfaringer lærere hadde med veiledet lesing som arbeidsmåte i elevens leseopplæring. I dag har lesing en stor plass i skolen, og god leseutvikling er viktig for å utvikle elevenes lesekompetanse, som er et viktig redskap i vår hverdag. Fra praksis hadde jeg kjennskap til veiledet lesing, og syntes det så ut som god arbeidsmåte. Allikevel var jeg kritisk til noen sider ved arbeidsmåten, og ønsket å finne ut om hvilke erfaringer lærere som har tatt i bruk arbeidsmåten hadde.

I forskningsarbeidet valgte jeg å benytte fokusgruppeintervju som metode. Valget av metoden ble tatt på bakgrunn av det jeg ønsket å forske på, og at dialog er en nyttig metode å fremskaffe erfaringer på. Selv om metoden bærer med seg noen feilkilder, er det allikevel mye som veier opp for å velge denne metoden.

Funnene jeg fikk i intervjuet samsvarer med den teorien som finnes om veiledet lesing. I tillegg var lærerne jeg intervjuet bevisste over at arbeidsmåter har med seg både positive og negative sider. Det var derfor interessant i å høre deres tanker rundt de utfordringene som veiledet lesing bærer med seg, for så å høre hvordan de har løst noen av dem.

Oppgaven vil kaste et blikk over hvordan veiledet lesing kan benyttes som arbeidsmåte på småtrinn, og hvilke erfaringer lærere som praktiserer veiledet lesing har.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
2	Teori	2
2.1	Lesing – en grunnleggende og sosial ferdighet.....	3
2.2	Leseutvikling.....	4
2.3	Leserundersøkelser.....	4
2.3.1	<i>PIRLS</i>	4
2.3.2	<i>PISA</i>	5
2.4	Veiledet lesing som arbeidsmåte i leseopplæringen.....	5
2.4.1	<i>En sosiokulturell læringsteori</i>	6
2.4.2	<i>Tilpasset opplæring og tidlig innsats</i>	6
2.4.3	<i>Gjennomføring av veiledet lesing</i>	7
2.5	Motivasjon.....	8
3	Metode	9
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	10
3.2	Fokusgruppeintervju.....	11
3.3	Informantene.....	11
3.4	Kildekritikk, validitet og reliabilitet.....	12
3.5	Analyse.....	13
3.6	Etiske betraktninger.....	13
4	Resultat og drøfting	14
4.1	Lesing –en grunnleggende ferdighet.....	14
4.2	Lesing – hva er det?.....	15
4.3	Resultat av leserundersøkelser.....	16
4.4	Lærernes erfaringer i veiledet lesing.....	17
4.5	Mestringsfølelse og motivasjon.....	21

5 Konklusjon	22
Litteraturliste	24
Vedlegg	27

1 Innledning

Å mektige feer! Gi mitt barn i faddergave ikke bare helse og skjønnhet og rikdom og alt det der som dere pleier å komme stikkende med. Gi mitt barn lesehungere, det ber jeg om med brennende hjerte. For jeg vil så gjerne at mitt barn skal få i sin hånd nøkkelen til eventyrlandet, hvor man kan hente den skjønneste av alle gleder!

Astrid Lindgren (Levanger bibliotek, 2012).

Lesing ble med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) en av de fem grunnleggende ferdighetene. Smidt (Smidt, 2009, s. 246) skriver at lesing handler om å finne en mening med det man leser. Enten om det er å finne opplysninger om kollektivtransport, eller å forstå et dikt. De fem grunnleggende ferdighetene er ferdigheter som er viktig elevene tilegner seg, fordi de har nytte av dem i lærings situasjoner (Kunnskapsløftet, 2013a). Det er dermed ingen tvil om at god leseopplæring er en forutsetning for at elevene kan utvikle gode leseferdigheter. Forhåpentligvis vil god leseopplæring hjelpe elevene med å få lesehungere, og finne nøkkelen til eventyrlandet.

Erfaringer fra praksisfeltet har gitt et inntrykk av mange ulike måter å drive leseopplæring. Noen tilsynelatende bedre enn andre. Til tross for flere tilnærminger når det kommer til leseopplæring, er det som er blitt mest observert i skolen den felles leseboka, eksempelvis *Zeppelin* (Esness, 2007) og *Tuba Luba* (Sporstøl, 2004).

Selv om elevene i første klasse har samme leselekse, er elevene på ulike stadier i leseutviklingen. Gjennom praksis andre året ved grunnskolelærerutdanningen ble jeg kjent med veiledet lesing som arbeidsmåte i leseopplæringen. For meg var dette en ny måte å drive leseopplæring. Klassen hadde mange dyktige lesere, og jeg grublet over om veiledet lesing kunne være årsaken til elevenes gode leseferdigheter. Til tross for dyktige lesere, og en arbeidsmåte som på mange måter virket god, stilte jeg meg allikevel kritisk til noen sider ved arbeidsmåten.

Dagens samfunn har generelt mye fokus på lesing og leseopplæring, og på bakgrunn av dette ble det for meg relevant å skrive en bacheloroppgave knyttet til dette. Jeg var interessert i å finne ut om veiledet lesing kunne være en arbeidsmåte å drive god leseopplæring. Det ble derfor relevant å innhente erfaringer fra lærere som praktiserer arbeidsmåten, og problemstillingen for min bacheloroppgave ble dermed;

Er veiledet lesing arbeidsmåten for god leseopplæring? – En studie av læreres erfaringer med veiledet lesing som arbeidsmåte.

Valg av problemstilling er tatt ut fra dagens fokuset på lesing, og min genuine interesse for lesing og hvordan god leseopplæring kan drives. Kunnskap om leseopplæring er viktig for å drive en leseopplæring som skaper engasjement, motivasjon og leselyst hos elevene. Forhåpentligvis vil elevene da få lesehunger og nøkkelen inn til eventyrland.

Bacheloroppgaven er bygd opp med en IMRAD-struktur. Teoridelen er oppbygd med en struktur hvor man sier noe om hva lesing er, presentasjon av leseresultatene i Norge sammenlignet med New Zealand, innføring i arbeidsmåten veiledet lesing, og til slutt motivasjonsteori. Metodedelen beskriver forskningsmetoden som er benyttet. Resultat og drøftingsdelen er området som er viet størst plass. Nettopp fordi erfaringene lærerne har med veiledet lesing er det som er mest interessant å se på, i forhold til å kunne besvare problemstillingen. Avslutningsvis oppsummere jeg de funn som er gjort i forskningen og drøfter bruk av metoden, før konklusjonen sammenfatter og evaluerer det hele.

2 Teori

Det finnes mye interessant litteratur som omhandler temaet leseopplæring, og spesifikt veiledet lesing. For å avgrense oppgaven har jeg tatt et utvalg av relevant litteratur. Selv om ikke all litteratur som blir presentert i teoridelen omhandler veiledet lesing som arbeidsmåte, er det allikevel relevant å presentere for å få en forståelse for hva lesing dreier seg om, før man videre gir en innføring i veiledet lesing. I tillegg vil det bli presentert resultater fra leserundersøkelser

som er gjennomført, da testing er noe som preger dagens samfunn. På grunn av avgrensning av oppgaven vil jeg i denne oppgaven se på resultatene i Norge og New Zealand. Roe (2011, s.38) skriver at motivasjon og lesing henger sammen. Det er derfor relevant med en teoridel som omhandler motivasjon og mestringsfølelse.

2.1 Lesing – en grunnleggende og sosial ferdighet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) presenterer de fem grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsløftet, 2013b). Å kunne lese er dermed en av de fem grunnleggende ferdighetene, og det er liten tvil om at det har en stor plass i dagens skole. Dermed stilles det også krav til et godt arbeid med lesing i alle fag. Til tross for at alle lærere egentlig er leselærere, blir dette ofte norsklærerens ansvar. Allikevel er det viktig at alle lærere har fokus på lesing.

Et godt arbeid med lesing fra skolestart er svært viktig. Spesielt viktig ettersom lesingens betydning blir endret i takt med samfunnets utvikling (Roe, 2011, s. 11), og viser her til at hverdagen og samfunnet består av tekster, informasjonen m.m. Lundberg og Herrlin (2008) skriver i likhet med Astrid Roe (2011) at samfunnet er i utvikling, noe som fører til at kravene til lesekompetanse og skriftspråket øker. Astrid Roe (2011) skriver også at lesing ikke lengre er en ferdighet som elevene kan lære på noen få år, men at god lesekompetanse krever kontinuerlig utvikling, og da i møte med ulike tekster. I tillegg er det viktig å understreke at selv om god lesekompetanse krever kontinuerlig utvikling, er det viktig og helt avgjørende at elevene får en god start på leseopplæring for at de skal lykkes med lesingen (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 6).

«Lesingens betydning for den enkelte har endret seg i takt med samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldige» (Roe, 2011, s. 11). Med dette vil det si at lesing i dag er viktigere enn noen gang, og det er derfor en forutsetning at det drives god og kontinuerlig leseopplæring fra starten.

2.2 Leseutvikling

Høigård (2013, s. 313) definerer lesing som *lesing = avkoding * forståelse*. Dette viser sammenheng mellom avkodingen og forståelsen. Hvis en elev behersker den tekniske siden av lesingen, avkodingen, men ikke forstå hva man leser, kan man ikke si at eleven kan å lese. For å kunne lese må man også forstå hva man leser. Anne Høigård (2013, s. 314) beskriver videre en utvidet form for lesing. Den har oppført *motivasjon* som en del av det å kunne lese. Høigård peker på at motivasjon er avgjørende for om en elev vil orke å lese lengre tekster og tilegne seg lesekunsten. Astrid Roe (2011) peker også på motivasjon som en avgjørende faktor i lesingen.

Lesing er en grunnleggende ferdighet, men også en *sosial* ferdighet. Å kunne lese åpner opp for å tilegne seg kunnskap, opplevelser og informasjon. For å kunne ha utbytte av det man leser er det viktig å ha forståelse. Dette er både Høigård (2013) og Roe (2011) enige i. For å bli en god leser kreves det god leseopplæring. Det er ingen tvil om at det først og fremst er viktig å ha fokus på ordavkoding. Det betegnes som den tekniske siden av leseopplæringen. Når ordavkodingen er på plass kan man rette mer fokus på innholdet og forståelsen av teksten.

2.3 Leserundersøkelser

Nasjonale prøver, PIRLS og PISA er noen av de undersøkelsen vi best kjenner til. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å se på PISA og PIRLS, der jeg har tatt utgangspunkt i resultater fra Norge og New Zealand, og sammenlignet de to landene.

2.3.1 PIRLS

PIRLS er en internasjonal undersøkelse som ser på leseutvikling over et lengre perspektiv. I undersøkelsen er det leseferdighetene til 4. og 5. klassinger som blir målt. Målet er blant annet å finne ut hvor godt elevene leser, om de forstår innholdet, og om de mestrer å trekke egne slutninger. PIRLS blir gjennomført hvert femte år, og nå, våren 2016, er det en ny runde med PIRLS. De siste resultatene som kan ses tilbake på er dermed fra 2011 (Nå måles elevenes leseferdigheter, 2016).

I resultatene fra PIRLS undersøkelsen i 2011 er gjennomsnittet en skår på 500. Norges 4. trinn ligger over gjennomsnittet med en skår på 507, og Norges 5. trinn ligger enda høyere opp, med en skår på 549. New Zealand ligger mellom Norges 4. og 5. trinn, med en skår på 531. I tillegg har New Zealand skåret litt dårligere enn PIRLS gjennomført i 2006. Norge har i motsetning til New Zealand skåret bedre på PIRLS i 2011, enn i 2006, og har dermed forbedret leseresultatene (Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011).

2.3.2 PISA

PISA er i likhet med PIRLS en internasjonal undersøkelse. I denne undersøkelsen er det 15-åringene som deltar, og de måles i lesing, naturfag og matematikk. Det er ulikt hvilket fagområde som blir vektlagt i undersøkelsen. PISA gjennomføres hvert tredje år. Rapporten fra 2012 er det tatt utgangspunkt i her. OECDs gjennomsnittlig skår for lesing i PISA undersøkelsen i 2012 var 496. Norge er over gjennomsnittet, med en skår på 504. New Zealand gjør det bedre enn Norge, og har en skår på 512. Dersom man sammenligner PISA resultatene fra 2009 og 2012, ser man at Norge har hatt en liten fremgang fra 2009 til 2012. New Zealand kan ikke vise til noen fremgang fra 2009 og 2012, og man ser heller at de har en relativt stor nedgang (Kjærnsli & Olsen, 2013).

2.4 Veiledet lesing som arbeidsmåte i leseopplæringen

Som sagt finnes det mye interessant litteratur om leseopplæring, og veiledet lesing. For å begrense oppgaven har jeg måttet valgt ut det som er mest relevant. Når det kommer til teori om veiledet lesing finnes det mye litteratur, både på norsk og engelsk. Veiledet lesing har sine røtter fra New Zealand, og er en arbeidsmåte utviklet på 1960-tallet av Myrtle Simpson og Ruth Trevor. Forskning viser til gode resultater knyttet til veiledet lesing, og er en av årsakene til den utbredelsen arbeidsmåten har i dag (EAL Teaching Strategies, udatert). Det ville nok vært svært interessant å benytte engelsk litteratur om veiledet lesing, skrevet av pionerne selv. Etter å ha lest litteratur basert på erfaringer fra New Zealand har jeg besluttet at det for min oppgave var mest interessant å benytte norsk litteratur som er basert på erfaringer knyttet til veiledet lesing i norsk skole. Jeg har benyttet Steen-Paulsen og Wegge (2008) sin litteratur knyttet til veiledet

lesing. Selv om veiledet lesing bygger på *guided reading* fra New Zealand, er det allikevel tilpasninger som er gjort.

I tillegg til å gå inn på hva veiledet lesing omhandler og hvordan det kan gjennomføres, er det også relevant å se på hvilken læringsteori som benyttes. Dette for å gi et helhetlig bilde av hva veiledet lesing står for. Lærerens ansvar i forhold til tidlig innsats og tilpasset opplæring som står nevnt i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 2015), er det verdt å trekke frem.

2.4.1 En sosiokulturell læringsteori

Med henblikk på sosiokulturell læringsteori er det russeren Lev Vygotsky som er mest kjent. I Imsen (2005, s.330) beskrives sosiokulturell læringsteori som læring som skjer både i et individuelt og sosialt fellesskap. *Den nærmeste utviklingssonen* er noe Vygotsky er mest kjent for. I Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 64) beskrives den nærmeste utviklingssonen der «...eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd». Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2013) at Vygotsky mener undervisningen hos elever bør være preget av veiledning og støtte.

Ut fra dette kan vi se at veiledet lesing er forankret i den sosiokulturelle læringsteorien. Veiledet lesing bygger på tilpasset opplæring og differensiering, og har som mål å veilede elevene gjennom lesingen ved hjelp av en lærer (Steen-Pauslen & Wegge,2008). Vygotsky peker også på at den nærmeste utviklingssonen er en form for tilpasset opplæring, der oppgavene, innholdet og vanskelighetsgraden er valgt ut fra den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64).

2.4.2 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Som beskrevet er veiledet lesing forankret i en sosiokulturell læringsteori, og det å drive undervisning knyttet til elevens nærmeste utviklingssoner kan ses på som tilpasset opplæring. I Opplæringsloven §1-3 (Opplæringslova, 2015) står det om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Opplæringen i skolen skal tilpasses eleven sine evner og forutsetninger. I tillegg fremkommer det i St.meld nr. 16 (2006-2007) at tidlig innsats er nøkkelen for livslang læring. Ved veiledet lesing får elevene tilpasset bøker ut fra deres leseferdigheter med en gang, noe som er med å gi

elevene tilpasset opplæring, i tillegg er det en måte å sette inn tiltak slik at læringen forgår i elevens nærmeste utviklingszone.

Bøker som benyttes i veiledet lesing er læreverk som *Simsalabim-vi leser!* (Gaynor, Craker & Thompson, 2003) og *Leseunivers* (Eriksson, 2007). Dette er læreverket som består av små bøker med ulike nivå. Jo høyere nivået er, jo lengre og mer avanserte tekster møter elevene på. Elevene blir delt inn i grupper ut fra interesser og leseferdigheter. Det er viktig at gruppen er satt sammen slik at det gir mulighet for dialog mellom elevene. Det er også viktig at gruppa har harmoni, slik at elevene får utbytte av veiledningen. I St. meld nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* står det at elevene skal få tilpasset og differensiert opplæring ut fra sine forutsetninger og behov. Ved å benytte veiledet lesing ivaretas dette ved at elevene får tilpasset leselekse som er valgt ut fra deres forutsetninger. I tillegg blir det i St. meld. Nr. 18 (2010-2011) presentert en strategi *fange opp – følge opp*. Lærerne skal bli flinkere til å oppdage de elevene som trenger ekstra støtte, for så å sette inn tiltak som er med å gi elevene best mulig læringsutbytte.

2.4.3 Gjennomføring av veiledet lesing

For å gi en innføring i arbeidsmåten *veiledet lesing*, har jeg valgt å tatt utgangspunkt i metodeheftet skrevet av Steen-Paulsen & Wegge (2008) (Teoridelen, 2.0). Metodeheftet er skrevet for å inspirere og gi kunnskap om veiledet lesing til lærere som ønsker å ta i bruk arbeidsmåten.

Veiledet lesing er utviklet på New Zealand. Denne måten å arbeide på gir læreren mulighet til å følge elevenes leseutvikling tettere. En av grunnene er arbeidsmåten organisering – grupper med mindre elever, som fører til mer lærertetthet. Dialog og samtale rundt teksten er noe av det som vektlegges i veiledningen. Kompetansemål etter 4. trinn sier at elevene blant annet skal kunne *lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster* og samtale om innhold og form i sammensatte tekster. Dette forankres i veiledet lesing, da denne arbeidsmåten legger til rette for samtale og refleksjon rundt tekstene (Steen-Paulsen & Wegge, 2008).

I all hovedsak er veiledet lesing organisert som stasjonsarbeid, der en av stasjonene er veiledet lesing. Resterende stasjoner skal helst ha et innhold som fremmer lesing og skriving. Stasjonen som innehar veiledet lesing er lærerstyrt. Her vektlegges både høytlesing, selvstendig lesing, dialog og refleksjon. Læreren har funnet bøker tilpasset hver og en gruppe, ut fra elevens mestringsnivå. I Norge er det læreverk som *Simsalabim-vi leser!* (Gaynor m.fl., 200) og *Leseunivers* (Eriksson, 2007) som er mest kjent. Læreren starter med å introdusere boken, der det er fokus på samtale omkring forsiden og tittel. Elevenes forkunnskaper vil her bli aktivert. Videre leser elevene boka. Her er det rom slik at læreren kan observere elevenes lesestrategier, samt få et godt inntrykk av elevenes leseutvikling. Det kan også være aktuelt at læreren introduserer nye lesestrategier til elevene, og eventuelt modellere. Nye ord og begrep som støtes på i teksten er viktig å stoppe ved. Dette bidrar til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsbruk. Avslutningsvis er det viktig å oppsummere boka, og ha samtale omkring den leste teksten (Steen-Paulsen & Wegge, 2008).

2.5 Motivasjon

Det finnes mange ulike definisjoner på motivasjon. Først og fremst vil jeg trekke frem Imsen sin definisjon på motivasjon, «det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening.» (Imsen, 2005, s. 375). Videre skriver Roe (2011) om sammenhengen mellom motivasjon og lesing. «Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese» (Roe, 2011, s. 38). Med dette som utgangspunkt er det viktig at man klarer å skape en leseopplæring som for elevene er motiverende og meningsfull – og ikke minst gi dem positive erfaringer.

Positive erfaringer knyttet til læringssituasjoner kan bidra til at elevene får en *positiv faglig selvoppfatning* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150). Maslow, Deci og Ryan er teoretikere som mener det er en sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150). En persons oppfatninger om seg selv er knyttet til tidligere erfaringer. Det er derfor viktig å danne læringssituasjoner som bidrar til positive opplevelser for eleven. Dersom det ikke blir tilfredsstilt, kan eleven få en lav faglig selvoppfatning som kan gi fatale konsekvenser. Det visere seg at de presterer dårligere i læringssituasjoner enn de med en positiv faglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 80, gjengitt i Bandura 1986; Covington 1992). En lav faglig selvoppfatning vil påvirke læringsutbyttet i form av å bli mindre motivert

og en lavere innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.80, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik 2006a; 2010b; 2012).

Mestringsforventning er et annet begrep som kan kobles opp mot motivasjon. Teoretikeren Bandura hevder at mestringsforventning og motivasjon henger nært sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 18). Begrepet omhandler den troen en elev har på at han eller hun klarer å gjennomføre de oppgavene og forventningene som er gitt. Utfallet vil være en lav eller positiv selvoppfatning som er blitt omtalt i forrige avsnitt, og i Skaalvik & Skaalvik (2013). Elevenes motivasjon til skolearbeidet kan bli større dersom elevene opplever en mestringsforventning. Dette kan skapes dersom læreren legger til rette for tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Selv om man kan legge til rette for at elevene skal oppnå mestringsforventning er det vanskelig å tilfredsstillere. Elevene sammenligner seg med hverandre faglig. Dersom eleven føler man presterer dårligere enn andre elever i klassen, kan dette føre til en lav faglig selvoppfatning, noe som igjen kan føre til manglende motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 35).

3 Metode

Fokusgruppeintervju som metode var for meg et naturlig valg da problemstillingen var formulert. Jeg vurderte at denne metoden ville være relevant med tanke på å belyse og finne svar på problemstillingen.

Larsen (2007) definerer metode som et redskap eller verktøy for å få svar på spørsmål, og innhente ny kunnskap innenfor et felt (Larsen, 2007, s. 17). Det er viktig at man selv har en forestilling av hvordan man ønsker å innhente informasjon rundt et felt, hvordan man ønsker å organisere resultatene og hvordan de til slutt skal tolkes. Jeg har i mitt forskningsarbeid valgt å ta i bruk en samfunnsvitenskapelig metode. Med den utdanning og fagdisiplin jeg har var dette et naturlig valg, da samfunnsvitenskapelig metode omhandler mennesker og samfunn (Larsen, 2007, s. 17).

Larsen (2007) skriver at vi deler metode inn i to hovedtyper, kvalitativ- og kvantitativ metode. Videre skriver han at valg av metode er avgjørende for hvilke data du får. Ved bruk av den kvantitative metoden vil du få målbare data. I den kvalitative metoden vil du få egenskapene hos intervjupersonene. I likhet med andre ting er det fordeler og ulemper med begge metodene. Det er viktig at man på forhånd er klar over dette, og tenker gjennom hva man ønsker å vektlegge, slik at det velges den metoden som er mest hensiktsmessig. I enkelte tilfeller kan det være gunstig å ta i bruk flere metoder for å få det mest presise forskningsresultatet. Dette kaller Larsen (2007) metodetriangulering (Larsen, 2007, s. 27).

Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen da jeg skulle velge forskningsmetode. Problemstillingen baserer seg på fordeler og ulemper med veiledet lesing. Det var derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ metode, der jeg som forsker møter informantene ansikt til ansikt (Larsen, 2007, s. 26). Muligheten for å kunne gå i dybden, samt få en mer helhetlig forståelse av emnet som ble diskutert var med på å veie opp for mitt valg av metode (Larsen, 2007, s. 6).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Når ønsket er å skape en forståelse for meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes og måles, mener Olav Dalland (2014) at en kvalitativ metode skal benyttes. Han skriver videre, i likhet med det Larsen (2007) sier, at forskeren har muligheten til å gå i dybden og få en nærhet til feltet og se sammenhenger og helhet i det man forsker på.

Kvalitative data kan samles inn på ulike måter. Det som er felles er at kvalitative data forholder seg til data i form av tekster, lyder og bilde, samt legger vekt på fortolkningen på dataene (Johannessen, Tuftes og Christoffersen, 2010, s. 99). I *En enklere metode* (2007) gjør Larsen rede for ulike intervju typer. En av intervju typene Larsen gjør rede for er det ustrukturerte intervjuet. Dette valget er tatt med hensyn til at jeg har valgt å benytte fokusgruppeintervju. Under et ustrukturert intervju benyttes en intervjuguide som veiledning gjennom intervjuet. Et av målene med et slikt intervju er at informantene skal få snakke fritt rundt et gitt tema, og forskeren skal ikke styre intervjuet i for stor grad. En viktig oppgave til forskeren er å stille oppfølgingsspørsmål, slik at samtalen mellom informantene dras i riktig

retning, og inn på de områdene forskeren ønsker. I forkant av intervjuet er det viktig at forskeren utvikler en god intervjuguide som er med å dekke opp problemstillingen. I arbeidet med å utforme en intervjuguide, får du som forsker reflektert og gjort deg tanker om hva du ønsker med intervjuet, og hvordan du ønsker å gjennomføre det (Larsen, 2007, s. 83).

3.2 Fokusgruppeintervju

Bente Halkier (2010) tar utgangspunkt i David Morgans forståelse av fokusgrupper da hun definerer denne intervjumetoden i sin bok *Fokusgrupper*. I fokusgrupper er det mest relevante samhandlingen i gruppen og forskerstyrt emnefokus (Halkier, 2010, s. 10). Fokusgruppe er en god metode å samle inn empiriske data. Dette var også en av faktorene i metodevalget. Man får en bedre forståelse av erfaringene informantene sitter med, som vil gi meg gode data for videre etterarbeid i form av drøfting og tolkning (Halkier, 2010). Min nysgjerrighet i forhold til fordeler og ulemper med veiledet lesing, gjorde at fokusgruppeintervju var relevant, da jeg ønsket å innhente menneskeligorientert data.

3.3 Informantene

Det er mange valg som må tas i en forskningsprosess. Da metoden for forskningsarbeidet er tatt, vil det være mer metodiske valg å ta stilling til. Som blant annet hvem det er relevant å intervju. For at et fokusintervju skal bli vellykket er gruppesammensetning og valg av informanter viktig. Som sagt innledningsvis, og i presentasjonen av problemstillingen, presiserer jeg at man ønsker å se på fordeler og ulemper med veiledet lesing som en metode i leseopplæringen. Med dette som utgangspunkt er jeg avhengig av å ta strategiske valg i forhold til hvilken skole og hvilke informanter som kunne være representanter for temaet i bacheloroppgaven og forskningsarbeidet. Ut fra problemstillingen min falt jeg på at jeg ønsket å undersøke dette ut fra et lærersyn. Videre var det viktig å ta de rette valgene i forhold til utvalget av informantene, samt gruppestørrelse og utvalg.

Gruppestørrelsen er relevant når det er snakk om en fokusgruppe, skriver Halkier, og det anbefalte antallet er mellom 6 og 12 deltakere (Halkier, 2010, s. 38). Da jeg skulle ta stilling til ønsket antall i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet endte jeg opp med fire. Dette strider

som sagt mot det Halkier anbefaler. Johannessen m.fl skriver i boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* fordelene med minigrupper, med tre til fem deltakere, noe som er med å underbygge at valget jeg tok med fire informanter også fungerer (Johannessen m.fl, 2010, s. 105). Samtidig tydeliggjøres det ulemper med mindre grupper også. Men fordeler og ulemper finnes i alle tilfeller, uansett valg av metode og metodeteknikk. Det handler bare om å være bevisst dette selv som forsker, og ta stilling til det som kan dukke opp. Det er som Johannessen m.fl skriver «som i all forskning er det også her undersøkelsens problemstilling og formål som styrer disse valgene». (Johannessen m.fl, 2010, s. 105). Med bakgrunn for problemstilling og formål i mitt forskningsarbeid endte jeg opp på fire deltakere. Da selve utvelgelsen skulle skje hadde jeg noen kriterier for sammensettingen. Jeg ønsket å ha lærere på ulike trinn representert. Jeg endte opp med en lærer fra 1.tinn, en fra 2. trinn og to lærere fra 3. trinn. I tillegg ønsket jeg at lærerne som deltok hadde kjennskap til veiledet lesing, og praktisert det. En annen avgjørende faktor var at de kjente til andre måter å drive leseopplæring, som med en felles bok for hele klassen. Dette gjorde at jeg kunne stille spørsmål som fikk de til å sammenligne fordeler og ulemper med det ene eller det andre. Selv om fokuset for intervjuet var veiledet lesing er det greit å ha kjennskap til andre arbeidsmåter i tillegg, slik at man er mer bevisst over valg som tas.

3.4 Kildekritikk, validitet og reliabilitet

Det er viktig at du som forsker klarer å bruke kildene fornuftig, i tillegg til å være kritisk. For meg har det vært naturlig å benytte de skriftlige kildene jeg har funnet om emnet veiledet lesing, i tillegg til at intervjupersonene er en kilde for å finne svar på problemstillingen min.

I min forskning valgte jeg å benytte en kvalitativ metode. Dette er med på å sikre høyere validitet, enn dersom jeg hadde valgt en kvantitativ metode (Larsen, 2007, s. 80). Høyere validitet kan du oppnå ved at du kan oppklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuet, samt spørre opp hvis du som intervjuer er usikker på hva en eller flere av informantene mener.

Reliabilitet omhandler nøyaktighet eller pålitelighet (Larsen, 2007, s. 80). Det er vanskeligere å oppnå høy reliabilitet i en kvalitativ metode. Dette er fordi at du som forsker gjør tolkninger,

og dette er ulikt fra person til person. For å sikre høy reliabilitet i en kvalitativ metode er det viktig behandle dataene på en nøyaktig måte (Larsen, 2007, s. 81).

På bakgrunn av denne kunnskapen om validitet og reliabilitet var det viktig for meg å ta i bruk verktøy som kunne være med å sikre høy validitet og reliabilitet i oppgaven. Jeg endte derfor opp med å ta lydopptak av intervjuet, slik at jeg i etterkant hadde muligheten til å sitere kildene nøyaktig. Etter transkriberingsarbeidet benyttet jeg fargekoder for å skaffe meg en oversikt over aktuelle og interessante data som kom frem i intervjuet. Ved å ta opp intervjuet hadde jeg mulighet til å gå tilbake for å eventuelt tolke det som var blitt sagt. Dette har bidratt til å sikre høy validitet og reliabilitet i oppgaven. Allikevel er det viktig å være klar over at resultatet ikke trenger å være det samme ved en slik metode, da personlige tolkninger og erfaringer spiller en rolle.

3.5 Analyse

I analysearbeidet er det viktig å finne ut hvilke data som er relevant, ut fra problemstillingen (Larsen, 2007, s. 98). «Det viktigste i denne fasen er å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir analyserbart» (Larsen, 2007, s. 98). I mitt arbeid med å sortere den informasjonen som var kommet inn, tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden jeg på forhånd hadde ordnet meg. Intervjuguiden var en oversikt over de spørsmål jeg hadde stilt, og som var nyttig for å kunne svare på problemstillingen min. Dette arbeidet har ført til at jeg har delt opp informasjonen i ulike kategorier. Og det er disse kategoriene som videre nå vil bli drøftet opp mot relevant teori.

3.6 Etske betraktninger

Informantene som deltok på intervjuet fikk tilbud om å lese bacheloroppgaven, slik at de hadde mulighet til å gi tilbakemelding dersom de mente jeg hadde tolket det som var blitt sagt på en feil måte. Dette tror jeg har vært med på å betrygge informantene i den grad at de føler seg sett, og at jeg er ute etter deres meninger. For meg var det viktig at de følte jeg så dem, hadde tillit til det de sa og den informasjonen de kom med. Intervjupersonen fikk informasjon om hvordan selve intervjuet skulle foregå, og ble informert om at det ville bli tatt lydopptak, og i etterkant

transkribert. Lydopptaket ble slettet etter transkriberingen. Det er viktig at du som forsker overholde de lovnadene du gir til informantene, og følger opp eventuelle ting som oppstår. For å være sikker på at jeg hadde forstått informantene under intervjuet, valgte jeg å oppsummere det jeg hadde notert meg underveis, samt stille oppklarings spørsmål der jeg var i tvil om noe. Dette for å forsikre meg om at budskapet ble mottatt riktig av meg, men også for å gjøre de trygge på at jeg ikke ønsket å sitere de på noe de ikke selv stod for. For meg var det viktig at informantene kunne følge gjenkjennelse i det jeg siterer i drøftingsdelen.

Å beholde anonymiteten til informantene og skolen var svært viktig. På bakgrunn av det har jeg valgt å transkribere intervjuet på bokmål, slik at dialektene ikke kommer frem. I forskningen har det vært relevant å se på leseresultater fra den aktuelle skolen. Selv om jeg er klar over at det skal henvises til kilder når det benyttes, har det her blitt utelukket. Anonymiteten og kildehenvisning er viktig å overholde i en forskningsoppgave. Da disse to punktene kom i «konflikt», var det for meg viktig å velge anonymiteten fremfor kildehenvisning.

4 Resultat og drøfting

For å begrense oppgaven har jeg gjort et utvalg av de funn i intervjuet som finnes interessant for å besvare problemstillingen. Funnene vil bli drøftet opp mot relevant teori. Intervjuet ble transkribert (Metodedelen, 3.0), og i etterkant sorterte jeg de funn som var interessant i ulike kategorier. Kategoriene viser en sammenheng med teoridelen, og er delt inn i; *lesing –en grunnleggende ferdighet*, *lesing – hva er det?*, *resultat av leserundersøkelser*, *lærernes erfaringer med veiledet lesing*, og *mestringsfølelse og motivasjon*.

4.1 Lesing –en grunnleggende ferdighet

«Lesing er det viktigste vi gjør. Kan de ikke å lese, så kan de ikke noe annet heller». Dette utsagnet er noe alle læreren jeg intervjuet er enig i. Lesing er et redskap for læring og opplevelse skriver Roe (2011). Med dette som utgangspunkt er det liten tvil om at vi er avhengig av å kunne lese. Kunnskapsløftet uttrykker også at lesing er en ferdighet som elevene må tilegne seg, fordi dem har nytte av det i læringssituasjoner (Kunnskapsløftet, 2013a). Det er dermed ingen tvil om at skolen må sette av tid til å arbeide med lesing, slik at elevene får utviklet gode

leseferdigheter og -strategier. «Vi må tørre å tenke –hva er det viktigste vi skal lære på barneskolen? Jo, det er å lese. Vi må bruke tid på det. Vi må tørre å tenke – jo, det her tar vi oss tid til. Det her tror jeg er viktig».

Vi har vært lærere en del år her de fleste av oss. Og jeg tenker det at da vi startet med skole da, for en 20 år siden så var ikke fokuset på lesing slik som det er i dag. Så jeg tenker det at vi bruker så mye tid på lesinga nå. I forhold til mye annet. Mye, mye mer. Lesinga er en stor bit.

Lærerne er skjønt enige om at lesing i dag har et større fokusområde enn tidligere, og at det er positivt. For å tilegne elevene gode leseferdigheter påpeker lærerne at gode arbeidsmåter knyttet til leseopplæring er en forutsetning. De mener veiledet lesing er en god arbeidsmåte i leseopplæringen.

4.2 Lesing – hva er det?

For at elevene skal kunne lese må de kunne selve avkodingen, den tekniske siden ved lesing, samt forstå det man leser. Dette er i tråd med det Høigård (2013, s. 313) definerer, *lesing = avkoding * forståelse*. Det er viktig å ha fokus på den tekniske siden ved lesing, slik at elevene slipper å bruke for mye energi på selve avkodingen. Elevene vil da få bedre leseflyt. For å hjelpe elevene med å knekke lesekoden, *den tekniske siden* ved lesing er det viktig å følge med elevenes leseutvikling. Veiledet lesing er en måte der læreren «overvåker leseutviklingen mye tettere når du arbeider på denne måten». Lærerne uttrykker at når gruppene er mindre får man større spillerom, og man kan se hver enkelt elev lettere enn i en stor klasse. Det blir da lettere å oppdage de elevene som trenger ekstra hjelp.

Fordelen med at elevene er på grupper er hvis du har en unge som stagnerer. Jeg synes det er lett å oppdage de ungene som stagnerer. For resten av gruppa hører du – ja, nå er dere klare til å gå opp et nivå. Men så hører du –mm ... ikke du. Dette tror jeg er vanskelig å fange opp på en felles tekst.

Resten av lærerne er enige i at ved veiledet lesing er det lettere å fange opp de elevene som strever med lesingen, og kanskje trenger å øve litt ekstra. «(...) og da skal det ringe en alarm til oss. Hvorfor har ikke den eleven kommet videre? Og hvorfor gjør han ikke det? Hvilke tiltak må vi sette inn nå?».

Strategien *fange opp – følge opp* er beskrevet i St. meld. Nr.18 (2010-2011) *læring og fellesskap*. Lærerne skal bli flinkere til å fange opp elever som trenger ekstra hjelp og støtte, slik at vi sikrer oss at elevene får best mulig læringsutbytte. Slik lærerne som ble intervjuet uttaler, kan veiledet lesing være en arbeidsmåte som bidrar til at dette blir ivaretatt. St. meld. Nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen – *Tidlig innsats for livslang læring* fremhever også at alle elever har rett til å kunne utvikle sine evner ut fra sitt ståsted. Tidlig og tilrettelagt opplæring menes å være løsningen for å ivareta eleven og dens rettigheter.

4.3 Resultat av leserundersøkelser

New Zealand kan vise til gode leseresultater, og det er en årsak til at flere skoler i Norge har valgt å tatt i bruk arbeidsmåten veiledet lesing (Steen-Paulsen & Wegge, 2008, s.5). Selv stilte jeg meg kritisk til utsagnet. Etter å ha sett på leseresultatene fra PIRLS og PISA kan jeg ikke se at New Zealand kan vise til særs bedre resultater enn Norge (Teoridelen, 2.3 *Leserundersøkelser*). Vi kan dermed se at New Zealand faktisk gikk ned PIRLS undersøkelsen som ble gjennomført i 2011, mens Norge presterte bedre. Det er allikevel viktig å poengtere at det ikke er tatt et blikk langt tilbake på leserundersøkelsene. Av den grunn kan det hende New Zealand har hatt god fremgang hvis man hadde sett på leseresultatene over et lengre tidsrom.

Veiledet lesing i Norge er ganske så ferskt. Det er derfor vanskelig å si noe om veiledet lesing kan ha en positiv effekt ved å se på leseresultatene i PISA og PIRLS. Allikevel vil jeg påstå, ut fra det jeg har lest av resultater, at leseopplæringen i Norge ikke kan være så ille som man kan tro ut fra ulike avisartikler. Norge har ligget over gjennomsnittet både i PISA og PIRLS de to siste rundene med disse undersøkelsene (Teoridelen, 2.3 *Leserundersøkelser*). Til tross for at det er vanskelig å se om veiledet lesing kan ha en positiv effekt i leseopplæringen på et nasjonalt nivå, var det allikevel interessant å høre om de lærerne jeg intervjuet hadde gode leseresultater å vise til.

Det er jo litt vanskelig å sammenligne, fordi klassesammensetting spiller en rolle også. Men vi var vel ganske så fornøyd, sånn i forhold til grunnlaget vi hadde til å begynne med. Det var i alle fall ikke noe som tydet på at det var veldig feil ... og, kanskje fornuftig.

Som jeg også nevner i metodedelen under etiske betraktninger setter jeg anonymiteten høyest. Derfor velger jeg ikke å referere til resultatene av nasjonale prøver på den skolen informantene jobber på. Allikevel har jeg gått inn for å sjekke de siste resultatene fra nasjonale prøver i lesing. Femteklasseelevne som tok denne testen høsten 2015 var de første elevene ved skolen som hadde gjennomført veiledet lesing alle år på småskolen. Skolen skåret litt bedre enn året før, i tillegg til at det ikke var like mange elver som havnet i den laveste sonen, det svakeste mestringsnivået. Med tanke på leseresultatene til skolen i nasjonale prøver stemmer det som lærerne uttaler, «det var i alle fall ikke noe som tydet på at det var veldig feil ... og, kanskje fornuftig».

4.4 Lærernes erfaringer i veiledet lesing

Veiledet lesing er organisert som et stasjonsarbeid, der én av stasjonene er veiledet lesing sammen med en lærer. Resterende stasjoner er selvgående stasjoner. Jeg har stilt meg kritisk til at elever $\frac{3}{4}$ av undervisningstiden jobber selvstendig uten en lærer med faglig kompetanse. Selv har jeg tvilt på om en elev i første til fjerde klasse kan arbeide selvstendig så lenge, og i tillegg få et godt læringsutbytte. I tillegg så jeg utfordringen med å legge opp til stasjonsarbeid dersom det ikke settes inn ekstra ressurser. Denne problemstillingen la jeg frem til lærerne da jeg intervjuet dem. For meg var det interessant å høre hvordan de stilte seg til denne problemstillingen. Lærerne uttaler at veiledet lesing blir lagt til de timene det er mest ressurser inne. Ressurser som da er inne i klassen er ufaglærte. En lærer anser tolærersystemet som en bedrer løsning:

«Jeg blir litt stressa av at når det er assistent som har klassen, som kanskje ikke er like til å snu på hælen og si at – nei, nå tar vi ditt og datt, og nå gjør vi det slik. Så jeg kunne tenkt med å være tolærer. (...) Så hvis det hadde vært en lærer der som hadde

hatt ansvaret for det de arbeider med, og jeg hadde gått ut med de elevene som jeg trenger å gå ut med, så hadde det vært mye bedre tenker jeg.»

Elever i dagens skole har krav på faglærte lærere i undervisningen skriver Utdanningsforbundet på sin hjemmeside. Ufaglærte skal ikke drive undervisning eller gjennomføre vurderinger. En ufaglært kan gjennomføre et pedagogisk opplegg som er planlagt av en lærer. Allikevel har ikke en ufaglært de kunnskapene som trengs for å eventuelt skifte til en annen innlæringsmetode som er til det beste for den enkelte elev (Utdanningsforbundet, udatert). Selv om det er innenfor rammene lovlig å la en ufaglært være tilstede å gjennomføre det pedagogiske opplegget som foregår på de selvgående stasjonene, er det allikevel ikke optimalt for elevenes læringsutbytte. Opplæringsloven §10-11 omtaler også at en ufaglært kan bistå i undervisningssituasjoner så lenge eleven får utbytte av læringen. Det er lov å stille seg kritisk til om læringsutbyttet til eleven er optimalt, dersom en ufaglært gjennomfører det pedagogiske opplegget (Opplæringsloven, 2015).

Lærerne jeg intervjuet er bevisste over problemstillingen knyttet til ressurser, og hvordan man skal tilrettelegge for veiledet lesing. Selv om skolen ikke legger til rette for et tolærersystem, som en av lærerne uttaler ville vært en bedre måte, handler det om å finne gode løsninger ut fra de rammene som finnes.

Jeg føler at arbeidsprogram er bedre enn stasjonsarbeid, for meg. For når du sitter på stasjoner så føler jeg, og hører at – mm ... nå begynner dem å bli ferdig, jeg må skynde meg å bli ferdig. Og da blir jeg stresset. For jeg skulle gjort litt mere på veiledet lesing. Men på arbeidsprogram så kan jeg ha dem akkurat så lang tid som jeg har tenkt. For dem følger jo programmet sitt.

Lærerne uttrykker at ulikhetene på gruppene er med på å bestemme hvor mye tid du bruker på veiledet lesing. Dermed må det settes av mer tid på enkelte grupper, og det er da lett å komme i utakt med den tida som er satt av til hver stasjon. Med tanke på ulik tidsbruk på gruppene uttrykker de at arbeidsprogram er et bedre alternativ enn stasjonsarbeid i de fleste tilfeller.

Tid er den største utfordringen med veiledet lesing uttrykker lærerne. Det er tidkrevende både å forberede og gjennomføre. Forberedelsene omhandler å finne bøker som er tilpasset hver gruppe. Samtidig må man ha et system slik at elevene ikke får samme bok flere ganger. Gjennomføringen krever også tid. Lærerne påpeker at det må sette av en til to timer for å komme igjennom alle gruppene. Det er også ønskelig å høre lekser i slutten av uka. Dette krever også tid, og det er ofte denne biten som blir nedprioritert. Allikevel påpeker de at det er viktig å gi elevene tilbakemeldinger på det elevene har øvd på. «... nå hørte jeg du leste mye bedre enn sist. Det er viktig å bare gi en tilbakemelding på at jeg hører du har øvd.» Jeg stiller meg bak læreren utsagn i at tilbakemelding til eleven er viktig, slik at eleven føler det er viktig og meningsfullt å gjøre lekser.

Jeg støtter lærerne mening om at det er viktigere å bruke mer tid på førlesing, enn å høre lekser de har øvd på i en hel uke. Lærerne sier de får mer opplysninger om elevenes leseferdigheter dersom de leser en ukjent tekst. «(...) Det gir meg mer opplysninger om nivå og slikt. Enn å lese den teksten de har øvd på i ei hel uke.»

Opplysningene lærerne får gjennom å høre elevene lese en ukjent tekst har betydning for hvilken gruppe eleven er på. Som nevnt er veiledet lesing en måte for tilpasset opplæring, der læringsopplegget blir tilpasset elevens faglige nivå. Til tross for at eleven har krav på tilrettelagt opplæring ut fra sitt nivå, trengs ikke dette oppleves positivt for alle elever. Nivådeling i skolen er et omdiskutert tema. Aftenposten hadde for noen år tilbake en artikkel som omhandlet nivådeling. En mor fortalte om sitt barn som ikke ønsket å dra på skolen fordi han ble sett på som en taper. Selv om hun forstod at dette var med god hensikt fra skolens side, stilte hun seg allikevel spørsmål om nivådeling var riktig vei å gå. Resultatene kan bli drastiske dersom det ender med mobbing og dårlig selvbilde for elevene (Skotheim & Hoaas, 2013). Selv om veiledet lesing legger opp til læring i et fellesskap, er det uten tvil basert på elevenes faglige nivå. For meg var det interessant å høre om lærerne jeg intervjuet hadde erfaringer omkring nivådeling, og om enkelte elever hadde negative opplevelser ved det.

«Det er noen som kan ønske seg opp et nivå. Det er det noen som kan. Men da bare avfeier jeg, og forteller at det er det faktisk jeg som styrer, så det er ikke noe vits i å diskutere». Ingen av lærerne har noen erfaringer knyttet til negative opplevelser med nivådeling som er verdt å merke seg. Lærerne fortelle at elevene ikke er opptatt av hvilken gruppe de tilhører, men elevene er desto opptatt av hvilke bøker de ulike gruppene får. Da dreier det seg ikke om hvilket nivå boken har, men nysgjerrigheten for bokens innhold.

Om ikke elevene har fokusert på nivådelingen knyttet til veiledet lesing, kan lærerne referere til at det like gjerne kan være foreldre som er opptatt av hvilket nivå barnet deres er på. «Det er lett å bli imponert over sitt eget barn.» Det kan være en årsak til at foreldre uttrykker ønske om å få barnet opp et nivå. Lærerne trekker frem at det er viktig å være i forkant i slike situasjoner. Informasjon om veiledet lesing på første foreldremøter er et av tiltakene som nevnes. Det kan være med å gi foreldrene en forståelse for hvorfor barnet er på den gruppen og ikke på et høyere nivå. «Vi må fortelle foreldrene hva vi forventer.» Lærerne trekker frem at foreldrene vurdere barnets leseferdigheter når barnet leser en kjent tekst hjemme, mens lærerne vurdere leseferdigheten ut fra en ukjent tekst. Derfor er det viktig med informasjon til foreldrene, slik at de forstår at «(...) teksten er arbeidet med en god del på forhånd, slik at det ikke blir at de tror at dette her er førstegangslesing. I forhold til at de forstår at hvorfor vi ikke flytter dem opp så fort som de tror. Det er ikke en ukjent tekst, det er en tekst vi har arbeidet med.»

En av lærerne forteller om en gang hun sendte med felles leselekse hjem. Teksten var ikke gjennomgått på skolen. Elevene leste dermed teksten for første gang hjemme. Lærerne fikk tilbakemelding fra foreldre som hørte at barna ikke hadde gjennomgått teksten på skolen. «Dette er med å gi en pekepinn på at veiledet lesing har en positiv effekt.» Samtidig kan det for foreldrene være en bekreftelse på at barnet er på riktig nivå, og at det ikke skal settes opp et nivå riktig enda. Selv om dette er et eksempel som viser at veiledet lesing har positiv effekt, fremhever en annen lærer viktigheten av felles leselekse i tillegg. «Vi valgte ikke veiledet lesing hele tiden. Litt fordi at det er noen med den felles... fellesopplevelsen. Altså, det av vi hører leseleksa i lag alle sammen. Og at det er tekster vi kan gjøre litt mer ut av.»

Felles leselekse der alle leser sammen høyt i klassen er med å skape fellesskap og er en viktig del av elevens språkstimulering, og er med å bidra til bedre lese- og skriveferdigheter (Leseskogen, udatert). Læring i fellesskap er noen teoretikeren Vygotski omtaler. Læring i fellesskap kan være med å gi gode dialoger og fremme læring. Dette er med å underbygge viktigheten av felles leselekse. De andre lærerne er også enig i at felles leseopplevelser er viktig. Samtidig uttrykker en av lærerne at det er viktig å huske hva veiledet lesing *egentlig* er.

Det er viktig å tenke at veiledet lesing ikke «erlik» simsalabim eller leseunivers. Det er jo ikke det som er veiledet lesing. Veiledet lesing er en metode du kan bruke på tuba luba. Førlesing. Det er jo det som er viktig. Det er jo det som er veiledet lesing. Uavhengig av tekst eller bok. Det er jo teksten du må veilede i.»

I uttalelsen til læreren nevnes førlesing. Selv om førlesing i teoridelen omhandler det å snakke om *tittel* og *forside* er *førlesing* i denne sammenhengen gjennomgangen av hele teksten. Ettersom veiledet lesing på felles leselekse foregår i hel klasse, kan det være vanskeligere å legge opp til dialog der alle elevene kan være delaktig. Til tross for det, har jeg tro på at felles leselekse kan være viktig å vie tid til innimellom. Det kan være med å skape en fellesopplevelse for hele klassen, noe jeg mener også er verdifullt.

4.5 Mestringsfølelse og motivasjon

I intervjuet forteller lærerne at elevene får utdelt en bok hver mandag. Denne leses hver dag i en uke. Dersom boken ikke er spesielt lang og består av mye tekst leses boken i tillegg tre ganger daglig. Jeg stilte spørsmål om elevene kunne bli lei og miste motivasjonen av å lese en bok opptil flere ganger daglig i en uke.

Lærerne har her ulike erfaringer. Noen viser til elever som går lei og mister motivasjonen, mens andre viser til elever som selv velger å lese boken flere ganger enn de må. En av lærerne trekker frem at dersom en elev uttrykker at han blir lei av å lese samme bok er det viktig å fortelle eleven «(...) hvorfor vi skal drive med repetert lesing. Ikke bare si at du skal lese teksten tre ganger. Men du må forklare hvorfor vi skal lese teksten tre ganger. Jo, det er fordi hjernen vår er oppbygd slik, at hvis vi ser et ord flere ganger så husker vi det.». Klinkenberg (2005) påpeker

at repetert lesing er viktig med tanke på ordavkodning og flyt. Dersom man opparbeider seg god leseflyt kan man bruke mer tid på innholdet i teksten.

Selv om enkelte elever kan miste motivasjon fordi går lei, har de fleste elevene positive opplevelser med veiledet lesing. Elevene har i veiledet lesing bøker som er tilpasset etter elevens nivå. Skaalvik & Skaalvik (2015) trekker frem at tilpasset opplæring er en måte å oppnå mestringsforventning hos eleven. Elevens motivasjon til skolearbeidet kan blir større dersom eleven selv har tro på at han kan gjennomføre arbeidsoppgaven. «Mange vil jo føle at de lykkes når de får leselekse på sitt nivå, og opplever at de ender opp med å lese ganske godt lekse si. Og da føler de seg flinke. Og da blir de jo motivert.» I slike tilfeller der eleven føler å lykkes får eleven en *positiv faglig selvoppfatning* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 150). Som beskrevet i teoridelen har flere teoretikere uttrykt sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning, og det viser seg at elever som har en positiv selvoppfatning presterer bedre i læringssituasjoner enn de med lav faglig selvoppfatning. Roe (2011) trekker også frem at motivasjon og mestringsfølelse henger sammen, og at det er viktig å arbeide innenfor den rammen og kapasiteten eleven har (Roe, 2011, s. 135).

5 Konklusjon

Formålet med forskningsoppgaven var å finne ut om veiledet lesing var arbeidsmåten for god leseopplæring. For å besvare problemstillingen valgte jeg å hente inn erfaringer fra fire lærere ved en skole som praktiserte veiledet lesing. Innhenting av lærernes erfaringer ble gjort gjennom et fokusgruppeintervju. For å avgrense oppgaven valgte jeg å forholde meg til en skole. Det hadde vært interessant å innhente erfaringer fra flere skoler, samt sett på leseresultatene på de ulike skolene. Spesielt interessant hadde det vært å gått mer i dybden på leseresultater gjennomført i Norge, og sammenlignet de med New Zealand. Dette får i så fall bli utvidet ved en eventuell master senere.

Med utgangspunkt i *lesing som grunnleggende ferdighet*, og det fokuset som i dag er på lesing, er det liten tvil om at god leseutvikling er viktig. Det er mange ulike måter å legge til rette for god leseopplæring. Det er ingen ting som tilsier at veiledet lesing er den eneste måten å drive en god og helhetlig leseopplæring. Allikevel kan man ut fra funnene i forskningen se at veiledet lesing kan være én måte å drive god leseopplæring på. Funnene underbygger den teorien

veiledet lesing har, ved at det er lettere å fange opp elever som trenger ekstra hjelp. I tillegg ivaretas tilpasset opplæring ved å gi elevene tilpasset tekst ut fra sitt nivå. Det er dermed større sannsynlighet for at elevene får en positiv faglig selvoppfatning, da de får en tekst tilpasset sine evner og forutsetninger. Ut fra den teorien som finnes om mestringsfølelse og motivasjon, er det større sannsynlighet for at elevene blir motivert, har en mestringsfølelse til lesingen, og får med det en positiv faglig selvoppfatning. Selv om nivådeling er blitt diskutert i oppgaven, er det allikevel viktigere at elevene får en positiv opplevelse, og en positiv faglig selvoppfatning.

Selv om veiledet lesing drar med seg mange positive sider, har det også utfordringer. Lærerne jeg intervjuet var bevisste på at veiledet lesing hadde utfordringer, og at det måtte legges til rette for å takle utfordringene på best mulig måte. Organisering som arbeidsprogram i stedet for stasjonsarbeid er et eksempel. Slik det fremkommer i intervjuet med informantene er veiledet lesing en tidkrevende arbeidsmåte. På bakgrunn av dette har jeg reflektert over at dersom en skole skal satse på veiledet lesing, bør dette forankres i skoleledelsen, slik at man enten får tilført eller omdefinert ressurser slik at man får jobbet godt med veiledet lesing. Et tolærersystem som blir nevnt i intervjuet hadde vært det optimalt.

Etter å ha sett på veiledet lesing som en arbeidsmåte i leseopplæringen kan jeg ut fra de funn jeg har gjort konkludere med at veiledet lesing er en god måte å drive leseopplæring på. Veiledet lesing gjør det enklere å fange opp elever som trenger ekstra støtte, for så å tilrettelegge for god leseopplæring ut fra elevenes nivå på et tidlig stadige i leseutviklingen. Ved å tilrettelegge for veiledet lesing som arbeidsmåte i leseopplæringen, kan det være veien å gå for god leseopplæring.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Convington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.
- Daal, V. v., Solheim, R. G. & Gabrielsen, N. N. (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn*. Hentet 20.04.2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/timsspirls2011/pirls2011.pdf.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. 5.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- EAL Teaching Strategies. (2016). *Guided Reading lesson plans, strategies and activities to support pupils for whom English is an additional language*. Hentet 23.04.2016 fra <http://www.eal-teaching-strategies.com/guided-reading-lesson-plans.html>.
- Eriksson, B. (2007). *Leseunivers*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Esness, T. F. (2007). *Zeppelin*. Oslo: Aschehoug.
- Gaynor, B., Craker, E., Thompson, L. (2003). *Simsalabim-vi leser!* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. 4.utg. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (Red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget AS. <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/fortsatt-en-vei-a-ga.pdf>

- Klinkenberg, J. E. (2005). *Å betre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschenhoug.
- Kunnskapsløftet (2013a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 21.04.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Kunnskapsløftet (2013b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 21.04.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>.
- Meld. St. nr. 16. (2006-2007). (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 21.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- Meld. St. nr. 18. (2010-2011). (2010). *Læring og fellesskap*. Hentet 21.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>.
- Meld. St. nr. 30. (2003-2004). (2003). *Kultur for læring*. Hentet 21.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseskogen. (Udatert). *Hvorfor lese høyt for elevene?* Hentet 25.04.2016 fra <http://leseskogen.no/laerersider/hvorfor-lese-hoyt-for-elevene/>.
- Levanger bibliotek. (2012). *For foreldre*. Hentet 21.04.2016 fra <http://www.levanger.kommune.no/Bibliotek/Tjenester/For-foreldre/>.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nå måles elevenes leseferdigheter. (2016). *Lesesentret. Universitet i Stavanger*. Hentet 19.04.2016 fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/naa-maales-elevenes-leseferdigheter-article104639-12719.html>.
- Opplæringslova (2015). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 21.04.2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2006a). «Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relations with mathematics motivation and achievement», i F. Columbus (red.): *The Concept of Self in Psychology* (s. 51-74). New York: Nova Science Publishers.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010b). «Students` motivation for schoolwork and help seeking behavior: Relations with age, academic self-concept, and students` relations with teachers.» Paper presentert på the 12th International Conference on Motivation i Porto.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skotheim, L. & Hoaas, K. C. (2013, 22.01). Elever får taperstempel etter nivådeling. *Aftenposten*. Hentet 21.04.2016 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Ellever-far-taperstempel-etter-nivadeling-7098944.html>.
- Smidt, J. (2009). Å bevege seg i skriftlige tekster. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk –ei grunnbok* (s. 242-247). 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Steen-Paulsen, M. & Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing metodeheftet med dvd*. Cappelen Damm AS.
- Sporstøl, E. (2004). *Tuba Luba*. Vollen: Tell forlag.
- Utdanningsforbundet. (Udatert). *Ukvalifiserte lærere*. Hentet 22.04.2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Ukvalifiserte-larere/>.

Vedlegg

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE – VEILEDET LESING

Rammesetting:

- Uformell prat (presentasjon)
- Informasjon
 - Presentere kort temaet for fokusgruppeintervjuet (har tidligere fått informasjon muntlig og via mail). Fortelle om bacheloroppgaven og arbeidet i den forbindelse. Åpne opp for at de kommer med sine erfaringer i forbindelse med veiledet lesing, og fortelle at jeg er interessert i å høre hvordan dette fungerer.
 - Fortelle hva jeg skal bruke intervjuet til.
 - Fortelle at det vil bli lydopptak (dette er de også informert om på forhånd). Informere om at lydopptaket vil bli slettet etter transkriberingen.

Erfaringer:

- **Hva slags erfaringer har dere med veiledet lesing som arbeidsmåte i leseopplæringen?**
 - Dersom de diskuterer noe jeg synes er uklart, eller ønsker å høre mer av stiller jeg oppfølgingsspørsmål;
 - Kan du si noe mer om ...?
 - Forstår jeg det riktig ...?
 - Kan du utdype dette noe nærmere ...?
 - Hva gjøres i et slikt tilfelle ...?

Fokusering:

- **Veiledet lesing er tilpasset opplæring der elevene deles inn i ulike nivå. Kan det for enkelte elever være problematisk med tanke på at de ikke føler seg god nok?**
- **Det er et vanskelig skille mellom tilpasset opplæring og differensiering. Kan gruppeinndeling ut fra nivå i veiledet lesing for enkelte oppleves som**

differensiering?

- **Det kreves en god del tilrettelegging for å gjennomføre veiledet lesing. Hvordan gjennomfører dere dette i praksis?**
 - *Det kreves ekstra ressurser i klassen for at veiledet lesing skal bli gjennomført. Hvordan praktiseres dette, og hvem er den ekstra ressursen i klassen?*
 - *Den ekstra ressursen som er inne i klassen, hvilken faglig utdanning har denne personen?*
 - *Burde det vært en utdannet lærer i klassen for at det skulle vært optimalt å drive veiledet lesing?*
 - *Veiledet lesing gjennomføres uten noen ekstra ressurser. På hvilken måte legger dere til rette for å drive veiledet lesing?*
 - *Hva gjør de resterende i klassen når dere som lærere gjennomfører veiledet lesing?*
 - *Hvor mye utbytte av skoletimen, utenom veiledet lesing har elevene der som det ikke er en voksenperson som kan bistå klassen?*

- **Det sies at veiledet lesing kan være med å motivere elevene til lesing. Ser dere at motivasjonen til elevene øker med bruk av veiledet lesing?**
 - *For de elevene som er motivert for veiledet lesing, leser disse elevene mer utenom skolen?*
 - *Elevene leser den samme boka hver dag i en uke. Kan dette være med å ødelegge motivasjonen for lesing?*
 - *For de elevene som ikke er motiverte. Hva gjøres for å øke deres motivasjon og leselyst?*

- **Det sies at New Zealand kan vise til gode leseresultat, og det menes at veiledet lesing har en innvirkning på disse resultatene. Her på skolen har dere praktisert veiledet lesing i 4-5 år. Kan dere vise til forbedret leseresultat hos elevene?**
 - *Er det noe som tyder på at den positive effekten skyldes veiledet lesing?*
 - *Resultatene er ikke slik som ønsket. Kan dette tyde på at veiledet lesing ikke har den effekten som er ønsket?*

Tilbakeblikk:

- Oppsummerer det som er blitt sagt i samtalen (jeg har under intervjuet notert meg noen stikkord som kan være med å oppsummere intervjuet).
- Avklarer det som eventuelt er uklart.
- **Har jeg forstått det riktig?**
- **Er det noe dere mener bør legges til?**

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-6072772_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	118.303 KB
Opplastingstid	30.05.2016 09:41:49



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Martine Hallem

Norsk tittel: Er veiledet lesing arbeidsmåten for god leseopplæring? –En studie av læreres erfaringer med veiledet lesing som arbeidsmåte.

Engelsk tittel: Is guided reading a working method for a good literacy? –A study of teachers' experiences with guided reading as a working method.

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanningen 1.-7.

Emnekode og navn: GLB360

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.2016

Martine Hallem
underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

