

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Hilde Høidahl Vottestad

Kandidat nr: 218

---

## «Likt for alle?»

En kvalitativ studie av begynneropplæring  
i lesing

---

Dato: 12.05.2017

Totalt antall sider: 73



## Forord

Vi skriver mai, og arbeidet med denne oppgaven går mot slutten. Å jobbe fulltid i skoleverket og skrive på masteroppgave kan være utfordrende. Når man samtidig opplever at en av sine nærmeste blir syk og går bort blir det litt av en styrkeprøve å kunne fullføre. Når studiet likevel har latt seg gjennomføre er det mange som skal takkes.

Først og fremst er jeg takknemlig for mine foreldre som har støttet og stilt opp, oppmuntret, og lagt til rette for at jeg har tatt utdanning. Jeg har vokst opp i et hjem hvor jeg var omgitt av bøker og samfunnsengasjement, og en holdning til at kunnskap er viktig.

Min «rektor Hilde» fortjener en stor takk for at hun gav meg det sparket bak som jeg trengte for å gjøre meg ferdig med masterutdannelsen, og for at hun har strukket seg enormt langt for å legge til rette for muligheten til å kombinere jobb og studier.

Uten velvillige informanter hadde ikke studien latt seg gjennomføre. I en hektisk skolehverdag setter jeg stor pris på at dere har gitt av verdifull tid.

Takk til Stine for kost og losji, samt transport frem og tilbake i Bodø. Takk til Renate som har steppet inn med skyss og pass av unger når logistikken har vært utfordrende. Alle burde hatt søstre som dere!

Til slutt må jeg rette den største takken til min egen fantastiske og tålmodige familie. Keven, Sofie, Vebjørn, Yngve og Marta har holdt ut med at jeg har sittet på arbeidsrommet i timevis, at de ikke alltid har fått den oppmerksomheten de fortjener, og de har heiet på meg helt frem til målstreken.

Takk!

Sommarøy, mai 2017

Hilde Høidahl Vottestad

*-til min kjæreste pappa*

## Sammendrag

Formålet med denne studien var å belyse hvordan ulike lærere i en kommune jobber med begynneropplæring i lesing. For å innhente data ble det gjennomført intervju med fire lærere som underviser på de to laveste trinnene ved ulike skoler i den aktuelle kommunen. Lærerne fikk på forhånd informasjon om hvilke tema de skulle bli intervjuet om.

Resultatene viser at det jobbes med mange viktige elementer som er grunnleggende for en god begynneropplæring. Studien viser samtidig at de ulike elementene vektlegges i noe forskjellig grad ved de ulike skolene. Det kan synes som at lærerne stort sett lar skolens valg av læreverk, i tillegg til andre læreres gode råd, få styre hva som legges vekt på i opplæringen. Dette til tross for at alle skolene har utarbeidet planer for leseopplæringa.

Alle lærerne ser i hovedsak ut til å være opptatte av at bokstavopplæringen er hovedelementet i opplæringa. I arbeidet med bokstavopplæring legger de fleste lærerne til rette for at dette skjer gjennom multisensorisk tilnærming. Samtidig fremkommer det av intervjuene at det gjennomføres en nokså tradisjonell og formell bokstavopplæring.

Lærerne fokuserer på at det må være rom for arbeid med språklig bevissthet gjennom arbeid med rim og stavelser. De har også fokus på å skape gode læringsmiljø, om enn i ulik grad.

I forhold til hva teori og forskning vektlegger som viktige elementer i begynneropplæringen, ser det ut til ikke alle elementene har like stort fokus hos informantene. Det er elementer som valg av overordnet pedagogisk metode, styrking av vokabular, og arbeid med avkodingsferdigheter.

Lærerne gir uttrykk for at de savner felles retningslinjer for arbeidet med begynneropplæring i kommunen. De ønsker også at det legges til rette for veiledning, kompetanseheving og samarbeid ved at det dannes nettverk både mellom skolene og mellom skole og barnehage.

## Abstract

This thesis shows what different teachers in the same municipality choose to emphasise in their work with elementary reading activities. Information was collected by interviewing four elementary school teachers from four different schools. The teachers got to know the subject of the interview in advance.

The results of the study show that many important basic elements are being emphasised. However, the elements are emphasised in different degree. It may seem that the teachers are mostly directed by manuals belonging to the school books, rather than by theory based on the latest research. This in spite of the fact that the different schools have worked out their own plans for how to work with elementary reading skills.

All teachers seem to focus on letters as the main activity in teaching their pupils how to read. In this activity they seem to include a multisensory approach. At the same time it appears from the interviews that the tuition is given in a quite traditional and formal manner.

The teachers focus on linguistic awareness through rhymes and syllables. In different degree they also emphasise on how to promote personal and social skills to create a good environment for learning.

According to what theory and latest research refers to as important elements in teaching how to read, it may seem as some of these elements are being emphasised in less degree. These are elements such as methodology, vocabulary and the ability of decoding words.

In conclusion it is requested for common directions from the municipality on what to focus on in teaching young pupils how to read. The teachers ask for expert advice, support to increase competence and cooperation through network. They request cooperation not only between schools, but between elementary schools and nursery schools as well.

# Innholdsfortegnelse

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
1 Innledning.....	7
1.1 Aktualitet og bakgrunn for temavalg.....	7
1.2 Problemstilling, mål og hensikt.....	8
1.3 Oppgavens oppbygging og innhold.....	9
2 Teori.....	11
2.1 Kvalitet i leseopplæringen.....	11
2.1.1 Sentrale mål.....	11
2.1.2 Kommunens mål.....	12
2.1.3 Skolens plan for leseopplæringen.....	13
2.2 Viktige elementer i begynneropplæringen i lesing.....	14
2.2.1 Språklig bevissthet.....	14
2.2.2 Bokstavkunnskap.....	16
2.2.3 Avkodingsferdigheter.....	18
2.2.4 Metodevalg.....	18
2.2.5 Vokabular.....	19
2.2.6 Systematikk i opplæringen.....	20
2.2.7 Identifisering av risikoelever.....	21
2.3 Læringsmiljøets betydning for opplæringen.....	22
2.3.1 Fagkompetanse.....	22
2.3.3 Relasjonskompetanse.....	22
2.3.4 Klasseledelse.....	23
2.4 Veiledning.....	24
3 Metode.....	25
3.1 Metode og design.....	25
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	25
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.2 Forskningsprosessen.....	27

3.2.1	Forforståelse.....	27
3.2.2	Utvalg .....	28
3.2.3	Utvikling av intervjuguide .....	29
3.2.4	Søking om tillatelse .....	30
3.2.5	Prøveintervju .....	31
3.2.6	Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.2.7	Transkribering av intervjuene .....	33
3.2.8	Analyse, tolking og drøfting .....	33
3.3	Studiens kvalitet.....	34
3.4	Etiske refleksjoner.....	35
4	Resultater.....	38
4.1	Informant 1 .....	38
4.1.1.	Funn: Føringer for begynneropplæringen .....	38
4.1.2.	Funn: Språklig bevissthet.....	38
4.1.3.	Funn: Begrepsopplæring .....	38
4.1.4.	Funn: Bokstavinnlæring.....	39
4.1.5.	Funn: Høytlesing .....	39
4.1.6.	Funn: Arbeidsmåter .....	39
4.1.7.	Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på.....	39
4.1.8.	Funn: Læringsmiljø .....	40
4.1.9.	Funn: Følelse av egen kompetanse .....	40
4.2	Informant 2 .....	41
4.2.1.	Funn: Føringer for begynneropplæringen .....	41
4.2.2.	Funn: Språklig bevissthet.....	41
4.2.3.	Funn: Bokstavinnlæring.....	41
4.2.4.	Funn: Arbeidsmåter .....	42
4.2.5.	Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på.....	42
4.2.6.	Funn: Læringsmiljø .....	42
4.2.7.	Funn: Følelse av egen kompetanse .....	43
4.3	Informant 3 .....	43
4.3.1.	Funn: Føringer for begynneropplæringen .....	43
4.3.2.	Funn: Bokstavinnlæring.....	43
4.3.3.	Funn: Arbeidsmåter .....	44
4.3.4.	Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på.....	44

4.3.5. Funn: Læringsmiljø .....	44
4.3.6. Funn: Følelse av egen kompetanse.....	45
4.4 Informant 4 .....	45
4.4.1. Funn: Føringer for begynneropplæringen .....	45
4.4.2. Funn: Bokstavinnlæring.....	45
4.4.3. Funn: Arbeidsmåter .....	46
4.4.4. Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på .....	46
4.4.5. Funn: Læringsmiljø .....	46
4.4.6. Funn: Følelse av egen kompetanse.....	47
5. Drøfting.....	48
5.1 Føringer for leseopplæringen.....	48
5.2 Sentrale elementer i undervisningen .....	49
5.2.1 Språklig bevissthet.....	49
5.2.2 Bokstavkunnskap.....	50
5.2.3 Avkodingsferdigheter .....	52
5.2.4 Metodevalg .....	53
5.2.5 Vokabular.....	53
5.2.6 Systematikk i opplæringen.....	54
5.3 Identifisering av risikoelever .....	55
5.4 Læringsmiljøet .....	57
5.5 Veiledning .....	60
6 Oppsummering.....	63
Kilder .....	67
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD .....	71
Vedlegg 2: Informert samtykkeerklæring .....	72
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	73



# 1 Innledning

## 1.1 Aktualitet og bakgrunn for temavalg

I de senere år har internasjonale sammenligninger av leseferdigheter mellom ulike land vært viet en del oppmerksomhet. Dette bidrar til at det rettes oppmerksomhet mot norsk skole, og hvilke faktorer som kan være med på å forklare forskjellene i leseferdighetene. Det er mye som tyder på at både læreren i kraft av sin person, og også skolen som system er avgjørende faktorer. Det har i løpet av de siste 20 årene vært forsket mye på leseferdigheter hos elever, og vi har etter hvert fått omfattende informasjon om elementer som bør vektlegges i den første leseopplæringen.

Begynneropplæringen i lesing og skrivning kan romme så mangt. De overordnede målene for denne er fastsatt gjennom «Kunnskapsløftet», Læreplanverket for grunnskolen, heretter kalt LK06. Mange pedagoger kan oppleve disse målene som vage, og vil ha behov for at de blir ytterligere konkretisert, for eksempel gjennom lokale mål eller lærerveiledninger tilhørende ulike læreverk til bruk i begynneropplæringen. I samtale med en PP-rådgiver kom det frem at hva som vektlegges i begynneropplæringen ved ulike skoler i en kommune kan være svært varierende. Ved å søke på internett etter kommuners planer for lese- og skriveopplæring, kan det se ut som at flere har en gjennomtenkt, teoretisk forankret plan, med tydelige beskrivelser av mål for elevene. Når det foreligger en slik plan vil en anta at de som driver begynneropplæring på skolene har et likt utgangspunkt i forhold til innhold og arbeidsmåter, at de forhåpentligvis kan få veiledning i hvordan planen skal praktiseres, og kanskje jobbes det også i team eller nettverk. I den kommunen jeg har gjennomført studien min finnes det ingen overordnet kommunal plan som legger føringer for opplæringen, men hver av de ulike skolene har utformet sin egen plan.

Med en spesiell interesse for lese- og skriveopplæring var det tidlig klart for meg hva som skulle være tema for masteroppgaven min. Utfordringen ble å spisse den så mye som mulig. I et så stort fagfelt kunne jeg tatt tak i uendelig mange problemstillinger ut fra egen praksis. Gjennom samtale med veileder kom det etter hvert tydeligere frem at dette med arbeid på systemplan er viktig for meg. Det kan legges føringer fra kommunen i forhold til å sikre et mest mulig likt innhold for elevene, i tillegg til å kvalitetssikre at alle lærerne som jobber med begynneropplæringen vet hva som kreves av dem. Erfaringsmessig vet en at begynneropplæring kan være utfordrende for både nyutdannede og andre pedagoger uten erfaring på småtrinnet, og det blir viktig med en veiledende plan, hvor både innhold og tiltak

er godt skissert. Etter at jeg la frem prosjektbeskrivelsen min fikk jeg imidlertid tilbakemelding om at problemstillingen min burde endres på, ettersom det i løpet av fremlegget ble tydelig at jeg hadde mye fokus på hvordan lærere kan velge å jobbe med begynneropplæringen. Slik kom jeg frem til at problemstillingen fokuserer på hva den enkelte læreren vektlegger i begynneropplæringen i lesing. Arbeid på systemnivå vil uansett ligge som et bakteppe og er derfor også tatt med i teoridelen. Det systemiske blir også ivarettatt gjennom spørsmål i intervjuguiden.

## **1.2 Problemstilling, mål og hensikt**

Så hvordan driver lærere arbeid med begynneropplæringen i lesing ved ulike skoler i en kommune uten en overordnet plan? Er det en etablert og omforent praksis ved den enkelte skole, slik at det samme innholdet og de samme metodene benyttes år etter år, eller handler dette om hver enkelt lærers private praksis? Og hvordan samsvarer arbeidet på de ulike skolene med hverandre? Blir begynneropplæringen lik for alle barn i kommunen, uavhengig av hvilken skole en sokner til eller hvilken lærer som er ansvarlig for leseopplæringen?

Etter prosjektfremlegget har jeg med utgangspunkt i tilbakemelding fra veileder og sensor endt opp med følgende problemstilling:

### **«Hvordan jobber lærere i en nordlandskommune med begynneropplæring i lesing?»**

Med begynneropplæring i lesing menes den første, grunnleggende delen av opplæringen, med mål om å legge grunnlaget for den videre utviklingen av elevenes skriftspråklige kompetanse. Her lærer elevene den tekniske delen, de utvikler forståelse for at bokstaver representerer lyder i språket vårt, og at disse kan trekkes sammen til ord som de forstår når de leses (Haugstad & Haugstad, 2010) De knekker lesekode, som en ofte sier. Den andre delen av leseopplæringen, som ikke vil bli nevnt i denne oppgaven, handler om den systematiske opplæringen etter at lesekode er knekt. Det er den lengste perioden i leseopplæringen, og strekker seg ofte gjennom hele skoleforløpet. I denne perioden skal elevene bevege seg gjennom flere stadier for stadig å utvikle seg til å bli bedre lesere. For å kunne ende opp som en god leser mot slutten av skoleforløpet, er det viktig med en god begynneropplæring for ikke å kjøre seg fast i ulike avsporinger i utviklingen (Frost, 2003).

Det er mye som kan omtales i en oppgave som omhandler leseopplæring. Jeg har måttet gå en del runder for å luke unna områder som er viktige, men som likevel vil være overflødige i en oppgave som denne. Etter samtale med veileder og sensor under prosjektfremlegget ble

problemstillingen som nevnt endret, med påfølgende beskjed: «Kill your darlings!». Det er mye som er viktig, og når områder som for eksempel tilpasset opplæring og tidlig innsats ikke omtales i oppgaven så er det med hensikt. I tillegg er lesing og skriving prosesser som er avhengige av hverandre, men i denne oppgaven fokuseres det ikke på forholdet mellom disse i noen særlig grad.

Formålet med denne oppgaven er å synliggjøre innholdet, og eventuelle innholdsmessige likheter og ulikheter, som vektlegges av lærere ved ulike skoler i deres arbeid med begynneropplæring i lesing. Opplæringen foregår i en kommune som altså per dags dato ikke legger noen overordnede kommunale føringer for dette arbeidet gjennom planarbeid. Jeg ser for meg at forskningen kan inspirere til å se på eventuelle utfordringer som kan stå i veien for at innholdet i begynneropplæringen blir mest mulig lik for alle. Gjennom resultatet fra studien kan kanskje skoleeier også gjøre seg noen refleksjoner om hvorvidt pedagogene som jobber med begynneropplæring får nødvendig støtte og veiledning i det viktige arbeidet de gjør.

### **1.3 Oppgavens oppbygging og innhold**

Oppgaven er inndelt i ytterligere fem hovedkapitler. Teoridelen i kapittel 2 inneholder relevant teori for begynneropplæringen i lesing. Innledningsvis sier jeg noe om kvalitet i leseopplæringen, og om overordnede planer for leseopplæringen. Videre er det valgt ut teori om noen viktige elementer i begynneropplæringen i lesing. Områdene jeg har valgt ut er språklig bevissthet, bokstavkunnskap, avkodingsferdigheter, metodevalg, vokabular, systematikk i opplæringen, samt identifisering av risikoelever. I forhold til metode er det først og fremst med tanke på overordnede pedagogiske prinsipper for hvordan man legger til rette for begynneropplæringen i lesing. I tillegg har jeg i teorikapittelet valgt å ta med teori som omhandler elevenes læringsmiljø, og også noe om veiledning av lærere i forhold til leseopplæring.

Kapittel 3 er metoddelen, og her vises det til hvordan jeg har gjennomført studien i forhold til for forståelse, innsamling av data og videre bearbeiding og analyse av data.

Metodekapittelet avsluttes med at jeg sier noe om kvalitetssikring av studien, og jeg gjør i tillegg noen etiske refleksjoner rundt forskningen min. Jeg gjør oppmerksom på at jeg bruker begrepene forskning og studie om hverandre når jeg omtaler arbeidet som er grunnlag for denne oppgaven.

I kapittel 4 viser jeg til resultater og funn, og i kapittel 5 blir disse drøftet opp mot relevant teori i oppgavens teoridel.

Oppsummering av oppgaven og konklusjon på problemstillingen vil komme i kapittel 6. Her holdes funn og drøftinger opp mot problemstillingen for å kunne konkludere på denne. I tillegg vil jeg komme med noen egne betraktninger rundt veien videre i arbeidet med en god begynneropplæring i lesing for den aktuelle kommunen.

## 2 Teori

### 2.1 Kvalitet i leseopplæringen

Leseopplæringen i norske skoler har, som nevnt innledningsvis, vært gjenstand for diskusjon over tid. Det har fra ulike hold vært ropt varsko over at Norge i større internasjonale undersøkelser om elevers leseferdigheter har havnet lenger ned på resultatlisten enn våre naboer i Norden. Når man ikke har vært i toppsjiktet med tanke på lesing, har mange, og kanskje spesielt politikere, hengt seg opp i denne ene ferdigheten, og resultatet synes å ha blitt mer testing, mer målstyring, mer forskning, og økt fokus på utviklingsprogram i skolene. Jørgen Frost argumenterer for at myndighetenes strategi med økt kontroll og økt press på skolene ikke gir god nok effekt. Han mener skolen som organisasjon må utvikle seg gjennom økt kompetanseheving og samarbeid innenfra. Engasjerte skoleeiere kan ta egne grep i samarbeid med særskilt kvalifisert pedagogisk personell for å implementere god kvalitet på begynneropplæringen i lesing (Frost, 2010).

Regjeringen la frem Stortingsmelding 21 «Lærelyst –tidlig innsats og kvalitet i skolen» denne vinteren hvor de skisserer ulike tiltak for å bedre kvaliteten på blant annet leseopplæringen for landets elever. Den vil innføre en nedre grense for skolekvalitet i forhold til både læringsmiljø og elevenes læring. Det skal settes av midler til skoleutvikling som fordeles på kommunene. Det blir kommunene selv som skal bestemme hvordan pengestøtten skal benyttes til fordel for en god opplæring lokalt. I tillegg til de ovenfor nevnte tiltak, kommer Regjeringen med ytterligere tiltak i form av pengestøtte til lokale forskningsprosjekter i skolen og kompetanseprogram relatert til utdanning og videreutdanning for skoleledere i tillegg til nasjonale rammer for veiledning av nye lærere. Systematisk samarbeid mellom skoler og kommuner på den ene siden, og utdanningsinstitusjoner som universitet og høyskoler på den annen side er også noe Regjeringen ønsker ei satsning på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meldingen støtter Frost når den sier at

*«Forskningen på skoleeierskap viser at kommuner som lykkes og får gode resultater, jobber på en måte som staten ikke kan regulere seg frem til. Statlige myndigheter kan legge til rette, men arbeidet må skje lokalt. Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017; s.31)

#### 2.1.1 Sentrale mål

De overordnede nasjonale målene for leseopplæringen finner vi i LK06, læreplanverket for grunnskolen og den videregående opplæringen av 2006. Her finner vi lesing som en av fem

grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre arbeidet i alle fag i skolen. I tillegg til de grunnleggende ferdigheter er det skissert ulike hovedområder for alle fag. I norskfaget er skriftlig kommunikasjon et av hovedområdene, og omfatter lesing og skriving. Hvert hovedområde er i tillegg delt opp i ulike kompetansemål som skal nås etter 2., 4., 7., 10. og 13. trinn (Fors & Saabye, 2016). Utover disse målene er det ikke gitt noen ytterligere føringer for hvordan det skal jobbes for å nå målene.

### **2.1.2 Kommunens mål**

Dersom en tenker seg læreplanarbeid på tre nivå, så gir LK06 som øverste nivå føringer for hva myndighetene anser for viktige overordnede mål for hele nasjonen. Kommunennivået er det andre nivået i arbeid med læreplanen. Med utgangspunkt i de sentralt gitte mål blir det opp til skoleeier, kommunen, å utarbeide en lokal læreplan som ivaretar de overordnede målene, men med en ytterligere spesifisering av blant annet metoder for opplæringen. Begrepet lokalt læreplanarbeid ble innført med M87. Lars Helle presiserer at i arbeidet med lokal læreplan som følge av LK06 er det to hensyn å ta. For det første handler det om lokal tilpasning av læreplanens generelle del. For det andre er lokal læreplan en spesifisering og konkretisering av innholdet i de enkelte fag, og det er opp til pedagogene å legge føringer for et innhold som vil innfri de overordnede målene (Helle, 2006). Sven Nilsen henviser til at den nasjonale læreplanen har som overordnet mål å legge føringer for felles rammer og retningslinjer, og gjennom disse legges det til rette for skolens eget handlingsrom med tanke på lokal tilpasning. Sentrale føringer skal med andre ord inspirere til utviklingsarbeid på lokalt nivå. Dette utviklingsarbeidet må baseres på analyser og tolkinger av den nasjonale læreplanen. Herunder kan det forstås at kommunen må utvikle sin praksis for å kunne utvikle felles retningslinjer for elevenes læring (Nilsen, 2010).

Hvem som har ansvar for utviklingen av skolens praksis er et betimelig spørsmål når man diskuterer utvikling av lokale læreplaner. I boka «Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar» viser Engeland, Langfeldt og Roland til en kvalitativ studie av hvordan norske kommuner forholder seg til ansvarsstyring i skolen. Her stilles det blant annet spørsmål om hvordan kommuner arbeider med visjoner og mål for skolene sine. I forhold til ideologisk styring viser forskningsresultatene at de kommunale styringsdokumenter i liten grad supplerer det nasjonale rammeverket med lokalt læreplanarbeid. Dette arbeidet blir gjerne overlatt til den enkelte skole. Ifølge forskerne utnytter ikke kommunene den muligheten de har til å drive med en overordnet kommunal skolepolitikk, som igjen vil sikre likt innhold for alle elevene. En av årsakene synes å være at det å kunne jobbe systematisk

med pedagogisk arbeid på kommunenivå er et mer komplisert arbeid enn for eksempel å jobbe etter økonomisk målstyring (Engeland, Langfeldt & Roald, 2008).

### 2.1.3 Skolens plan for leseopplæringen

Tilretteleggingen for leseopplæringen kan være en mangfoldig, og også en komplisert prosess ved den enkelte skole. Halvor Bjørnsrud viser til læreplanteori som en god hjelp til skoleeiere som ønsker å videreutvikle målene i LK06, og som vil tilpasse disse til egen praksis gjennom utarbeidelse av egne læreplaner. Han viser til at personalet må bearbeide den overordnede planen på et skolenivå for å tilpasse den til sin egen praksis, hva angår blant annet bevisste valg, herunder metodevalg. Han sier videre at nasjonale planer ikke har til hensikt å skulle følges slavisk, noe som også gjelder for bruk av lærebøker. Det er ingen handlingstvang i forhold til innhold. Innholdet må tilpasses lokale forhold med utgangspunkt i refleksjon over prinsipper som for eksempel tilpasset opplæring og differensiering. Skolene må finne frem til sin egen kultur for læring, og må kunne tolke og analysere læreplanen for derigjennom finne ut hvilket potensiale den har på den enkelte skole (Bjørnsrud, 2005). Sven Nilsen støtter Bjørnsrud i hans påstander når han sier at i kvalitetsutvikling ved den enkelte skole, så er læreplanen sentral som kriteriegrunnlag og kilde til inspirasjon (Nilsen, 2010).

Britt Ulstrup Engelsen skriver om læreplanarbeid på den enkelte skole, og skolens føringer for hver enkelt lærers arbeid med læreplanen. Hun viser til at arbeid med læreplaner forutsetter profesjonelle og autonome lærere. Hun støtter Nilsen ved at hun sier den nasjonalt utformede læreplanen skal danne utgangspunktet for det videre læreplanarbeidet hos hver enkelt lærer ved bruk av læreplananalyse. Engelsen forutsetter at lærerne har kompetanse nok til å kunne tenke gjennom målene, og at de er reflekterte nok til å kunne ta beslutninger om hvordan elevene på best mulig måte kan nå de ulike målene. Lærerne må inneha kompetanse til å kunne gjennomføre en utprøving av læreplanen, og kunne foreta godt begrunnede valg av opplæringens faglige innhold. Slik sett kan en si at læreren er en medarbeider i utviklingen av læreplanen, og får et viktig ansvar for å fullføre arbeidet med den læreplanen som myndighetene har sendt fra seg. Engelsen understreker viktigheten av at lærerne diskuterer planens innhold, og dermed får et bedre grunnlag for å forstå dens innhold. Ulik faglig kompetanse, og ulike interesser for øvrig, kan gi utfordringer i et kollegialt arbeid med læreplanen. Skoleledelsen og lærerne må innta en forskerholdning, og gjøre nødvendige grep for å unngå at privatpraktiserende lærere overprøver retningslinjene som er vedtatt av kommunestyret eller Stortinget. Innholdet i den lokale læreplanen bør være teoribegrunnet, og

det må, ut fra teori, tas selvstendige avgjørelser i tilknytning til praksis. Det må drives evidensbasert undervisning (Engelsen, 2015).

## **2.2 Viktige elementer i begynneropplæringen i lesing**

Barns språkkompetanse ved skolestart er alfa og omega for deres leseutvikling. Gjennom Stortingsmelding nr. 18, «Læring og fellesskap» pålegges kommunene å gjennomføre språkkartlegging i barnehagene som et forebyggende tiltak. Dette skal sikre at barna møter på skolen med et best mulig grunnlag for videre utvikling av de språkferdighetene som igjen vil danne grunnlag for en god leseutvikling. Det kreves en tett og god dialog i overgangen mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En god tilpasset opplæring tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger, legger opp til at de kan tilnærme seg skriftspråket i ulikt tempo, og til at de vil kunne knekke lesekode til ulik tid i skoleforløpet. Lyster viser til at det i LK06 gis rom for at det alltid vil være individuelle forskjeller mellom elever og at det innebærer at det må tas visse hensyn. Tidsrammen er vid i forhold til forventningene om når en elev skal ha nådd kompetansemålene for lesing og skriving. Dette bør kunne gi læreren rom til å bruke god tid på overgangen fra barnehage til skole, og derigjennom kunne ta hensyn til den informasjonen om elevens språk som kommer fra barnehagen (Lyster, 2011).

Forholdet mellom tradisjon og fornyelse preger noe av debatten rundt begynneropplæringen. Tradisjon og erfaring yter et viktig bidrag i dagens skole, men samtidig er det viktig å ha fokus på hvordan samfunnet har endret seg, og man må kunne finne en god balansegang mellom tradisjonell begynneropplæring og nyere forskning (Frost, 2003).

### **2.2.1 Språklig bevissthet**

Et barn som begynner på skolen har som regel et godt utviklet lingvistisk, eller språklig, system. Det er likevel ikke bevisst på hvordan strukturen til dette systemet er. En elev sin leseutvikling er avhengig av at den er bevisst i forhold til språkets struktur, at den har evnen til å gjøre seg refleksjoner om språkets form og ikke bare om det innholdsmessige. Olvik og Valle viser til forskning som tyder på at det er en nær sammenheng mellom det at et barn er språklig bevisst og muligheten det har for å kunne lykkes med å tilegne seg en god leseferdighet (Olvik & Valle, 2005). Videre er det gjort en del forskning som viser at faglig oppmerksomme voksne kan bidra til at elever som strever med språket vil bli fanget opp på et tidlig stadium, og at en dermed vil kunne legge til rette for trening i språklig bevissthet (N. N. Gabrielsen & Oxborough, 2014). Språklig bevissthet handler om evnen til å studere og



analysere språket utenfra, og det å kunne snakke om språket som et hvilket som helst objekt. Det betyr at man for eksempel kan analysere ord og setninger for så å dele dem inn i mindre segmenter som lyder og bokstaver. Man kan forholde seg til måten man uttrykker seg språklig på, i tillegg til å mestre betydningen av noe som blir sagt (Traavik & Alver, 2008). Etter 2. årstrinn i LK06 er et av kompetansemålene å kunne «leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer» (Fors & Saabye, 2016; s. 33). Arbeid med språklig bevissthet gjennom lek vil dermed være et viktig fokusområde i den begynnende leseopplæringen. Lyster viser til forskning som sier at dersom læringsmiljøet i en klasse er godt, med akseptable sosiale og emosjonelle forhold for elevene, så ser det ut som at fonologisk bevissthet er den mest sentrale ferdigheten for elevenes første leseutvikling. Hun understreker at språklig bevissthetstrening gjennom lek, også i barnehagen, vil kunne lette leseopplæringen (Lyster, 2011).

Fonemisk bevissthet handler om at eleven har fått forståelse for at strømmen av lyder kan deles inn i ord, og at ord deles videre inn i lyder, eller fonemer. Opplæring i fonemisk bevissthet er et sentralt element i begynneropplæringen. Forskning indikerer at kombinasjonen av oppøving i fonologisk bevissthet og bokstavinnlæring ser ut til å ha god effekt. Det henvises til eksempler fra National Reading Panel på hvordan fonemisk bevissthet kan kjennetegnes ved isolasjon, identifisering, kategorisering, syntese, segmentering og subtraksjon av fonemer (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Skriftspråklig bevissthet omhandler evnen til å forstå forbindelsen mellom det talte og det skrevne ord. Bevissthet om sammenhengene mellom tale og skrift er en forutsetning for å kunne lære seg lese- og skrivekunsten. Sammenhengen går veien via oppmerksomhet og til artikulasjon av ordet (Frost, 2003). I tillegg er det viktig at eleven blir bevisst grunnleggende prinsipper som for eksempel at en setning består av ord, og ord av bokstaver, at vi skiller ord med mellomrom når vi skriver dem, at vi leser fra venstre til høyre og fra topp til bunn, samtidig som vi blar fra høyre til venstre i bøker (Lundetræ & Walgermo, 2014).

I tillegg til bevisst å trene elevenes fonemiske og skriftspråklige bevissthet, kan det synes som om trening i morfologisk bevissthet også vil påvirke leseutviklingen positivt. Morfologisk bevissthet handler om evnen til å rette oppmerksomheten mot eksempelvis ulike grammatiske elementer, forstavelser, og enkeltord i sammensatte ord. Med bakgrunn i både egen forskning og forskning av blant annet Elbro (1990) og Kirby m.fl. (2008) konkluderer Lyster med at det er et tydelig forhold mellom en elev sin morfologiske bevissthet og leseferdigheten til eleven.

Det vil være verdifullt for en elev sin leseutvikling at det fokuseres på stimulering av morfologisk bevissthet fra skolestart, men ettersom dette er et område som har vært viet liten oppmerksomhet i opplæringen, så er det heller ikke så mange kjente og tilgjengelige ideer til hvordan dette kan jobbes med i klasserommet (Lyster, 2011).

### 2.2.2 Bokstavkunnskap

Et systematisk og målrettet arbeid med bokstavopplæringen vil være til god hjelp for at flest mulig skal komme godt i gang med lesingen. Bokstavkunnskap gir tilgang til skriftspråket, og det bør være et mål at elevene kommer i gang med lesing og skriving så tidlig som mulig, og helst parallelt med bokstavinnlæringen (Lundetræ & Walgermo, 2014). Bokstavkunnskap er et resultat av et barns interesse for å studere sammenhengen mellom tale og tekst. Denne kunnskapen vil sjelden komme som et resultat av direkte undervisning. Tradisjonelt har bokstavinnlæringen hatt et formelt preg ved at bokstavenes form, navn og lyd har vært vektlagt. For at flest mulig skal kunne følge med i den formelle innlæringen, har det tradisjonelt vært jobbet med en bokstav-lydforbindelse hver uke. Frost stiller spørsmål ved om en for sterk betoning av bokstavenes formelle egenskaper kan være til hinder for den funksjonelle bruken av bokstavene, all den tid de helst skal kunne benyttes i lese- og skriveaktiviteter fra starten av begynneropplæringen (Frost & Moløkken, 1999). Dersom det er et mål at bokstavkunnskapen skal danne grunnlag for lesing og skriving, må elevene få anledning til å komme i gang med denne aktiviteten så raskt som mulig. I prinsippet kan dette gjøres etter å ha introdusert kun to bokstaver. Det er vanlig å introdusere bokstavene i rekkefølgen SILOREMA. Disse bokstavene gir mange muligheter til å forme lydrette ord, og i tillegg unngår man å bruke mange formlike bokstaver på et tidlig stadium.

I sin masteroppgave fra 2013 har Annelin Rasmussen undersøkt bokstavinnlæring og metodevalg ved norske skoler. Resultatene viser at de aller fleste skolene har en bokstavinnlæring som tilsier at elevene presenteres for en bokstav i uken, noe som gjør at det brukes 29 uker på den formelle innlæringen. Hun viser til tre ulike grunner for at en langsom progresjon i bokstavopplæringen vil være ugunstig. Det handler for det første om at de fleste elevene kommer til skolen med god bokstavkunnskap, og det vil være ugunstig å da måtte bruke en hel uke på innlæring av noe de allerede kan. Dernest viser hun til at dersom situasjonen for elever som ikke kan bokstavene er å bruke hele 29 uker på gjennomgangen av alfabetet, så vil det kunne hemme dem ytterligere, i tillegg til at det vil kunne ta lenger tid før eventuelle vansker oppdages. Til sist viser hun til at all innlæring krever repetisjon, og om 29 av 38 uker benyttes til innlæring, vil det i 1. klasse bli liten tid til å kunne repetere hva elevene

har gjennomgått. Det advares samtidig om at innlæringen ikke må ha et så høyt tempo at elever ikke klarer å henge med (Rasmussen, 2013). Den nevnte masteroppgaven er nå tatt inn som en del av Lesesenteret sitt forskningsprosjekt «På Sporet» som har pågått fra høsten 2014 og avsluttes høsten 2018. Et av målene for prosjektet er «å utvikle kunnskap om tidlig leseintervensjon til nytte for praksisfelt og utdanningsmyndigheter» (<http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/om-paa-sporet/>).

Engen omtaler innlæringen av bokstavene som «konsolideringsfasen», og uavhengig av læreverk viser hun til at det er pedagogisk fingerspissfølelse som må styre farten og progresjonen i denne viktige fasen. Når elevene har lært seg åtte til ti bokstav- og lydkombinasjoner som er enkle å lage ord av, så bør en stoppe opp og la disse bokstavene få befeste seg, eller konsolideres, hos eleven. Det kan oppnås gjennom å tilby lesetekster i tillegg til ulike spill og aktiviteter hvor disse bokstavene benyttes (Engen, 2007).

I tillegg til fokus på navn, lyd, form og funksjonell bruk, kan det for mange barn være nødvendig å gjennomføre en artikulatorisk tilnærming til språklydene. Det kan se ut som om mange elever «kjenner» og «smaker» på oppdelingen av lydene i munnhulen når de skal isolere den enkelte lyd i et ord, i tillegg til at de benytter seg av lydmessige holdepunkter når de skal skrive bokstaver. Å ha et systematisk fokus på artikulering ved innlæring av bokstaver vil derfor være høyst aktuelt. Elevene bør få kjennskap til begreper som leppe, tenner, tunge, gane, stemme/uten stemme og luft, for å nevne noen. Hansen m. fl. anbefaler at det i tillegg til at språklyd knyttes opp mot bokstavtegnet, også fokuseres på beskrivelse av artikulasjonssted og artikulasjonsmåte (Hansen, Koppen, Svendsen & Laurila, 2006). Haugstad er av samme formening når han viser til Hulme (1987) og Skjelfjord (1976) som begge har funnet nær forbindelse mellom artikulering og auditivt minne og funksjon. Skjelfjord fremhever at artikulatoriske og auditive ferdigheter vil kunne være både gjensidig forsterkende og også utelukkende fordi de antas å være så nært forbundet med hverandre. Samtidig som Haugstad fokuserer på det artikulatoriske aspektet viser han også til viktigheten av at det vektlegges en multisensorisk tilnærming til bokstavene og lydene (Haugstad & Haugstad, 2010).

Dersom eleven etter hvert skal kunne tilegne seg gode leseferdigheter på et ortografisk nivå, er sikker bokstavkunnskap en absolutt forutsetning. Det er imidlertid viktig å huske på at det tar tid å komme til det ortografiske nivået, muligens et helt grunnskoleforløp (Høien & Lundberg, 2007).

### 2.2.3 Avkodingsferdigheter

Det er avkodingsferdighetene til en elev som avgjør om den er i stand til å lese et ord, og får tilgang til dets mening. Ordavkodning kan defineres som «*den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skrifttegn som et ord, og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen*» (Bråten, 2007; s.45). Forskning viser at en nødvendig forutsetning for god leseferdighet beror på om hvorvidt eleven har oppnådd en presis og automatisert ordavkodning.

Vansker med ordavkodning er et hovedkjenne­tegn ved dysleksi (Høien & Lundberg, 2007). For å kunne legge til rette for god opplæring, er det nødvendig at læreren kjenner til det normale utviklingsforløpet i forhold til avkodning, og også er oppmerksom på de ulike avsporingene som kan stikke kjepper i hjulene for den eleven som skal lære seg å lese. Det vil også være behov for kunnskap om hvilke aktiviteter som bør vektlegges for at eleven kan hjelpes videre i utviklingen (Frost, 2003).

Gjennom omfattende øvelse vil det være mulig å oppnå en automatisk og feilfri avkodning. Rik tilgang til tekst, repetert lesing, og lesing innenfor nærmeste utviklings­ssone er noen av forutsetningene for å oppnå dette. Bråten viser til leseforskeren Vellutino (2003) som sier at bevissthet om skrift, kunnskap om begreper som angår skrift, alfabetkunnskap, staving og ordgjenkjenning er viktige komponenter som inngår i avkodingsferdigheter. Når en har forsikret seg om at en elev har oppnådd en adekvat bokstavkunnskap må det i det videre arbeidet legges til rette for en systematisk opplæring i fonologisk ordavkodning (Bråten, 2007).

Et hovedkjenne­tegn på fonologisk lesing er at eleven nå har kontroll på koblingen mellom lyd og bokstav. Eleven har forstått hvordan det alfabetiske kodesystemet fungerer. Den fonologiske strategien er omtalt som selve kjernen i leseopplæringen, men selv om eleven har forstått prinsippet, så er dette en svært oppmerksomhets­krevende måte å lese på. På dette lesestadiet avkodes det for langsomt til at arbeidsminnet får jobbe hensiktsmessig, noe som igjen hindrer forståelsen av det som leses (Høien & Lundberg, 2007).

### 2.2.4 Metodevalg

Tradisjonelt har debatten om metode dreid seg om hvorvidt en skal legge opp til en analytisk eller syntetisk metode for klassen som helhet. Analytisk metode er også kjent som helordslesing, og kjente metoder innen dette område er for eksempel ordbildemetoden og LTG-metoden. Metodene kalles analytiske ettersom de tar utgangspunkt i hele teksten for så å snevre seg inn mot bokstav/lyd, via arbeid med setninger og ord. Denne metoden er også i

internasjonal forskning omtalt som «top-down»-metoden, og visualiseres gjerne i en modell som er formet som en trakt. Teksten er øverst i trakten, og ettersom den blir smalere og smalere, ender en opp på lyd/bokstavnivå helt nederst. Den syntetiske metoden blir følgelig helt motsatt, og omtales som «bottom-up»-metoden, ettersom den starter nederst i trakten, og tar utgangspunkt i lyd/bokstav som trekkes sammen til et ord, og ordene danner setningene i teksten. Kjente syntetiske metoder er lyderingsmetode og stavelsesmetode (Salen, 2003).

Traavik og Alver har gjort en vurdering av fordeler og ulemper ved å velge kun en av disse som metode. I forhold til analytisk metode anser de det som en fordel at den bidrar til en mer meningsfull sammenheng for eleven, ettersom innholdet i teksten er med på å motivere eleven til egen læring. Arbeid med innholdsforståelse bidrar til at elevene leser mer, og legger til rette for at eleven tilegner seg gode strategier. En kritikk mot en for ensidig analytisk metode er at det for enkelte elever kan bli for lite tid til trening på segmentering, lydering og sammentrekking. Når det gjelder syntetisk metode vises det til at denne metoden kan ha sine fordeler i et lydrett språk som norsk. Det er positivt at metoder innen denne tradisjonen vil være systematisk og kan gi en planmessig instruksjon og progresjon i opplæringen. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at syntetiske metoder i første rekke kun trener opp elevens avkodingsferdigheter. Avkodingsferdigheter er i og for seg grunnleggende for å lære å lese, men den viktige leseforståelsen uteblir dersom ikke innholdskomponenten også ivaretas (Traavik & Alver, 2008).

Begge metodene har altså sine fordeler og ulemper. I lys av prinsippet om tilpasset opplæring trenger det seg frem et behov for å kunne benytte begge metodene for å kunne legge opp undervisningen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger. En kombinert metode med hovedvekt på syntese finner vi ganske detaljert beskrevet hos Haugstad (Haugstad & Haugstad, 2010). Tønnesen og Uppstad viser til Pressley (2004) som vurderer det slik at det finnes en mellomposisjon mellom de to metodene, og at begge metodene er involverte når en skal konstruere mening ut av en tekst. Selv mener de at det ikke bare dreier seg om en mellomposisjon, men heller en integrering av de to metodene (Tønnessen & Uppstad, 2014). Når det gjelder beste praksis i forhold til leseopplæring viser Pressley til at de eksemplariske lærerne er de som kan lære elevene å lese ved å balansere mellom begge metodene gjennom tilpasset bruk (Pressley & Allington, 2014).

### **2.2.5 Vokabular**

Barns språklige nivå kan være med på å bremse deres skriftspråklige utvikling dersom det ikke er godt nok. Et barns vokabular er de ordene som barnet forstår og som det kan bruke. I

kapittel 2.2.1 ble det vist til at utviklingen av språklig bevissthet har mye å si for barnets senere leseferdigheter. Barnets vokabular, eller ordforråd, spiller også en vesentlig rolle når barnet skal tilegne seg skriftspråklige ferdigheter. Scarborough (1989;1991) har funnet at ordforrådet hos barn i tre-fireårsalderen også kan predikere den senere lese- og skriveutviklingen hos skolebarn (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). Lyster viser i tillegg til større metaanalyser gjennomført av National Reading Panel (2000). Resultatene av disse er klare på at størrelsen på barns vokabular, i tillegg til kvaliteten på ordkunnskapen, er med på å påvirke leseferdighetene (Lyster, 2011). Vokabularets betydning for barns lese- og skriveutvikling omtales og så av Frost og Lyster som fremholder at forskjeller i barns vokabular ved skolestart er med på å påvirke leseutviklingen gjennom hele grunnskoleforløpet, og kan være med på å forklare forskjeller i leseferdigheter så sent som på 10. trinn (Lyster & Frost, 2008).

Marte Engvoldsen har i sin masteroppgave skrevet om barns vokabular og vokabularets betydning for leseferdigheter. Her viser hun til forskning av blant annet Biemiller (2003) som retter fokus mot viktigheten av at skolen driver med en systematisk innlæring av ord for derigjennom kunne styrke elevens vokabular. Samtidig sier Biemiller (2003) at selv ved bruk av et intensivt innlæringsprogram for vokabular, så vil en ikke kunne utjevne ulikhetene i leseferdighetene mellom elevene (Engvoldsen, 2012). Ifølge Lyster vil et barns gode ordforråd være med på å stimulere til en ytterligere god ordforrådsutvikling. Dersom en ikke starter arbeidet med å styrke ordforrådet på et tidlig tidspunkt advarer hun mot en «Matteus-effekt». Hun mener at arbeidet med styrking av ordforrådet må prioriteres før skolestart gjennom kartlegging og et systematisk arbeid i barnehagen (Lyster, 2011).

### 2.2.6 Systematikk i opplæringen

Det overordnede målet i begynneropplæringen i norsk, er å fremme god språkutvikling hos hver enkelt elev. Å fremme en god språkutvikling handler om å fokusere på ulike forhold, som omhandler både organisering, didaktikk og forhold rundt det innholdsmessige. Hagtvet viser til klasseromsforskning og forskning om «beste praksis» når hun retter fokus mot målrettet, systematisk undervisning og betydningen av et rikt språkmiljø. Hun mener det er av stor betydning at læreren legger begynneropplæringen i en forebyggende ramme, og viser til forskning gjennomført av Kramey og Kramey (2006). De konkluderer med at «forebygging som gir gevinster har høy kvalitet, den initieres tidlig, har et betydelig omfang og varer så lenge som det er nødvendig» (Hagtvet, 2009; s. 226). Hagtvet viser i sin artikkel til resultater fra egen klasseromsforskning i forbindelse med evaluering av Reform 97. Gjennom

observasjoner og intervjuer fant hun en markert sammenheng mellom systematikk i opplæringen og mengden av skriftspråkstimulerende innslag. Det poengteres at systematisk planlegging av arbeidsmåter ikke må forveksles med formalisme. I klassene som utmerket seg best var det lagt til rette for at elevene daglig fikk mange og varierte impulser gjennom samtale, refleksjon og utforskning av språket i lekpregede aktiviteter (Hagtvet, 2009).

### **2.2.7 Identifisering av risikoelever**

Arbeidet med identifisering av elever med risiko for å utvikle lesevansker kan starte tidligere enn i skolealder. De aller fleste norske barn går i barnehage, og ideelt sett burde barn kunne fanges opp på et så tidlig stadium som i barnehagen. En studie av førskolebarn av dyslektiske foreldre, viser at allerede i en alder av to og et halvt år viste barn tegn på språkforstyrrelser, blant annet ved dårligere grammatikk, og det konkluderes med at det kan finnes tidlige tegn som indikerer at et barn vil møte utfordringer i tilegnelsen av det skriftlige språket (Scarborough, 1990). Funnene støttes av Snowling (1997), som også fant at risikobarn utmerker seg i forhold til dårligere evne til å gjenta non-ord, dårligere bokstavkunnskap og mindre kjennskap til rim og regler (Høyen & Lundberg, 2007). Høyen og Lundberg viser til at det likevel må vises forsiktighet i forhold til å trekke konklusjoner om barns forutsetninger på et for tidlig stadium. Mange barn i førskolealder kan vise tegn som indikerer en vanske, men at disse kan være i ferd med å overvinnes (Høyen & Lundberg, 2007). Det betyr likevel ikke at en skal la være å ha fokus rettet mot elever som utmerker seg, og som ser ut til å ha vansker i begynneropplæringen. Stortingsmelding 18, «Læring og fellesskap» vektlegger viktigheten av at lærerne innehar kompetanse til å kunne identifisere elever som kan komme til å streve med leseopplæringen, og at de vet hvordan undervisningen for disse elevene må legges opp (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stangeland og Færevaaq peker på spesifikke kjennetegn som relateres til elevers lese- og skrivevansker. Dersom skolen får kjennskap til forhold om for eksempel dysleksi i nær familie, eller kunnskap om en elevs språkvansker, vil skolen ha informasjon som gjør det mulig å gi en god nok tilrettelagt undervisning så tidlig som mulig. Det fordrer at en går mer systematisk til verks for å avdekke vansker som ikke nødvendigvis lett kan observeres i det daglige. Det poengteres for øvrig at det er ikke bare barn med språkvansker som med stor sannsynlighet vil komme til å slite med leseopplæringen, men det er også nødvendig å ha et ekstra blikk rettet mot elever med oppmerksomhetsvansker. Lærernes oppgave blir igjen å vite hva en skal se etter, opptre som gode observatører, og bruke god tid til å bli godt kjent med den enkelte elev (Stangeland & Færevaaq, 2014).

## 2.3 Læringsmiljøets betydning for opplæringen

Forskning viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for at en elev skal lykkes i skolen, og den gode lærer må inneha kompetanse på ulike områder. Hun må ha faglig kunnskap, være sosialt kompetent, og kunne være en tydelig klasseleder. Det er elevenes læring som skal være i fokus, og Buli-Holmberg viser i den anledning til læreplanens generelle del som understreker viktigheten av at det er elevens utviklingsnivå som skal danne grunnlag for lærers tilpassing av fagstoff. Dette krever at læreren overvåker opplæringssituasjonen til den enkelte elev, og er oppmerksom på hva som påvirker læringsprosess og læringsutbytte i forhold til både sosiale og faglige mål (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

### 2.3.1 Fagkompetanse

Læreren må ha fagkompetanse i forhold til begynneropplæring i lesing. Det er helt avgjørende at læreren kjenner til de ulike metodene, og til hvordan en normal leseutvikling arter seg. En oppsummering av leselærerens utvikling gjennom norsk skolehistorie tyder på at leseopplæring og lesevansker har hatt et noe varierende fokus opp gjennom årene, og nyutdannede lærere har vært ulikt forberedt på hvordan leseopplæringen bør arte seg. Variabler som lærerskolelærernes interesse og kompetanse på området, i tillegg til studentenes forutsetninger og interesse for feltet, har ifølge Gabrielsen ligget til grunn for dette. Han mener dette igjen kan ha ført til usikre lærere som må ta sin del av ansvaret for en lærerskapt tilkortkomning hos elever som ikke oppnår funksjonell leseferdighet. Han er av den formening at godkjent lærerutdanning ikke er god nok garanti for at en er kvalifisert til å drive leseopplæring, og at det bør vurderes å gi sertifisering til godkjente leselærere (E. Gabrielsen, 2014). I forordet til boka «Kvalitet i leseopplæringen» fokuserer Jørgen Frost på at gode leseresultater kommer som resultat av et godt samarbeid mellom ansatte som tilnærmer seg hverandre i en tverrfaglig undervisning. Han kommenterer også at lærerutdanning har vært sett på som en årsak til dårlige plasseringer på internasjonale testinger, og at nyutdannede lærere ikke er komfortable med hvordan leseopplæringen kan tilpasses på best mulig måte. I tillegg nevner han det faktum at mange skoler ikke har noen helhetlig plan for virksomhet og oppfølging. Usikkerhet fører gjerne til en mer formalisert undervisning, som igjen fører til at det blir vanskeligere å tilpasse for den enkelte (Frost, 2010).

### 2.3.3 Relasjonskompetanse

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker elevens læring. Innenfor pedagogikken opereres det med flere ulike disipliner som didaktikk, filosofi, sosiologi og psykologi for å nevne noen.



Spurkeland viser til Ebbesen (2007) som sier at «pedagogikken framstår som et lappetepp» (Spurkeland, 2011; s. 37), og knytter relasjonspedagogikken sammen med alle de pedagogiske disiplinene, men særlig til de ovennevnte. Relasjonspedagogikk handler om kvaliteter i relasjonen mellom lærer og elev spesielt. Det vises til Hattie (2009), som sier at denne relasjonen er selve formidlingskanalen til eleven, der læreren er den avgivende, og eleven den mottakende (Spurkeland, 2011).

Det er elevenes opplevelse av relasjonen til læreren som har størst påvirkning på motivasjonen i skolearbeidet, og spesielt i forhold til opplevelsen av støtte i skolehverdagen. Federici og Skaalvik skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. På den ene siden handler det emosjonelle om oppmuntring, verdsetting, aksept og respekt, mens det instrumentelle handler om tilbakemelding gjennom råd og veiledning i skolearbeidet. Disse korrelerer med hverandre, og er med på å gi gode vekstvilkår når læreren viser omsorg og respekt i kombinasjon med individuell tilbakemelding (Federici & Skaalvik, 2013).

Et godt samspill mellom de ulike aktørene i en klasse er en forutsetning for et godt læringsutbytte for elevene. I tillegg til en god lærer-elevrelasjon er det også nødvendig med gode relasjoner mellom elevene. Som god relasjonspedagog blir lærerens første oppgave å legge til rette for god samhandling mellom elevene i klassen. Det vil si at læreren må legge til rette for felles relasjonsskapende aktiviteter som gjør at elevene blir trygge på hverandre og får skapt gruppetilhørighet før en legger vekt på det faglige (Spurkeland, 2011).

#### **2.3.4 Klasseledelse**

God undervisning og god klasseledelse bygger på de samme forutsetningene, og de har også den samme målsettingen om at elevene skal bli i stand til etter hvert kunne jobbe selvregulerende. Ved å jobbe selvregulerende tar eleven ansvar for egen læring og atferd. Klasseledelse kan handle om både kortsiktige og langsiktige mål. De langsiktige handler om å bidra til å ruste elevene for et liv som samfunnsdeltaker, hvor gode relasjoner og et godt arbeids- og samfunnsnivå er målet. De kortsiktige målene innebærer det å kunne engasjere og aktivisere elevene i deres skolehverdag på en måte som føles meningsfylt. Ogden beskriver tre typer klasseledere som hver for seg legger hovedvekten på ulike verdier i sin måte å være klasseleder på, men som har den samme hensikten om å skape det gode læringsmiljøet som bidrar til å ivareta elevene og deres personlige og sosiale behov. Samtidig klarer de å legge forholdene til rette for god undervisning som fremmer elevenes læring (Ogden, 2012). Å jobbe for et godt sosialt miljø i en klasse anses for å være like viktig som å fokusere på faglig innhold. Et godt læringsmiljø må danne rammen om et godt miljø hvor man kan lære faglig

kunnskap. Haugstad trekker frem samspill mellom elevene og mellom elever og lærer, og mener dette er det samme som klasseledelse. I likhet med Ogden trekker han frem sosial læring og gode relasjoner som grunnlaget for faglig læring. Det vises til forskning av Kounin (1979), og til seks prinsipper, eller metoder, for god klasseledelse. Disse er overblikk(tilsyn), overlapping(å kunne ta hånd om flere hendelser samtidig), aktivitetsflyt(gode overganger), pedagogisk bruk av oppmerksomhet, regler og rutiner, ros og bekreftelse av ønsket atferd. I forhold til et godt læringsmiljø tillegger Haugstad mye ansvar på systemnivå, og ikke bare hos læreren som utøver klasseledelse i eget klasserom. Skolens ledelse har det overordnede ansvaret for et godt skolemiljø (Haugstad, 2014).

## 2.4 Veiledning

Dersom en kommune eller en større skole ønsker å kvalitetssikre leseopplæringen, vil det ifølge Frost være viktig å finne en eller flere kvalifiserte fagpersoner som kan fungere som veileder i et praksisfellesskap for å utvikle grunnlaget for en god leseopplæring. Noen vil kanskje mene at dette er en oppgave for PPT, men erfaringer viser at dette er et område denne tjenesten ikke kan prioritere. Som et grovt skille kan en si at PPT har ansvar for rådgivning i forhold til spesialundervisning, mens vanlig tilpasset leseopplæring ligger til skolens ansvar. For å sikre nettopp en god nok opplæring til alle elevene, og for å heve kompetansen om lesing for alle skolens ansatte, vil det være nødvendig at rektor har en kompetent hjelper i dette viktige arbeidet, en som kan bidra til at gode rutiner innarbeides på alle trinn. Skolen eller kommunen får dermed en pedagog som har oversikt over, og kjenner lesekompetansen til alle elevene. Ved å benytte seg av denne typen kompetanse allerede i begynneropplæringen, vil elever som har en risiko for å utvikle vansker senere i utdannelsesforløpet kunne fanges opp på et så tidlig tidspunkt som mulig. I tillegg vil andelen elever som mottar spesialundervisning også kunne reduseres (Frost, 2010).

For å sikre et helhetlig samarbeid mellom helsestasjon, barnehage og skole, og for å kunne redusere antall barn som trengte særskilt tiltak i skolen, så besluttet en i Frogn kommune i 2006 å utdanne flere språk- og leseveiledere. Disse veilederne har hatt både tilpasset opplæring og spesialundervisning som ansvarsområde. De har blant annet hatt overordnet ansvar for veiledning av kollegaer, kartleggingsprøver, testing av elever, vurdere henvisninger til PPT, gjennomføring av lesekurs og andre styrkingstiltak, kvalitetssikring av individuelle opplæringsplaner, samarbeid med PPT, samt ansvar for IKT-bruk i leseopplæringen (Frost, 2010).

## 3 Metode

Målet med dette kapittelet er å beskrive selve forskningsprosessen. Jeg beskriver arbeidet mitt ved å redegjøre for begrunnelse for valg av metode, beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamlingen, og hvordan jeg til slutt har bearbeidet opplysningene fra mine informanter for å kunne konkretisere funnene. Jeg retter også søkelyset mot min rolle som forsker, og vurderer studiens kvalitet og overførbarhet i tillegg til å gjøre noen etiske refleksjoner rundt prosessen.

### 3.1 Metode og design

Om en ønsker å sette fokus på noe gjennom forskning må man gå metodisk til verks. Å ta i bruk en metode i forsknings øyemed, vil si at en må følge en bestemt måte for å komme frem til svaret eller den nye kunnskapen på. Metode handler om innsamling av data og analyse og tolking av denne, og kjennetegnes av systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016). Johannessen viser til Hellevik som sier at metodelæren er det verktøyet som hjelper oss forskere å ta de rette valgene i forhold til hvilke fremgangsmåter vi vil benytte for å komme frem til svar på problemstillingen vår. Metodelæren er basert på tidligere forskeres erfaringer, og hjelper oss til å slippe å bruke tid på å prøve og å feile. Ved å følge en godkjent metode unngår vi også å falle for fristelsen til å forske oss frem til resultater vi gjerne ønsker skal fremkomme (Johannessen et al., 2016).

Formålet med denne studien var å gjennomføre et empirisk forskningsprosjekt, hvor hensikten var å beskrive hvordan lærere jobber med begynneropplæring i lesing. For å komme frem til en dypere forståelse av deres arbeid var det viktig å komme i posisjon til å få vite hva de vektlegger i egen praksis. Derfor valgte jeg meg intervju som forskningsmetode.

Skogen viser til Befring (2002) når han sier at empirisk forskning kan ta utgangspunkt i tre ulike typer design. Det er enten eksperimentelle, survey eller case studie design som da er aktuelle (Skogen, 2006b). I min studie tok jeg utgangspunkt i case studie design. I utdanningsvitenskapelig forskning er dette et av de mest benyttede designene. Det kommer av at de egner seg bra til å studere verden slik den virkelig er (Skogen, 2006a).

#### 3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Innenfor den humanistiske vitenskapsteorien skilles det mellom to modeller, hvor den ene handler om studiet av naturen og den andre om studiet av mennesker. Som forskere bruker vi

vitenskapsteorien for å kunne beskrive hvordan forskningen gjennomføres. Det handler blant annet om design og metode (Fuglseth, 2006). I humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning er det hermeneutisk teori som særskilt benyttes i forskning hvor en skal tolke informasjonen som blir gitt oss av andre. Fuglseth viser til at hermeneutikk er en teori om hva det vil si å forstå andre mennesker, og at når vi tolker så må vi også se oss selv i denne fortolkningsprosessen for å vurdere hvorvidt vi er med å påvirke det vi forsker på. I videste forstand kan man si at hermeneutikk handler om å tolke noe andre har ytret i en samtale, eller å forstå hvorfor noen har handlet som de har gjort (Fuglseth, 2006). Det at jeg har valgt ut intervju som metode i min studie gjør at jeg får en hermeneutisk tilnærming til den.

Fenomenologisk teori handler om objektivitet som uttrykk for en fordomsfri beskrivelse av virkeligheten. Her handler det om å observere og beskrive enkeltfenomener for å kunne se etter det allmenne i det en observerer. Det er beskrivelsen av det en ser der og da som er det viktige, ikke forklaringer og analyser som kan legges til i etterkant. En setter sin egen forhåndskunnskap til side. I kvalitativ forskning vil fenomenologi være et uttrykk for interessen av å forstå sosiale fenomener på bakgrunn av de ulike aktørenes ståsted, og verden beskrives da gjennom informantene og hvordan de oppfatter den (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Om en tenker at begynneropplæring i lesing er et fenomen som skal forskes på, og det er informantenes erfaringer med dette fenomenet som skal gi svaret på problemstillingen, så kan en i tillegg si at metoden i dette studiet er fenomenologisk. Ut fra problemstillingen må jeg som forsker omtale fenomenet, i dette tilfellet begynneropplæring i lesing, slik hver enkelt av informantene oppfatter den. Derigjennom kan jeg oppnå en økt forståelse for og innsikt i deres virkelighet.

### **3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

En skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode som to ulike forskningsstrategier. Kort oppsummert vil kvantitativ forskning innebære at en bruker metoder basert på tall og statistikker gjennom tilbakemeldinger fra et relativt høyt antall informanter. Kvalitativ forskning er basert på samtaler med mennesker, hvor antall informanter som oftest kan variere fra en til fem. Postholm sier at den som driver kvalitativ forskning prøver å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Å forske kvalitativt innebærer derfor at man gjør en studie av et eller flere menneskers handlinger i deres naturlige kontekst. I følge Dalen er det overordnede målet for den kvalitative forskningen at en utvikler sin forståelse for et fenomen. Dette kan være knyttet til den sosiale virkelighet for enkeltpersoner, og også i forbindelse med enkeltsituasjoner (Dalen, 2004). Etersom hensikten med min studie var å få et dypere innblikk

i hvordan begynneropplæringen i lesing gjennomføres av ulike lærere i samme kommune, var det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming i forskningsarbeidet. Problemstillingen la til rette for en åpen tilnærming til forskningsfeltet, og jeg valgte å benytte meg av kvalitative forskningsintervju i arbeidet med å komme frem til et svar på denne. Det lot meg få anledning til å komme tett innpå informantene mine, og dermed fikk de anledning til å formidle sine erfaringer samtidig som jeg fikk anledning til å stille eventuelle oppfølgende spørsmål der og da. I tillegg vurderte jeg om observasjon i de ulike klasserommene var aktuelt, for å kunne erfare i praksis det informantene fortalte om i intervjusituasjonen. Det kunne ha gitt meg en bedre tilgang til å vurdere, eller forstå, sammenhengen mellom informantenes ytringer og hvordan dette ser ut i praksis. Jeg refererte lenger opp til Postholm (2010) i forhold til at kvalitativ forskning handler om «å forstå deltakernes perspektiv». Da må man kunne komme tett innpå i en så naturlig kontekst som mulig. På grunn av tiden jeg hadde til disposisjon, og med tanke på oppgavens omfang, besluttet jeg å ikke gjennomføre observasjoner.

Innenfor fenomenologiske studier viser Postholm (2010) til at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsstrategien som benyttes, og det er gjerne slik at hver person blir intervjuet bare en gang (Postholm, 2010). Jeg intervjuet fire personer en gang hver. Kvale og Brinkmann omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som en metode som benyttes når en søker å forstå verden slik intervjupersonen, eller informanten, ser den. De viser til informanten som en person som bidrar til å skape forståelse om et gitt emne. Målet er å produsere kunnskap gjennom samtale, eller samspill, mellom forsker og informant (Kvale et al., 2015). Studiet mitt har samtalen med mine informanter som utgangspunkt for å kunne forstå den praksisen som utøves i den aktuelle kommunen. Det handler om å finne ut hva som gjøres, og å forstå hvorfor det blir gjort på denne måten.

## **3.2 Forskningsprosessen**

### **3.2.1 Forforståelse**

I underkapittel 3.1.1 har jeg knyttet hermeneutikk og fenomenologi opp mot den forskningsmetoden jeg har valgt å benytte meg av. I forhold til forforståelse relatert til forskningsfeltet kan man igjen trekke inn hermeneutikken. Krogh viser til at fordommer og førforståelse er viktige begreper slik Gadamer beskriver hermeneutikk. I følge Gadamer kan ingen forsker starte med blanke ark, eller på «scratch» som Krogh uttrykker det. Det vises til at all forståelse baserer seg på en tidligere forståelse (Krogh, 2009). Dette tolker jeg som at en aldri kan komme opp i en situasjon hvor en ikke har med seg noen erfaringer en kan bruke

for å tolke denne nye situasjonen. De erfaringene en har med seg fra før vil altså være med på å prege enhver ny situasjon en befinner seg i. Forforståelse kan slå ut både negativt og positivt når en forsker. Om en kjenner forskningsfeltet godt fra før av vil det kunne slå positivt ut fordi det kan være lettere å sette seg inn i situasjonen til informantene og emnet det forskes på. Jeg har hatt god kjennskap til språket og begrepene som benyttes i både litteratur og av fagmiljøet. Når jeg i dette studiet har valgt å sette fokus på et emne som jeg til daglig jobber med, har akkurat det med kjennskap vært en trygghet da jeg skulle i gang med å utarbeide problemstilling og intervjuguide. Det samme var tilfelle da jeg skulle tilnærme meg informantene mine, selv om jeg ikke kjente tre av disse så godt. Samtidig kan akkurat det at jeg har god kjennskap til forskningsfeltet bidra til at jeg ikke får den nødvendige avstand til det jeg skal forske på.

Når jeg som forsker sitter igjen med informantens uttalelser, så opptrer disse som en tekst jeg må fortolke. Meningen er at denne skal fortolkes slik at jeg kan komme frem til en valid, eller gyldig, og allmenn forståelse av innholdet. Med allmenn mener jeg slik enhver vil kunne forstå teksten uten å inneha spesielt mye kunnskap om temaet fra før. I hermeneutikken vises det til begrepet horisontsammensmelting. Gadamer viste til at en person med sine forståelser alltid er innenfor en horisont, men at denne horisonten ikke er konstant. Vi er ikke fanget av den horisonten vi opptrer i. Som forsker må vi forholde oss til informantens horisont, og forståelse vil bety at forskers og informants ulike horisonter vil nærme hverandre i møtet med teksten (Krogh, 2009).

Denne studien er mitt første forskningsprosjekt på masternivå, og jeg ser at den skiller seg tydelig ut fra tidligere undersøkelser jeg har gjort i forbindelse med oppgaveskriving. Som ny forsker føler jeg at den lange praksisen og gode teoretiske forankringen jeg innehar har vært mer positiv enn negativ for gjennomføringen av studien. Dette har som nevnt vist seg spesielt i planleggingen og også i gjennomføringen av intervjuene. Etter at intervjuene har vært transkribert har jeg også gått igjennom disse flere ganger, blant annet for å sjekke at jeg har fått den distansen som jeg tenker er nødvendig når en har så god kjennskap til forskningsfeltet.

### 3.2.2 Utvalg

Det er ulike prinsipper som legges til grunn for å velge ut informanter ut fra om undersøkelsen er kvantitativ, som i en større spørreundersøkelse, eller kvalitativ som i mitt tilfelle. Jeg har som mål å komme tett innpå et lite utvalg informanter for å få en dypere beskrivelse av hvordan deres verden fortoner seg i forhold til problemstillingen min. Mens en

gjærne trekker ut tilfeldige informanter i en kvantitativ undersøkelse, så blir det motsatte viktig i et intervju. Jeg må vite sikkert at de personene jeg velger har noe relevant å si i forhold til formålet med forskningen min, og de bør ha gjort seg noen erfaringer med de tema jeg ønsker å snakke om. Johannessen understreker dette, og sier at det blir viktig å få fyldige beskrivelser ettersom de vil kunne bidra til å belyse problemstillingen fra flere sider. Han viser til Kruzel (1999) når han sier at selve utvalget må være av en slik størrelse at vi kan få belyst problemstillingen. Det er kvaliteten på selve intervjuet som betyr mest, og om denne er god vil det være behov for færre informanter (Johannessen et al., 2016). Ettersom problemstillingen er begrenset til å gjelde en bestemt kommune, og med tanke på at det er begynneropplæringen som er i fokus, så begrenser antall informanter seg selv. Det er fire skoler i kommunen, hvorav tre er fådelte. Ved to av de fådelte skolene er elevene i første og andre trinn sammenslått i en gruppe. Ved den fulldelte skolen er det to paralleller på første trinn. Jeg valgte å be om intervju med den som har hovedansvaret for leseopplæringen, og fra alle de fire skolene ble jeg informert om at det var kontaktlæreren som hadde hovedansvar. Jeg satt igjen med et utvalg på fire informanter ettersom to av de forespurte takket nei, og jeg ble enig med veilederen min om at i dette tilfellet var størrelsen på utvalget akseptabelt. Det viktigste er i følge Johannessen å kunne skaffe et relevant utvalg, heller enn å skaffe mange informanter (Johannessen et al., 2016). Utvelgelsen av mine informanter er altså basert på kriteriene om å tilhøre en av skolene i den aktuelle kommunen, og å være ansvarlig for, eller ha god erfaring med, begynneropplæringen i lesing ved den skolen de er ansatt ved. Mine fire informanter oppfyller disse kriteriene. Lærerne som takket nei til å stille til intervju, begrunnet avslaget med at de følte seg for ny i yrket, og var redd de ikke hadde nok å bidra med. Alle informantene ble kontaktet via deres rektor. Jeg tok først personlig kontakt med rektor for å presentere forskningen min og formålet med den, og rektorene forespurte de aktuelle kandidatene om å kunne stille til intervju.

### **3.2.3 Utvikling av intervjuguide**

I forkant av et intervju eller flere er det nødvendig å gjøre en del forberedelser, og Johnsen viser til Dalen (2004) som sier noe om nødvendigheten av å ha utarbeidet en intervjuguide i forkant av denne forskende samtalen. Det vises også til at det er begrepsdrøftinger som er blitt belyst gjennom aktuell teori som skal være veiledende for de sentrale temaene i intervjuguiden (Johnsen, 2012). For min del er spørsmålene i intervjuguiden basert på hva jeg anser som relevant teori, og disse harmonerer med hverandre på den måten at hvert av de fem forskningsspørsmålene jeg stiller i intervjuet er omtalt i oppgavens teoridel. Intervjuguiden

fungerte som en støtte for meg underveis i intervjuet både for å holde tråden, og også som et grunnlag for at informantene på forhånd kunne gjøre seg opp en tanke om hva de ville formidle innenfor de gitte temaene. Jeg informerte dem på forhånd om hva de ulike temaene var. Ved å informere dem om disse fikk informantene anledning til å være godt forberedt på hva intervjuet skulle handle om, og forhåpentligvis bidro det til den avslappede atmosfæren vi hadde under alle fire intervjuene. Det kan være lett som informant å føle at en blir «forhørt» eller vurdert av en som kanskje innehar større kunnskap eller mer erfaring, noe som vil kunne bidra til at informanten ikke klarer å vise frem egen kompetanse eller snakke om tanker rundt egne erfaringer. De utdypende, eller utfyllende spørsmålene kom som naturlige og relativt frie innspill fra meg som intervjuer etter at informanten hadde sagt sitt om det aktuelle temaet. Selv om jeg noterte meg oppfølgingsspørsmål på forhånd, så fikk jeg ikke alltid behov for dem. Jeg måtte være åpen for den retning informanten tok underveis. Flere ganger i løpet av intervjuene måtte jeg ta raske beslutninger om andre oppfølgingsspørsmål ut fra hva informantene valgte å fokusere på. Det var ikke alltid at det ble naturlig å skyte inn med de oppfølgingsspørsmålene som jeg hadde tenkt, uten at jeg ville fått en følelse av å lede informanten i sine uttalelser.

#### **3.2.4 Søking om tillatelse**

For å få gjennomført en forskningsstudie må den som skal bevege seg inn i forskningsfeltet sørge for å ha alt avklart i forhold til ulike tillatelser. Dette gjelder ikke bare i forhold til informantene selv, men også de som Dalen refererer til som «portvakter». Hun beskriver disse som aktører med kontroll over tilgangen til informantene (Dalen, 2004). I mitt tilfelle gjaldt det i første omgang tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Jeg henvendte meg via digital søknad hvor studien jeg ønsket å gjennomføre ble beskrevet, og jeg fikk ved første utfylling tilbakemelding om at studiet ikke krevde tillatelse. Jeg var likevel noe i tvil om muligheten for identifisering av informantene ettersom utvalget var lite, og om de kunne kjennes igjen dersom lesere av oppgaven kjenner til kommunen. Jeg fylte ut søknaden på ny, og fikk da beskjed om at studiet var meldepliktig ut fra § 31 i Personvernloven. Dette medfører at jeg etter prosjektets slutt vil få en henvendelse fra personvernombudet med forespørsel om status for behandlingen av personopplysninger. Det er mulig at jeg har vært noe streng ovenfor meg selv, ettersom flere lignende prosjekter jeg har lest om viser til at det ikke har vært behov for tillatelse. Jeg tenker at så lenge jeg var usikker, så er det like greit å ha alle tillatelser i orden.



Neste «portvakt» i prosjektet var rektorene ved de fire ulike skolene. Jeg møtte disse personlig, og etter å ha presentert prosjektet muntlig for dem var vi enige om at de skulle selv spørre de aktuelle lærerne om de kunne tenke seg å være informanter i min studie. Videre fikk jeg svar på e-post fra rektorene om at jeg kunne kontakte de lærerne som hadde stilt seg positive til å bli intervjuet. Før selve intervjuene sendte jeg informantene informasjon om tid, sted og tema, og la ved egenerklæringen som de skulle signere og levere ved intervjuets start. I forhold til tillatelse, så fulgte jeg ikke samme prosedyre for å få tak i prøveinformant, ettersom informasjonen fra dette intervjuet ikke skulle benyttes i studien.

### 3.2.5 Prøveintervju

For å prøve ut intervjuguiden og for å prøve seg selv i intervjurollen, anbefaler Johnsen at det gjennomføres et prøveintervju i forkant av de intervjuene som er ment brukt som datamateriale. Da får en i tillegg testet ut teknikken i forhold til lydopptak, og det vil være aktuelt å kunne få tilbakemeldinger om både intervjusituasjonen og spørsmålene (Johnsen, 2012). Jeg avtalte tid for prøveintervju med en kollega ved en annen skole, og det var veldig greit å få testet ut både situasjonen, intervjuguiden, og min rolle som intervjuer. Jeg avklarte med prøveinformanten min at jeg ønsket tilbakemelding på alt fra hvordan spørsmålene ble oppfattet av henne, til hvorvidt jeg som intervjuer bidro til at hun følte seg komfortabel i situasjonen. Prøveinformanten ble valgt ut blant annet på bakgrunn av hennes kompetanse innen begynneropplæring i lesing, men også fordi jeg kjenner henne som en ærlig person som jeg følte meg trygg på ville si akkurat hvordan intervjuet ble opplevd. Befring viser til Dalen (2004) når han fremmer viktigheten av at forskeren evner å stille seg noen spørsmål som vil bidra til en godt gjennomtenkt intervjuguide. Det handler blant annet om klarheten i spørsmålet som stilles, om det kan tolkes på ulike måter, om det er ledende, krever spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke innehar. Kanskje kan spørsmål til og med oppleves som krenkende? Dette er viktige momenter jeg kunne få svar på gjennom et prøveintervju. Befring vektlegger at dersom en som forsker ønsker å oppnå høy validitet så må en tilrettelegge for en intervjusituasjon på informantens premisser, samtidig som en ved å strukturere spørsmål og svar på sin side vil være med på å styrke reliabiliteten (Befring, 2014). Prøveintervjuet ble gjennomført en uke før jeg hadde min første intervjuavtale, og det gikk smertefritt både i forhold til det lydtekniske og informantens opplevelse. Selv føler jeg at jeg gjorde meg to spesielt viktige erfaringer fra prøveintervjuet. Den første var knyttet til informasjon fra informanten før selve intervjuet startet, i forhold til følelsen intervjusituasjonen frembrakte i henne. Hun gav uttrykk for at det å skulle sette seg ned og

tenke gjennom hva og hvorfor i egen praksis var litt skummelt, og gjorde at hun gruet seg litt. Dette gjorde at jeg var litt varsom og kanskje for forsiktig i forhold til å komme med oppfølgingsspørsmål. På grunn av dette, i tillegg til at samtalen tok en annen vei enn jeg hadde forutsett, gjorde at jeg raskt måtte omstille meg fra de planlagte oppfølgingsspørsmålene og til helt nye spørsmål.

### 3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Starten av intervjuet bør preges av enkle innledende spørsmål om informantens bakgrunn og daglige arbeid, spesielle interesseområder i skolen, og lignende. Dette for å skape en avslappet atmosfære ved at det snakkes om kjente forhold før selve forskningsspørsmålene presenteres. I forhold til forskningsspørsmålenes rekkefølge, så har disse vært stokket litt om på fra jeg startet arbeidet med intervjuguiden. Jeg startet med å identifisere hvilke tema jeg ønsket å belyse ut fra problemstillingen. Jeg sammenlignet ulik litteratur som jeg hadde lest meg opp på i forhold til problemstillingens tema. Ut fra hva som var vektlagt i litteraturen om begynneropplæring i lesing kom jeg frem til noen felles faktorer jeg ville legge vekt på i teoridelen. I kommunikasjon med veileder kom vi frem til en rekkefølge på spørsmålene som passet i forhold til hva som var passende å starte med. Ut fra oppgavens problemstilling formulerte jeg spørsmål i temaene; (1)føringer for leseopplæringen ved den enkelte skole, (2)undervisningsmetoder det jobbes med for å fremme den første leseopplæringen, (3)identifisering av barn i risikosone, (4)arbeid for å oppnå et godt læringsmiljø, (5)følelse av egen kompetanse. Når det gjelder rekkefølgen på spørsmålene så var det jo en viss sannsynlighet for at informanten selv ville komme inn på noe som jeg tenkte å spørre om lenger ut i intervjuet. For en god flyt i intervjuet var det viktig å la informanten snakke uten avbrytelser, så var jeg heller fleksibel og påpasselig i forhold til når jeg anså det mulig å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde med meg et vedlegg til intervjuguiden med stikkord over punkter jeg gjerne vil komme inn på. Jeg benyttet meg ikke alltid av det, men det var veldig greit som hjelp til å holde oversikten. Jeg benyttet meg av det dersom samtalen stoppet opp, og utover det kom jeg med enkelte innskytninger der det var naturlig. I nesten alle intervjuene hadde informantene ordet stort sett hele tiden, og fulgte ofte selv opp sine egne utsagn før jeg fikk anledning til å komme med spørsmål. Postholm viser til at å være åpen for det situasjonelle er å regne som en god strategi for den kvalitative forskeren (Postholm, 2010).

Avslutningsvis var det greit å gjøre en kort oppsummering over de tema vi hadde snakket om. Jeg måtte se raskt over notatene mine for å sikre at vi underveis i intervjuet ikke hadde

oversett noen spørsmål. Jeg spurte også om informanten hadde mer på hjertet, om det var noe hun hadde glemt, eller om hun ville tilføye noe. I informasjonsskrivet til informantene ble det informert om at de kan kreve å få lese over transkriberingen etter den er klar, i tillegg til at de kan kreve å trekke sine uttalelser. De ble også informert om at lydfilene vil slettes når oppgaven er blitt vurdert godkjent. Ingen har så langt kommet med krav om innsyn eller tilbaketrekking av uttalelser.

Rett etter intervjuene noterte jeg meg noen umiddelbare tanker og tolkninger som jeg gjorde meg. For analysen sin del kan det være viktig å ha med notater om informantenes væremåte gjennom holdning, kroppsspråk og atferd, om atmosfæren, førsteinntrykk og ulike observasjoner. Hvert intervju vil kunne gi ytterligere refleksjoner rundt hva som kan endres på til neste intervju, eller huskes på til det senere analysearbeidet. Alt dette er en del av det endelige datamaterialet, og viktig å ta med videre inn i den endelige analysen.

### **3.2.7 Transkribering av intervjuene**

Transkribering var første del av bearbeidingen av datainnsamlingen min. Transkripsjon innebærer å gjøre lydopptakene av intervjuene om til vanlig tekst, og derigjennom klargjøre det innsamlede materialet til analyse (Kvale et al., 2015). I utgangspunktet kan en i tillegg til det som blir formulert som setninger i intervjuet også velge å ta med alle tenkepauser, gjentakelser, nølinger og lignende. Jeg tenker at dette kan være med på å gjøre datamaterialet en smule uoversiktlig, og for min del ble det aktuelt å fortette materialet noe for å kunne få rene setninger å analysere ut fra. Meningsinnholdet må imidlertid til en hver tid bevares. Jeg gjorde meg som nevnt notater som ville kunne støtte meg i analysearbeidet. Det antas at en times intervju kan ta opp til seks timer å transkribere, og for min del ble det viktig å sette av tid til å kunne gjøre transkribering av et intervju før det neste ble gjennomført. Postholm oppfordrer til å transkribere så mye som mulig av lydopptaket rett etter selve intervjuet (Postholm, 2010). Med ett unntak så transkriberte jeg et intervju ferdig før jeg gjennomførte neste.

### **3.2.8 Analyse, tolking og drøfting**

Postholm viser til analysearbeidet som en prosess der forskeren får frem mening i de innsamlede dataene. Teksten som helhet må deles opp i mindre enheter for å kunne analyseres (Postholm, 2010). Når det gjelder kvalitativ analyse, viser Befring til at denne kan gjennomføres på flere nivå. Først må man kunne beskrive funnene sine gjennom en konsentrert gjengivelse ved bruk av referater og sitater fra informantene. Forskeren må komme frem til både det typiske og det mer særegne i materialet. Dette har i følge Befring en

deskriptiv funksjon, og vil vises gjennom en datareduksjon. Dernest handler analysen om å gjøre tolkninger for å kunne komme frem til en helhetlig forståelse av de opplysningene en har samlet inn. Til sist må forskeren søke å forstå innholdet, og kunne knytte dette opp mot hensiktsmessige teorier (Befring, 2014). Jeg lagde meg skjema med kolonner for hver informant til hver kategori. Da ble det lett å kunne få sammenligne svarene til hvert tema, og jeg hadde også en kolonne for å kunne gjøre meg notater i forhold til likheter og ulikheter i svarene.

Etter hvert av intervjuene tok jeg enkle notater om forhold rundt intervjuet som jeg ikke ville finne igjen på lydopptaket. Det kunne være ting som ble sagt i forkant eller etterkant av intervjuet, og det kunne være holdninger eller kroppsspråk som understøttet det informantene tydelig ytret sterke meninger om, eller også områder de virket usikre på. I arbeidet med å lese tekstene jeg satt igjen med etter transkriberingene, så brukte jeg først tid på å lese gjennom hvert enkelt intervju flere ganger for å forsøke å se etter helheten, eller å sitte igjen med et helhetsinntrykk for hver informant. Fra før av hadde jeg jo dannet meg et visst inntrykk av hver av disse, og måten de gav uttrykk for ulike aspekter ved yrkesutøvelsen deres. Da spilte kroppsspråk og mimikk en rolle, mens ved å lese gjennom transkripsjonen fikk jeg et tydeligere fokus på hva hver informant faktisk gav av relevante opplysninger i forhold til de spørsmålene jeg stilte.

Ut fra skjemaet med informantenes uttalelser hentet jeg sitater som kunne underbygge de funnene jeg valgte å presentere, og i drøftingskapittelet er funnene presentert i lys av teorien jeg har ansett som relevant.

### **3.3 Studiens kvalitet**

I prinsippet kan det kvalitative intervjuet fremstå som en objektiv forskningsmetode med hensyn til reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann snakker om begrepene på en mer hverdagslig måte ved å benytte begrepene pålitelighet og gyldighet, og mener de i det kvalitative forskningsintervjuet kan benyttes ikke bare metodisk, men også moralsk i forhold til kunnskapsproduksjonen i intervjuer (Kvale et al., 2015). Spørsmålet om målefeil vil blant annet være relatert til hvordan jeg som forsker har definert målereglene, og om hvorvidt undersøkelsen ble gjennomført konsekvent. Ble samme rutine fulgt ved alle intervjuene? Var jeg oppmerksom nok på muligheten for feiltolkning eller informantenes utrygghet i intervjusituasjonen? Snakket vi samme fagspråk, og hadde vi samme forståelse av begrepenes betydning? I forhold til spørsmålet om reliabilitet må jeg som forsker gjøre en

vurdering av om hvorvidt studien er mine informanter vil komme til å gi de samme svarene til andre forskere ved en senere anledning. Jeg noterte meg at til tross for at tema var gjort kjent for informantene, så hadde ingen av disse med seg notater som hjelp til å huske hva de ville formidle. Det meste kom frem gjennom samtale, og det kan være grunn til å anta at ved et nytt intervju vil kanskje momenter legges til eller tas bort. Forskerspørsmålene i intervjuguiden ble godkjent av min veileder, og skal således være objektive. I intervjusituasjonen og under arbeidet med analysen måtte jeg imidlertid gjøre en vurdering av om informanten svarer ut fra at jeg som intervjuer kommer med ledende oppfølgingsspørsmål.

I tillegg til reliabilitet, er vurdering av validitet, eller gyldighet, viktig å si noe om i forskningen. Det dreier seg om metoden, i dette tilfellet intervjuet, faktisk undersøker det den var ment å undersøke. Postholm viser til at det informanten sier kan være både sant og falskt, og informanten kan derfor opptre både pålitelig eller upålitelig (Postholm, 2010). Her kan jeg igjen trekke inn mine vurderinger om å gjennomføre observasjoner i tillegg til intervju, for derigjennom kunne fått en dokumentasjon på om informanten gav troverdig informasjon i intervjusituasjonen. Det kan jo være slik at alle informantene i teorien innehar mye kunnskap om hva begynneropplæringen bør inneholde, men av ulike årsaker fungerer ikke dette i praksis. I denne studien tenker jeg at validiteten vil henge nært sammen med etterarbeidet med kategorisering og analyse av datamaterialet.

### **3.4 Ethiske refleksjoner**

Alle deler av det kvalitative forskningsintervjuet er tett knyttet til moralske spørsmål, eller etiske vurderinger. Kvale og Brinkmann sier at et intervju er en moralsk undersøkelse i den forstand at samspillet i intervjusituasjonen påvirker deltakerne. Kunnskapen som produseres i løpet av intervjuet er også med på å påvirke forskerens syn på mennesket som blir intervjuet (Kvale et al., 2015). Når jeg som forsker møter de ulike menneskene jeg ønsker å få informasjon fra, så har jeg med meg en forforståelse i form av hva jeg som erfaren leselærer mener er viktige elementer i begynneropplæringen. I mitt tilfelle var informantene kjent med at jeg gjennom jobben min har personlige erfaringer på det aktuelle forskningsområdet. Det ville være nærliggende å forvente at de kanskje tror jeg gjør meg opp en mening om relevansen i deres beretninger fra egen praksis. At jeg som forsker tar stilling til ulike etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen blir i dette tilfellet særdeles viktig.

Allerede i arbeidet med problemstillingen, og med bakgrunn i formålet for forskningstemaet mitt var det nødvendig at jeg tok et oppgjør med egen forforståelse. Da jeg valgte

begynneropplæring i lesing som tema for studien, var det fordi jeg i mitt daglige virke jobber mye med dette temaet. Jeg oppfatter det slik at det hersker en del tvil om hvordan denne opplæringen bør gjennomføres, og at innholdet i opplæringen kan variere mye fra skole til skole og også fra lærer til lærer. Det handler blant annet om erfaring og kompetanse. Det har vært viktig å frigjøre seg fra alle typer antakelser om hvordan denne opplæringen muligens kan foregå ved de ulike skolene, og heller tenke at jeg går inn i forskningen med blanke ark. Så får heller det objektive forskningsresultatet danne grunnlag for en konklusjon og eventuelle anbefalinger for videre arbeid i kommunen.

Utvalget til intervjuundersøkelsen besto av informanter jeg kjente til fra før gjennom jobben min, noen bedre enn andre. Disse var klar over min rolle, både som forsker og som leselærer, noe som muligens har hatt en viss betydning for at to av de forespurte takket nei til å bli intervjuet. Her ble det viktig å formidle at det ikke skulle gjøres noen vurdering av om hvorvidt informantene gjør en god jobb eller ei. Målet var å få vite noe konkret om hvordan det jobbes med leseopplæringen.

Forøvrig er aspektene vedrørende opplevelse av stress og selvbilde viktig å vurdere i intervjusituasjonen. Det må informeres om at forskningen har et formål og at forskningsprosjektet følger retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som ble sendt til informantene sammen med samtykkeerklæringen jeg har utarbeidet. Personopplysninger om de aktuelle informantene er anonymisert slik at gjenkjenning forhåpentligvis ikke vil kunne finne sted. Datamaterialet, både lydfiler og dokumenter, er lagret på passordbeskyttet datamaskin og iPad. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), med avtale om sletting av alle data etter oppgavens sensur i juni dette år.

Også ved transkribering av intervjuene, samt i analysen av datamaterialet, er de etiske spørsmålene relevante. Hensynet til konfidensialitet ble vurdert, i tillegg til at jeg tenkte over hva det ville innebære å lojalt transkribere informantenes muntlige uttalelser til skriftlig materiale. Da jeg kom til analysedelen ble det avgjørende med en overveielse av hvor kritisk jeg kunne analysere de ulike utsagnene, samt hvor dypt jeg tillot meg å analysere. Dette handler i høyeste grad også om verifiseringen, eller gyldigheten, av det som skal rapporteres i den oppsummerende delen av et prosjekt.

Når jeg så til slutt har endt opp med en konklusjon på problemstillingen er det sånn at den baserer seg på informasjon fra de fire informantene. I den forbindelse blir det viktig å sikre at informantene ikke holdes som gisler for de konsekvensene rapporteringen vil få. Et eksempel kan være dersom rapporten benyttes til utviklingsarbeid ved skolene eller på kommunenivå etter offentliggjøring. Dette er en studie som kan legge grunnlag for et videre forskningsarbeid i den aktuelle kommunen.

Det jeg har referert til i det forannevnte er påvirket av Kvale og Brinkmann og deres tanker rundt etiske spørsmålstillinger i forskningens ulike stadier(Kvale et al., 2015).

## 4 Resultater

### 4.1 Informant 1

Informant 1 har sin hovedbakgrunn fra barnehage, og har videreutdanning utover grunnutdanning. Hun driver begynneropplæring i lesing i sin tredje periode. Hun har 13 elever i gruppen.

#### 4.1.1. Funn: Føringer for begynneropplæringen

Skolen har en egen leseplan, men denne legger ingen føringer for hvordan det skal jobbes med begynneropplæringen i lesing. Begynneropplæringen legges opp ut fra norskverket som skolen har kjøpt inn. Hun opplever at det ikke finnes tydelige føringer for arbeidet, noe som gjør at hun opplever å stadig måtte argumentere for innholdet i opplæringa basert på egen ervervet kunnskap på området.

*«Vi har jo en plan(...) men det er ikke lagt noen bestemte føringer på hvordan det skal jobbes.»*

#### 4.1.2. Funn: Språklig bevissthet

Informanten forteller om at hun opplever det som om elevene har behov for mye trening i språklig bevissthet når de kommer i første klasse. I tillegg gir hun uttrykk for at dette er et område barnehagen må sikre best mulig.

*«Når vi er i møte med barnehagene, så snakker de ofte om hvilke bokstaver de har lært og om hvilke tall de har lært(...), men det er ikke det de trenger, de trenger rim og regler, og de trenger å øve på å rime og klappe stavelser.»*

Videre sier hun at hun legger merke til at det gjerne er elever med fremmedspråklig mor som oftest ser ut til å streve med språklig bevissthet, selv om det også kan gjelde elever hvor begge foreldrene er har norsk som morsmål.

*«(...) de elevene jeg har hatt som har mødre som har et anna språk, thai eller filippinsk er det jo som oftest, de kan ikke dette.»*

#### 4.1.3. Funn: Begrepsopplæring

For å forberede elevene til å snakke om hvor lydene finnes i et ord, så har hun fokus på arbeid med begrepene *først, inni og sist*. Det henvises nok en gang til at dette er noe barnehagene bør ha fokus på.



*«Så jeg tenker at om man hadde hatt mer samarbeid med barnehagene, så tror jeg vi kunne startet direkte med bokstavinnlæring og fortsatt dette med rim og regler, og klapping av stavelser, og alt det hadde vært noe de kjente fra før.»*

#### **4.1.4. Funn: Bokstavinnlæring**

Bokstavinnlæringen skjer på en tradisjonell måte, gjennom formell opplæring hvor bokstav for bokstav presenteres i rekkefølge, uke for uke. I opplæringen er det fokus på å kople rett lyd til bokstaven, finne ut hvordan den lages i munnen, og det legges opp til ulike måter å lære lyden på. Arbeid med å forme bokstaven rett er også vektlagt. Den skrives, klippes ut, formes i plastilina, skrives på hverandres rygger, og gjennom andre praktiske aktiviteter. Hun viser til at det er uenighet i kollegiet på skolen om hvorvidt elevene bør presenteres for en eller to bokstaver per uke, og savner at noen med kompetanse kan komme inn og gi en teoretisk, forskningsbasert anbefaling.

*«Jeg har tro på at hvis de får lære alle lydene fort, så får de enda flere repetisjoner på hver lyd, enn om de driver på med en lyd i uka. Og jo mer jeg leser om det, jo mer sikker er jeg på at det er lurt.»*

#### **4.1.5. Funn: Høytlesing**

Informanten viser til viktigheten av høytlesing gjennom foreldresamarbeid, og at hun oppfordrer foreldrene til å lese høyt for barnet sitt.

*«På foreldremøtet snakket vi om hvor viktig det er å sette av 15 minutter til å lese til barnet sitt, og vi snakket om hvorfor det er så viktig.»*

#### **4.1.6. Funn: Arbeidsmåter**

Det er viktig for informanten å jobbe med opplæringen gjennom mange ulike tilnærminger for å tilpasse undervisningen til aldersgruppen.

*«For denne kateterundervisninga, den passer jo ikke for seksåringene, og jeg tror man gjør det altfor ofte.»*

#### **4.1.7. Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på**

Kartleggingsprøver blir tatt i bruk for å få oversikt over elever som ser ut til å ha vansker i forhold til leseopplæringen. Skolen benytter Carlstenprøven og i tillegg følger det med kartleggingsmateriell i leseverket som brukes for 1. klasse. I sistnevnte sitter lærer og elev sammen i større grad enn ved bruk av Carlstenprøven. Informanten etterlyser også her et forarbeid fra barnehagen i forhold til kartlegging av språklig bevissthet. Informanten viser til

et barns manglende evne til å rime som et tegn på dårlige forutsetninger for å lære å lese. Det kan være frustrerende å se at elever så tydelig sliter med grunnlaget for leseopplæringen, i tillegg til at PPD ber skolen om å vente til etter 2. klasse med å melde bekymring for barnets opplæring. På grunnlag av dette etterlyser informanten et system for oppfølging ved bekymring. Dette kan for eksempel være at en kompetanseperson kan skissere en plan for ulike tiltak som bør prøves før eleven meldes videre til PPD.

*«Jeg mener nå faktisk talt at når du er kommet til jul i første klasse, og du bare har lært deg tre eller seks lyder, da er du ute å kjøre(...) så jeg føler at det er ikke noe system over det som bekymrer meg.»*

#### **4.1.8. Funn: Læringsmiljø**

Informanten legger til rette for et godt læringsmiljø ved å lage undervisningsopplegg som gir alle muligheten til å mestre. Det er også viktig for henne å unngå konkurranse, og å skape trygghet for elevene ved å la dem lære at alle er ulike, kan ulike ting, og trenger å øve på ulike ferdigheter. Hun beskriver lærer-elevrelasjonen som vesentlig for at elevene skal fungere godt i skolehverdagen. De samme refleksjonene gjør hun seg om viktigheten av å skape gode systemer og rutiner som gjør elevene sikre på hva som skal foregå og på hvilken måte. Til slutt nevner hun at fagkompetanse er en faktor av stor betydning, ved at hun som pedagog kan nok om fagfeltet hun jobber med og at hun har tilstrekkelig med praksis.

*«Så jeg tenker på det at hvis jeg føler meg trygg når jeg vet hva jeg skal gjøre, så regner jeg med at alle mennesker gjør det, sånn tenker jeg.»*

#### **4.1.9. Funn: Følelse av egen kompetanse**

I forhold til egen kompetanse, så gir informanten uttrykk for at hun er kompetent, men kan godt tenke seg litt repetisjon. Til tross for erfaring og kompetanse så føler hun at hun kan oppleve å bli usikker når faglige emner er oppe til diskusjon. Hun nevner at hun kan tenke seg et tettere samarbeid mellom lærerne i kommunen som jobber med begynneropplæringen, et forum hvor deling av erfaringer vil være mulig. Til slutt kommer hun med en bemerkning om at det som virkelig er utfordrende i forhold til leseopplæringen er å gi tilpasset opplæring til de elevene som kan lese og skrive når de kommer til skolen.

*«Jeg kunne vel trengt litt repetisjon, for det er lenge siden jeg tok utdanning(...)det er ikke sikkert jeg sitter med fasit om hvordan det skal være, så jeg føler vel det at man bør få påfyll.»*

## 4.2 Informant 2

Informant 2 har sin hovederfaring fra ungdomstrinnet. Hun har ingen videreutdanning innenfor begynneropplæring. Hun driver begynneropplæring i lesing i sin andre periode, og har 12 elever i gruppa.

### 4.2.1. Funn: Føringer for begynneropplæringen

Informanten har ikke fått noen innføring i hvordan begynneropplæringen i lesing bør legges opp. Skolen har en plan som blant annet sier noe om kartlegging av leseferdigheter, og at det skal leses hver dag på skolen. Hun henter inspirasjon til undervisningsopplegg gjennom erfaringsdeling i kollegiet, undervisningsgrupper på Internett, og i læreverket i norsk som skolen har kjøpt inn. Hun savner overordnede føringer fra kommunen.

*«Planen sier ikke noe om tiltak, men den sier noe i forhold til kartlegging og hvilke kartleggingsprøver vi skal bruke i løpet av året(...) Jeg har ikke fått noen innføring. Jeg har måttet sett på hvordan de andre har gjort det, og det tenker jeg kanskje er litt dumt når du skal ha første klasse, du burde fått egen innføring i hvordan du gjør det.»*

### 4.2.2. Funn: Språklig bevissthet

Informanten forteller om aktiviteter som inneholder det å lytte ut lyder i ord og å klappe stavelser.

*«Og så lyderer vi(...) og en del spill i forhold til å finne ut om lyden er først, inni eller sist i ordet, klapper stavelser(...)»*

### 4.2.3. Funn: Bokstavinnlæring

Informanten har stort fokus på bokstavinnlæring i første klasse. Det legges opp til en formell gjennomgang av hver bokstav. Mandag starter hun opp med en ny bokstav, og gjennom uka gjør de flere aktiviteter gjennom ulike tilnærminger i forhold til akkurat den lyden og bokstaven. Det nevnes skriving, maling, modellering i plastilina, bokstavjakt i blader. Det læres «stor» og «liten» bokstav samtidig.

*«Mandag så er det ny bokstav, da tar vi den på tavla. Så er det å finne ord som starter på den lyden, og så skriver vi opp ordene, og så må de skrive opp i ei egen bok, og tegne i forhold til de ordene som de finner da.»*

#### 4.2.4. Funn: Arbeidsmåter

En norsktime i uka jobber elevene med stasjonsundervisning. Hun sier hun har fokus på overlæring, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom måten de leser tekst på, med først å lytte til læreren, så korlesing før leselekse hjemme og høytlesing på skolen dagen etter. Lesetekstene i leseverket har differensierte tekster på tre ulike nivå. I første klasse starter elevene med lesekvart, hvor de skal sitte i et kvarter med ei bok.

*«Og vi begynner i første klasse med lesekvart, faktisk, de skal sitte i et kvarter, og om de ikke kan lese så skal de i hvert fall prøve, og da bruker vi gjerne lettlestbøker som vi har her på biblioteket, eller sånne leseøyhefter, og så bruker vi lesekort.»*

#### 4.2.5. Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på

Informanten identifiserer elevene gjennom skriveaktiviteter. En elev som gjerne kan lese godt, viser tegn på dysleksi når de begynner å skrive. Ifølge informanten legger hun merke til elevene som blingser på b-d, g-k, og som ikke vet forskjellen mellom enkel og dobbel konsonant. Ved henvendelse til PPD får hun beskjed om at disse elevene ikke kan henvises dit før i slutten av andre klasse, og at hun i mellomtiden må tilpasse undervisningen bedre. Informanten savner et bedre samarbeid mellom skole og PPD. Skolens spesialpedagogiske kompetanse benyttes ikke til elever en er bekymret for og heller ikke til veiledning. Hun fremhever samtidig stasjonsundervisning som en anledning til å tilpasse undervisningen på en bedre måte.

*«Den spesialpedagogiske kompetansen på skolen har ikke vært brukt til de elevene(...)når du ikke har fått en diagnose eller sånn, så har de ikke krav på det, og da har det ikke vært brukt på det heller.»*

#### 4.2.6. Funn: Læringsmiljø

Informanten fremhever arbeidsro, noe som avhenger av hvilke elever som er til stede på skolen, samt etablerte rutiner for å skape forutsigbarhet som to faktorer som er viktige for et godt læringsmiljø. Klasseledelse er av og til tema på møter. Hun observerer og veileder elevene i ulike situasjoner. I forhold til å skape empati, benyttes rollespill som metode. Hun skal i gang med to ulike prøveprosjekt, et hvor en oppmerksomhetskrevende elev skal få sitte bak et skjerm Brett i klasserommet, og også et prosjekt hvor hun tar i bruk bevegelse til rytme for å få elevene på plass ved timens start.

*«Vi har vært veldig på det med rutiner, at vi gjør det samme, vi starter dagen på samme måte, vi starter timen på samme måte, for at alt skal være forutsigbart, og det skal være stille, og det skal være ro(...).»*

#### **4.2.7. Funn: Følelse av egen kompetanse**

Informanten er ikke utdannet til å drive med begynneropplæring, og hadde heller ikke ønske om å jobbe med første klasse. Hun ble plassert der fordi det var behov. Hun savner noe felles kurs eller lignende for de lærerne som skal jobbe med begynneropplæring. Hun mener også at kommunen bør ha et felles læreverk, og at alle bør ha samme årsplan å forholde seg til. Lærerne bør ha en arena for å utveksle arbeidsmåter, dele erfaringer, og for å motta veiledning. Hun viser videre til ulike resultater ved Nasjonale prøver innad i kommunen, og dette understreker viktigheten av samarbeid mellom skolene.

*«(...) så det er litt sånn avhengig av hvilken skole du er på, og sånn burde det jo ikke være, i hvert fall i en så liten kommune.»*

### **4.3 Informant 3**

Informant 3 har sin hovedbakgrunn fra mellomtrinnet, og har videreutdanning utover grunnutdanning. Hun driver begynneropplæring i lesing i sin tredje periode og har 14 elever i gruppa.

#### **4.3.1. Funn: Føringer for begynneropplæringen**

Skolen informanten jobber ved har en leseplan som hun opplever ikke er i bruk i noen særlig stor grad. Føringene for begynneropplæringen i lesing ligger i læreverket i norsk, og erfaringer hun har gjort seg fra tidligere praksis er også med på å påvirke valg av metoder.

*«Vi har laget en leseplan, og den er jo ikke så aktivt i bruk i det daglige. Føringene ligger jo i det verket vi bruker og kanskje en del i de ideene og erfaringene man har med seg i fra før av.»*

#### **4.3.2. Funn: Bokstavinnlæring**

I informantens klasse presenteres det en bokstav hver uke. Skolen har et læreverk som begynner å bli noen år, men det har ikke vært snakket om å skifte det ut. De siste årene har det etablert seg en tradisjon ved skolen som tilsier at elevene lærer «stor» og «liten» bokstav samtidig, noe informanten finner utfordrende. Det gis leselekser i et fast og rutinepreget system, slik at både elev og foresatt er trygge på hva som skal gjøres. Det er viktig for informanten at elevene får tida på seg i løpet av første klasse til å modnes inn i skolesystemet, og venter med å bekymre seg i forhold til bokstavlæringen.

*«(...)reformen da seksåringene skulle inn i skolen(...) det var helt andre ting vi diskuterte da(...)fokuset på lek, at de skulle komme inn i skolens struktur, og at de skulle lære stor bokstav(...) så dette med stor og liten bokstav samtidig, det er nytt for meg.»*

#### **4.3.3. Funn: Arbeidsmåter**

Informanten forteller at de så langt i skoleåret har satt av litt tid til lek, og hun ser at det har vært verdifullt. Nå har hun tatt stasjonsundervisning oftere i bruk, noe som gjør at det blir mindre tid til lek. Stasjonsundervisningen brukes til innlæring av bokstavene, og det er ulike aktiviteter knyttet til samme bokstav ved hver stasjon.

*«Jeg liker det godt når politikerne diskuterer leken og dens betydning, og at de ser at den har en verdi, og at den holder på å bli fortrent som en verdi fordi det er sånt fokus på resultater og læringstrykk.»*

#### **4.3.4. Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på**

Erfaring gjør at informanten etter hvert er blitt mer trent i å kunne se hvem disse elevene er. Uten en ekstra voksen er det ikke lett å kunne gjøre tilpassinger for disse elevene. Det er ikke mulig å lage egne opplegg for disse elevene inne i klassen. Informanten har tro på samarbeid, medlæring, og nytten av å jobbe sammen med en medelev som kan litt mer, og som kan dra den som sliter i riktig retning. Skolen benytter de nasjonale kartleggingsprøvene om våren for å vurdere om det er behov for tiltak. Skolen har også et spesialpedagogisk team, men informanten vet ikke helt hvem det er som er med i det teamet. PPD er innom i klassen, men det er mer i forhold til atferd.

*«Uten å få en ekstra voksen inn i klassen så er det vanskelig å kunne gjøre store tilrettelegginger, men bare det at jeg vet om vedkommende så kan jeg jo gjøre en forskjell i hvordan jeg møter eleven (...).»*

#### **4.3.5. Funn: Læringsmiljø**

Det har vært jobbet kollegialt i forhold til klasseledelse, og informanten praktiserer viktigheten av forutsigbare strukturer, av å være tydelige voksne, og observerer relasjoner mellom elevene. Hun sier samtidig at hun sikkert ikke har hatt nok fokus på å gå aktivt inn for å skape gode relasjoner mellom elevene, og lurer på hva som egentlig er lurt å gjøre når man skal blande en hel gjeng. Hun viser til viktigheten av et trygt læringsmiljø, fordi utrygge elever har dårlige forutsetninger for å kunne lære.

*«Det har vært spennende å se hvordan de har knyttet relasjoner(...), men jeg har vel ikke vært noe flink til å legge noen føringer eller noe sånt på det.»*

#### **4.3.6. Funn: Følelse av egen kompetanse**

Informanten forteller om et lesenettverk hun var del av for noen år siden. Dette bidro til kompetanseheving for de som deltok, og kompetanse ble spredt videre til de andre ansatte ved skolen. Hun fremhever viktigheten av å få utveksle erfaringer og kunnskap med andre som er interesserte i samme fagområde, og savner at kommunen har et nettverk for lesing selv om lesing ikke er kommunens satsningsområde for tiden. Hun kan fortelle om ei ordning hun har hørt om fra lærere hun kjenner lengre sør i landet. Der er det vanlig med leseveiledere som kan bistå skolene, en kompetanseperson utenfor PPD-systemet som lærerne kan motta veiledning fra, og som følger opp i ettertid. Ei slik ordning skulle hun ønske fantes i egen kommune. Informanten har selv sin bakgrunn fra mellomtrinnet, og savner noen hun kan få tips og råd om begynneropplæring hos, uten å føle at hun må «forstyrre» kollegaer.

*«Det har jo vært et generasjonsskifte på skolen vår, der mange av de som har jobbet på småtrinnet i mange år, nå er blitt pensjonert(...) og det har vært ganske stor utskifting nå(...) og det er sårbart da, tenker jeg. Vi må sikre kompetansen internt, og lærerne som havner i småskolen må velges nøye ut.»*

#### **4.4 Informant 4**

Informant 4 har sin hovedbakgrunn fra barnehage, og har videreutdanning utover grunnutdanning. Hun driver begynneropplæring i lesing i sin tredje periode og har 11 elever i gruppa.

##### **4.4.1. Funn: Føringer for begynneropplæringen**

Skolen har en leseplan som oppfordres brukt. Andre føringer for opplæringen er nasjonale føringer gjennom Kunnskapsløftet, i tillegg til Opplæringsloven som blant annet sier noe om økt pedagogtetthet i begynneropplæringen. Kartlegging av elevenes begynneropplæring skjer to ganger i året, om våren 1. klasse, og høsten 2. klasse.

*«Vi har jo en leseplan. Der står det delmål, og så står det en del tiltak du kan gjøre, så den er vi oppfordret til å bruke aktivt.»*

##### **4.4.2. Funn: Bokstavinnlæring**

Informanten jobber med bokstavopplæring parallelt med andre lese- og skriveaktiviteter. Det er fokus på forming av bokstavene i tillegg til lydene som tilhører hver bokstav. Skolen benytter seg ikke av et spesielt læreverk, men henter inspirasjon fra flere. Også denne informanten etterlyser et samarbeid med barnehagen om hvordan og når bokstavinnlæringen skal foregå.

*«Når de starter i første klasse, så kan de bokstaver i alfabetet, og de kan navnet på bokstavene, men de kan ikke lyden(...), da må du avlære det de mener at de kan, og det er vanskelig.»*

#### **4.4.3. Funn: Arbeidsmåter**

I klassen jobbes det med språkleker, med språkverksted som metode, og andre opplegg som stasjonsarbeid og begrepsopplæring. Gruppen blir delt opp når det er to pedagoger inne i klassen. Høytlesingsstunder på skolen blir også prioritert.

*«Ja, altså det som vi gjør, vi deler de i grupper, jobber med språkleker, og ganske lenge i høst så jobbet vi med språkverksted, og der var 2. klasse også med.»*

#### **4.4.4. Funn: Identifisering av barn en må være spesielt oppmerksomme på**

Det er et mål ved skolen å kunne identifisere disse ungene gjennom å observere hvem som har utfordringer med å rime, lytte ut lyder, og hvem som ser ut til å ha utfordringer med rytme og med motorikk. Om elever ser ut til å være mer uoppmerksom enn hva en kan forvente ut fra alder, så ser man nærmere på hva som kan utløse denne dårlige evnen til å konsentrere seg. Er kravene til mestring for høye? Informanten nevner Ressursuka, ei uke på høsten som er satt av til observasjoner av førsteklasingene. Faggrupper som helsesøster, logoped, fysioterapeut og PPD er innom klassen da, og gir tilbakemeldinger på sine observasjoner. Ved bekymring tas dette gjerne opp i samtale med foreldre i forhold til å kartlegge eventuelle lese- og skrivevansker i nær familie. Informanten benytter seg av kartleggingsmateriell som er identisk med det som også informantene 1 og 2 sier de benytter. Hun mener Carlsten passer bedre på nivået over der førsteklasingene er. Dersom hun er bekymret, så tar hun dette opp med sine medarbeidere, snakker med logopeden som er tilknyttet skolen eller skolens spesialpedagog.

*«(...) så om du ikke har klart å lære deg bokstavene til et visst, ja til du er kommet til en viss lengde ut i der, så tenker jeg at da må du være litt oppmerksom på den eleven.»*

#### **4.4.5. Funn: Læringsmiljø**

Det jobbes mye med å skape gode relasjoner og et godt læringsmiljø. Det er viktig for informanten å være en god leder for klassen, å kunne se elevene, og å kunne skape en god relasjon til de. Hun fremhever lærer-elevrelasjonen som svært viktig. Gode rutiner, god organisering, god utnyttelse av lokalitetene blir også nevnt. Ved planlegging av undervisning er det viktig med både plan A, plan B og aller helst en plan C også. Det legges opp til mye trening på sosial kompetanse, blant annet gjennom lek og dramatisering. Klassen har også en turdag hver uke hvor det jobbes mye med relasjoner. Informanten legger vekt på å være



tilstede, og å bruke tid på å samtale om konflikter, sette inn tiltak, og forsøke å løse utfordringer på best mulig måte. Foreldrene dras også inn i dette arbeidet.

*«Nå jobber vi jo en del med det sosiale gjennom lek og dramatisering(...) og så har de jo en utedag der de er på tur, så jeg føler egentlig vi prøver å jobbe med relasjoner hele tiden.»*

#### **4.4.6. Funn: Følelse av egen kompetanse**

Informantens kompetanse er basert på ervervelse av teori fra egen utdanning, i tillegg til hva hun har observert gjennom praksisfellesskap med andre lærere. Ved skolen har de veiledningsordning, men bare for nyansatte. Det kan være utfordrende at det forventes at en skal kunne finne ut av ting selv, ettersom en har jobbet noen år i systemet. Hun henter en del inspirasjon fra Internett. Skolen har tidligere hatt organiserte møter med felles refleksjon omkring pedagogisk praksis, og disse hadde hun mye nytte av. Hun har ikke noe ønske om videreutdanning, men ønsker at det kan fokuseres på deling av kunnskap internt i kommunen i mye større grad. Tilpasset opplæring fremheves som særdeles utfordrende.

*«Veiledning, det blir jo litt mer praktisk, du får diskutert med andre i stedet for å sitte alene og lese deg opp på ei bok.»*

## 5. Drøfting

Med utgangspunkt i funnene jeg har beskrevet i forrige kapittel, og teorien jeg har ansett for relevant i forbindelse med begynneropplæringen i lesing, skal jeg i det videre gjennomføre ei drøfting i lys av funn og teori. Jeg har valgt å dele drøftingen inn etter samme mønster som intervjuguiden, og under punktet om sentrale områder i undervisningen har jeg igjen delt inn i underkapitler ut fra den teorien jeg har referert til i teorikapittelet. Det kan fremkomme detaljer fra intervjuene som ikke er omtalt i kapittelet hvor resultatene er fremlagt.

### 5.1 Føringer for leseopplæringen

I forhold til føringer som legges for leseopplæringen i norsk skole, så er det LK06 og Opplæringsloven som legger de sentrale føringene som gjelder for opplæringa i landet. Som en videreføring og konkretisering av disse målene kan kommunene velge å legge til rette for opplæringen ved egne skoler gjennom å ha utarbeidet styringsdokumenter for sine ansatte. Dette er med på å sikre ei lik tilnærming for alle elevene i den samme kommunen gjennom at kommuneledelsen er tydelig på hvilke visjoner de har for skolene sine. Sven Nilsen viser til at de sentrale føringene skal inspirere til utviklingsarbeid på et lokalt nivå ved at det gjennomføres analyser og tolkninger av de nasjonale føringene (Nilsen, 2010).

Alle informantene viser til at deres skole har utarbeidet sin egen plan for lese- og skriveopplæringen, men at disse ikke er i bruk i det daglige. Det tolker jeg som at den heller ikke danner grunnlag for hvordan informantene jobber med begynneropplæringen i lesing. Tre av de fire informantene ser ut til å la læreverket i norsk være det styrende for hvordan begynneropplæringen legges opp, i tillegg til at de lar andres erfaringer være styrende. De sier ikke noe om hvorvidt arbeidet med læreverket sammenfaller med innholdet i skolens plan, men det kan synes som om det ikke er noen tydelig forbindelse mellom disse. Den fjerde informanten sier at det oppfordres til bruk av skolens leseplan, men refererer ikke til den i forhold til hva hun vektlegger i opplæringen. Likevel ser det ut til at dette er den informanten som minst lar seg styre av et læreverk, noe som kan tyde på at hun følger skolens plan til en viss grad.

Engeland, Langfeldt og Roald mener at mange kommuner ikke får til å utnytte den muligheten de har til å drive med en overordnet kommunal skolepolitikk. En begrunnelse kan være at de ikke får til det kompliserte arbeidet det kan være å jobbe systematisk med pedagogisk arbeid (Engeland et al., 2008). På lærernivå understreker Engelsen at dersom lærerne skal kunne få et godt nok grunnlag for å forstå læreplanens innhold, så må det legges

til rette for at de får diskutert dette. Slike diskusjoner må være evidensbaserte (Engelsen, 2015). Det fremkommer som et ønske fra alle informantene at kommunen burde hatt en overordnet plan for opplæringen som kan være styrende for hva som skal vektlegges. I tillegg ønsker de at kommunen tar et valg i forhold til et felles læreverk i norsk for begynneropplæringen. Slik det nå er, så gir de uttrykk for at elever i samme kommune får ulik behandling ved at skolene ikke er samordnet i forhold til hva som bør vektlegges i opplæringa. Her må kommunen tilrettelegge for at begynneropplæring av god kvalitet kan bli implementert gjennom samarbeid mellom skolene.

## **5.2 Sentrale elementer i undervisningen**

Informantene ble spurt om hvilke hovedområder som er sentrale i deres undervisning, og som de tenker er med på å fremme den første leseopplæringen. Her har jeg i teoridelen valgt ut seks elementer som i teorien er vanlig å fremheve i ei god opplæring. Jeg drøfter hvert av disse elementene for seg.

### **5.2.1 Språklig bevissthet**

Tre av informantene snakket om aktiviteter som kan relateres til arbeid med språklig bevissthet. Informant 1 gav uttrykk for et ønske om at barnehagene burde fokusere på arbeid med språklig bevissthet, for det kan se ut som at relativt mange elever kommer til skolen uten å vite hva rim er, for eksempel. Hun fremhever også at det kan se ut til at en må være flinkere til å fange opp elever med fremmedspråklige foreldre slik at disse kan få en særskilt opptrening i språklig bevissthet før de kommer til skolen. Selv formidlet hun at hun vektlegger det å rime, klappe stavelser og det å kunne identifisere hvor i ordet en bestemt lyd befinner seg. Informant 2 jobber også med identifisering av lyder i ord, i tillegg til å klappe stavelser. Informant 3 nevner ikke arbeid med språklig bevissthet, mens informant 4 snakker om at de fokuserer på språkleker og benytter språkverksted som metode.

Det er nær sammenheng mellom et barns språklige bevissthet og dets mulighet til å oppnå gode leseferdigheter (Olvik & Valle, 2005). Viktigheten av dette er presisert i LK06 hvor språklig bevissthet er et av kompetansemålene etter 2. trinn (Fors & Saabye, 2016). Selv om en kommune ikke har egne mål for leseopplæringen, så er dette et sentralt mål som er ganske konkret på innholdet. Kommunene kan legge til rette for et samarbeid mellom skole og barnehage i forhold til forventninger til og kunnskap om hvordan det kan jobbes med dette målet ved de ulike instansene, slik det etterlyses av to av informantene. Det ser ut til at informantene tenker på arbeid med språklig bevissthet som en utelukkende fonologisk ferdighet, og det ser ut til at det jobbes bra i forhold til delområder som riming og stavelser.

Flere leseforskere, som Frost (2003) og Lundetræ & Walgermo (2014) fokuserer i tillegg på den skriftspråklige delen av språklig bevissthet, og fremhever en del grunnleggende prinsipper som også er viktige at lærerne er bevisste på i sin begynneropplæring. Morfologisk bevissthet, slik Lyster (2011) viser til som en del av språklig bevissthet, ser heller ikke ut til å være vektlagt hos informantene.

Den ansvarlige for leseopplæringen må være bevisst på hvordan en kan jobbe med ulike områder for å utvikle språklig bevissthet hos elevene. Hun må vite hva hun skal se etter for å oppdage elever som strever med språklig bevissthet. Det vil kunne bidra til at elever som etter hvert henger etter i leseutviklingen kan fanges opp og gis anledning til å trene mer på disse ferdighetene.

### **5.2.2 Bokstavkunnskap**

Jeg har tidligere vist til Lundetræ & Walgermo(2014) som mener at elevene må komme i gang med bokstavinnlæringen så raskt som mulig ettersom det er bokstavkunnskapen som gir eleven tilgang til skriftspråket. De er forkjempere for at eleven skal kunne komme i gang med lesing og skriving så raskt som mulig, det vil si samtidig som at den systematiske bokstavopplæringen er i gang. Frost sier det samme når han understreker at en i prinsippet kan starte lese- og skriveaktiviteter etter kun å ha introdusert to bokstaver. Samtidig gir Frost en sterk oppfordring om å unngå en for sterk vektlegging av den mer formelle bokstavopplæringen. Han mener denne mer tradisjonelle måten å drive bokstavinnlæring på vil være et hinder for at eleven lærer å fokusere på bokstavens funksjonalitet (Frost & Moløkken, 1999). Hos Engen ser vi den samme tilnærmingen. Hun er i tillegg mer konkret når hun foreslår at en etter gjennomgang av åtte til ti bokstaver som er lette å danne ulike ord av, stopper opp i gjennomgangen for heller å bruke tid på å la disse bokstavene befeste seg hos elevene før en fortsetter gjennom alfabetet (Engen, 2007).

Informant 1 beskriver sin praksis som tradisjonell i den forstand at det gjennomgås en og en bokstav per uke. Dette ser imidlertid ut til å være utfallet av en diskusjon i kollegiet, ettersom hun selv gir uttrykk for å være opptatt av å gå raskt gjennom bokstavene, og heller få tid til mange repetisjoner på lydene i løpet av første klasse. Til tross for egen overbevisning, som for øvrig er sammenfallende med det en ser i teorien, så kan det se ut som at hun innrettet seg etter påtrykk fra andre. Hun understreker også at hun mener noen burde komme inn og ta styring gjennom teori og forskning slik at det kan drives en mer evidensbasert opplæring. Forøvrig viser informantene til viktigheten av å kople artikulasjon til innlæring av bokstavene. Jeg har i teorien vist til Hansen, Koppen, Svendsen & Laurila som understreker viktigheten av

å ha et systematisk fokus på hvordan en kan gjennomføre en artikulatorisk tilnærming til språklydene (Hansen et al., 2006). Informanten ser ut til å være bevisst viktige elementer som vil kunne styrke elevenes bokstavkunnskap. Hun forteller i tillegg om hvordan hun anser det som viktig at elevene får ta i bruk multisensorisk tilnærming gjennom blant annet det motoriske og kinestetiske sanseapparatet i tillegg til syn og hørsel. Dette er i tråd med hva blant annet Haugstad vektlegger i sin innføring i grunnleggende lese- og skriveopplæring (Haugstad & Haugstad, 2010).

Multisensorisk tilnærming blir også fremhevet hos informant 2, og hun beskriver bokstavinnlæringen som utelukkende formell med gjennomgang av en bokstav og tilhørende lyd for hver uke. Hun benytter både versal og minuskel i innlæringa, og det virker ikke som om hun synes det er til hinder for elevene. Informant 3 jobber også tradisjonelt med ei formell bokstavopplæring, mens informant 4 opplyser om at i hennes klasse jobbes det mer funksjonelt med lese- og skriveaktiviteter parallelt med bokstavinnlæringen. Informant 3 nevner ikke dette med multisensorisk tilnærming spesielt, men sier ved senere anledning at hun jobber litt med stasjonsarbeid med ulike aktiviteter. Selv om hun ikke nevner dette med stimulering av ulike sanser, så vil stasjonsarbeid være en måte å jobbe på som kan fremme bruk av ulike sanser. Informant 4 sier hun har fokus på forming av bokstavene og at det jobbes med språkverksted som metode.

Informant 3 synes det er problematisk å skulle fokusere på minuskel og versal samtidig, men hun gjør det likevel, ettersom det ser ut til å være etablert praksis ved skolen. I spørsmålet om det i bokstavinnlæringen må jobbes med enten minuskler eller versaler i stedet for en kombinasjon av disse, så henviser Haugstad til Hulme (1987) som påpeker at det må drives avlæring av versalene dersom det er disse som er benyttet i innlæringen av bokstavene. Ifølge Engen (2002) og Lyster (2002) vil det være lettere for elevene å lese ord med minuskler enn versaler, og Engen utdyper det med å sammenligne med idretten, hvor en fokuserer på å øve på det en skal bli god i (Haugstad & Haugstad, 2010). Informantene ser ut til å mangle et teoretisk grunnlag for å avgjøre hvilken type bokstaver som bør læres fra starten av. Det at informant 4 gjorde et poeng av at hun må bruke tid på å avlære noe som er lært fra barnehagen understreker nok en gang at samarbeid om språkstimulering i skole og barnehage bør settes i fokus.

Rasmussen har forsket på bokstavinnlæring og metodevalg ved norske skoler. Trenden i denne nordlandskommunen ser ut til å være sammenfallende med hennes funn om at de aller

fleste skoler i hennes undersøkelse driver en bokstavinnlæring som tilsier at elevene presenteres for en bokstav i uken. Tre av fire skoler i kommunen jobber med ei slik formell innlæring av bokstavene, noe Rasmussen konkluderer med vil være en ugunstig progresjon i bokstavopplæringen (Rasmussen, 2013). Her blir det viktig at skolen kartlegger den kunnskapen elevene har med seg til skolestart, og gjør ei vurdering opp mot hva teori og forskning anbefaler. Usikkerhet vil lett kunne føre til feil valg av metode, og en risikerer feil innsats i stedet for tidlig innsats.

Høien & Lundberg (2007) gjør et poeng av at det kan ta opptil et helt grunnskoleforløp å tilegne seg gode leseferdigheter på et ortografisk nivå (Høien & Lundberg, 2007). Det fordrer at lærere i begynneropplæringen ikke har det travelt, men at de gjennom en systematisk opplæring sørger for å gjøre rette pedagogiske valg gjennom en forskningsbasert praksis.

### 5.2.3 Avkodingsferdigheter

Etter at eleven har oppnådd adekvat bokstavkunnskap, og er sikker i koplingen av bokstav og lyd, starter prosessen med å oppnå en god avkodingsferdighet. Bråten (2007) viser til viktigheten av at eleven har forståelse for at flere bokstaver i rekke blir til ord. Frost (2003) sier det er behov for at skolens undervisere har kunnskap om hvilke aktiviteter som bør vektlegges for å hjelpe eleven i utviklingen av ordavkodingsferdigheten. Gjennom rik tilgang til tekst, bruk av repetert lesing og lesing innenfor nærmeste utviklingssone nevnes som noen aktiviteter (Frost, 2003). Alle informantene kan fortelle om ulike måter de jobber med ordavkodning på. Informant 1 forteller om hvordan hun poengterer ovenfor foreldrene at det er viktig med høytlesing hjemme hver dag for å stimulere til leselyst. Informant 2 jobber systematisk med gjennomgang av leselekser ved å ta i bruk lytting, korlesing, lekselesing og høytlesing på skolen dagen etter. I tillegg gjennomfører hun lesekvart hver dag på skolen. Da skal elevene lese i et kvarter. Det kan imidlertid stilles spørsmål til om lesekvart vil være innenfor elevens nærmeste utviklingssone, ettersom det kommer frem her at elever som ikke kan lese må prøve uansett. Informant 3 forteller også om leselekser, og informant 4 prioriterer høytlesningsstunder i skoletiden.

Leselekser og høytlesing hjemme og på skolen, slik informantene forteller om, vil ikke være uviktige aktiviteter i arbeidet med å fremme gode ferdigheter i ordavkodning, forutsatt at dette skjer innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Bråten viser til Vellutino og fremhever bevissthet om skrift, kunnskap om begreper om skrift, alfabetkunnskap, staving og ordgjenkjenning (Bråten, 2007). Disse områdene blir ikke omtalt av informantene. Kanskje kan en av grunnene være at de i sin formelle bokstavinnlæring ikke var kommet gjennom hele

alfabetet da intervjuene fant sted, og at fokus på avkodingsferdigheter ikke var relevant. Dersom de hadde drevet en mer funksjonell opplæring vil sannsynligvis fokus på ordavkodning oppta undervisningen på et tidligere tidspunkt. Samtidig var heller ikke dette et tema hos den informanten med den minst formelle opplæringen. Det kan derfor antas å være et resultat av mangel på systematikk i opplæringen ved de ulike skolene.

#### **5.2.4 Metodevalg**

I teorien er det referert til overordnede pedagogiske prinsipper for hvordan begynneropplæringen i lesing kan foregå. Ved å vise til både Salen (2003) og Traavik & Alver (2008) er det gjort rede for de to vanligste metodene, den syntetiske og den analytiske metoden. I intervjuene kom det ikke frem noen refleksjoner i forhold til hvordan man kan bruke ulike metoder i arbeidet med å lære elever kunsten å lese. Dette tolker jeg som å kunne være et resultat av en læreverkstyrt opplæring. Opplæringen gjennomføres i tråd med læreverkets progresjon og veiledningsmaterieell, uten at en kanskje selv gjør seg de nødvendige refleksjonene rundt de teoretiske prinsippene.

Ut fra prinsippet om tilpasset opplæring vil det være en nødvendighet å gjøre seg refleksjoner rundt hvilken av de ulike metodene som vil passe best for den enkelte elev. Dette vil være spesielt viktig dersom en blir oppmerksom på at noen ikke ser ut til å ha godt nok utbytte av opplæringen. Dersom en må foreta justeringer for å tilpasse undervisningen ytterligere må man være kjent med alternative måter å jobbe på. Informant 1 og 2 etterlyser samarbeid med PPD som rådgivende instans når de er bekymret for elevers tilsynelatende mangel på utvikling. De uttaler en frustrasjon over å få beskjed om å tilpasse undervisningen bedre uten at det kommer ytterligere veiledning. Ved å være kjent med de to ulike metodene, og også med fordelene ved å balansere disse gjennom en mer integrert bruk av begge metodene, vil mulighetene være større for å kunne hjelpe elever til å mestre.

#### **5.2.5 Vokabular**

Dersom en lærer er klar over sammenhengen mellom en elevs vokabular og elevens leseferdigheter ved endt grunnskole, vil arbeid med å utvide elevenes vokabular sannsynligvis være et hovedfokusområde fra begynneropplæringen av. Det er gjennomført mye forskning i både inn- og utland som støtter disse funnene. Til tross for at en setter inn tiltak i tidlig skolealder er det likevel ikke sannsynlig at en elev med fattig ordforråd vil kunne ta igjen de som er i besittelse av et rikere ordforråd. Likevel er det ifølge Lyster særdeles viktig at ordforrådet styrkes fra det øyeblikket det avdekkes et avvik, ellers ser det dessverre ut til at gapet mellom de elevene med rikt og fattig vokabular bare vil vokse (Lyster, 2011). Hun har

sammen med Frost kommet frem til at forskjell i leseferdigheter hos elever på 10. trinn kan forklares ved en forskjell i vokabular fra tidlig alder (Lyster & Frost, 2008).

Ingen av informantene nevnte at de hadde fokus på arbeid med elevenes vokabular i noen særlig grad. Informant 1 nevnte arbeid med begreper som først- inni- sist i forbindelse med øving av språklig bevissthet, og informant 4 sa at det jobbes i hennes gruppe med begrepsopplæring uten at hun forklarte nærmere hvordan denne opplæringen foregår. Det virket ikke som om informantene var opptatt av, eller kanskje klar over, at arbeid med elevers vokabular kan anses som et viktig element i begynneropplæringen. I sin masteroppgave viser Engvoldsen til at Biemiller (2003) har forsket på betydningen av at skolen driver et systematisk arbeid med innlæring av ord for dermed å styrke elevenes vokabular (Engvoldsen, 2012). Dette er i tillegg nok et område hvor det er viktig at eleven blir fanget opp på et så tidlig tidspunkt som allerede i barnehage eller helsestasjon, og hos Lyster vises det til at styrking av ordforråd må prioriteres gjennom kartlegging og systematisk arbeid i barnehagen (Lyster, 2011).

#### **5.2.6 Systematikk i opplæringen**

Ut fra de punktene som har vært drøftet så langt i denne oppgaven, så kan det se ut som at arbeid med det systematiske kan være en utfordring så lenge skolene ikke har planer som er i bruk. Det vil si planer som forplikter og gjerne også veileder lærerne som jobber med begynneropplæringen. Målrettet arbeid og et rikt språkmiljø blir fremhevet av Hagtvvet som overordnede mål i begynneropplæringen (Hagtvvet, 2009). Informantene i denne studien ser ut til å jobbe i ulik grad med mange gode og forebyggende aktiviteter, som alle er viktige elementer i begynneropplæringen. Det vises til arbeid med språklig bevissthet, bokstavopplæring med ulikt fokus på progresjon, aktiviteter som forhåpentligvis fremmer leseglede, og fokus på å ta i bruk flere sanser i opplæringa. Alle informantene viser til at skolen har en lese- og skriveplan som er mer eller mindre i bruk, og at det for de fleste er læreverket som er styrende. I Norge finnes det i dag ingen krav om godkjenning av læreverk. Selv om forlagene sannsynligvis knytter gode pedagoger til seg i arbeidet med å utvikle så gode læreverk som mulig, så er det ikke sikkert at de vektlegger alle elementer som forskningen mener er viktige. Hagtvvet mener all opplæring bør legges i en forebyggende ramme, og hun viser til Kramey og Kramey (2006) som poengterer at forebygging som gir gevinster er av høy kvalitet. Det innebærer, slik jeg tolker det, at opplæringen må ha fokus på en systematisk plan for innhold, organisering og didaktikk. Hagtvvet poengterer i tillegg at systematikk ikke må forveksles med formalisme, og at det i dette arbeidet vil være viktig å ha



daglige innslag hvor sosial kompetanse og kommunikasjon trenes gjennom dialogiske og lekende innfallsvinkler (Hagtvet, 2009). I så måte kan en fremheve informant 3 gjennom uttalelsen om hvor viktig det er å sette av tid til læring gjennom lek, og informant 4 som sier at det hele høsten har vært jobbet med språkverksted som metode sammen med 2. trinn, i tillegg til at de har faste turdager hver uke.

### 5.3 Identifisering av risikoelever

Ved spørsmål om hvordan det jobbes for å identifisere elever som kan være i risiko for å utvikle lesevansker, svarer de fire informantene nokså likt i forhold til at de benytter seg av resultatene fra kartleggingsprøvene. Her vises det både til bruk av de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing, og til den nokså vanlige og tradisjonelle Carlstentesten. Utover dette med kartleggingsprøver så er det en større variasjon på hvordan informantene jobber for å avdekke risikoelevne.

Informant 1 og informant 4 ser at elevers manglende evne til å produsere rim kan være en viktig indikator på at noe kan sperre for en god leseutvikling. I tillegg nevner informant 4 dette med at elever kan vise vansker med å lytte ut lyder i ord, de finner ikke rytme, de har utfordringer med motorikken, og enkelte har også tydelige utfordringer med oppmerksomheten. Snowling fant at risikobarn utmerker seg blant annet ved mindre kjennskap til rim og regler (Høien & Lundberg, 2007). Ved at informantene bevisst legger merke til de elevene som ser ut til å ha tydelige utfordringer med å produsere rim og følge en rytme, vil forhåpentligvis noen av disse kunne få tilpasset sin opplæring godt nok til at de overvinner utfordringene.

Informant 4 forteller også om «Ressursuka», ei uke på høsten der ulikt fagpersonell, som logoped, fysioterapeut og spesialpedagog fra PPD, kommer i klassen for å observere kommunens førsteklassinger. Stangeland & Færevaaag sier at en må gå systematisk til verks for å kunne avdekke vansker som ikke oppdages lett i det daglige (Stangeland & Færevaaag, 2014). At kommunen legger til rette for at kompetansepersoner med hver sine fagområder kommer til skolene for å gjøre observasjoner av elever og lærere er en måte å systematisere på. Det vil imidlertid være viktig at slike prosjekter også har tydelige mål for oppfølging av både lærere og elever. Det kom ikke frem i intervjuet at det legges til rette for en slik oppfølging.

Informant 2 observerer elever når de skal skrive, og sier hun følger med på hvem som forveksler b-d og g-k, for eksempel, og elever som ikke vet forskjellen på når det skal brukes

enkel og dobbel konsonant i ord. De indikatorene som informanten her viser til kan regnes som vanlige begynnervansker for elever som skal lære seg å lese og skrive. Høien og Lundberg viser til at en må vise forsiktighet i forhold til det å trekke konklusjoner om elevers forutsetninger på et tidlig stadium. Elever kan vise tegn på vansker, men kan likevel være i ferd med å overvinne disse (Høien & Lundberg, 2007). At informanten gjør seg denne type observasjoner vil være rett og viktig i et dokumentasjonsperspektiv. I begynneropplæringen bør en likevel være bevisst på hva en legger til grunn når en ytrer seg om sannsynligheten for at en elev vil havne på en avsporing i sin leseutvikling. Dersom en ser tegn som kan indikere vansker, må en huske at barnets foreldre er de som kjenner barnet best, og som vil kunne gi informasjon om alt fra språkutvikling til eventuelle spesifikke vansker som dysleksi i nær familie. Stangeland & Færevaag mener at dersom skolen får kjennskap til slike forhold i nær familie, så gir det skolen og læreren tilgang på informasjon som vil gjøre det mulig å gi en godt nok tilrettelagt undervisning så tidlig som mulig (Stangeland & Færevaag, 2014). Uten å predikere en dårlig leseutvikling for eleven, bør en snakke med foreldrene om hva som kan ligge til grunn for de observasjonene en har gjort seg. Om det skulle vise seg at det for eksempel er dysleksi i nær familie, så har en større forutsetninger for å vite hvilke elever en må følge tettere opp.

Informant 3 mener at erfaring har gjort henne mer trent i å se hvem av elevene som vil kunne komme til å streve med å lære seg lesekunsten, men svarer ikke noe mer utfyllende på hvilke indikatorer hun ser etter.

Informant 4 er den eneste som gir uttrykk for at skolen har spesialpedagog som hun kan rådføre seg med i situasjoner hvor hun ser at elever har utfordringer. Hun viser også til at skolen har logoped som er innom på jevnlig basis, og som hun kan be om råd.

Stortingsmelding 18, «Læring og fellesskap» vektlegger viktigheten av at lærere innehar nok kompetanse til tidlig å kunne identifisere elever som vil kunne møte utfordringer med å lære å lese tilfredsstillende. Det poengteres at lærere også må vite hvordan undervisningen kan legges opp på best mulig måte for disse elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når lærere gir uttrykk for at de mangler denne kompetansen, som kanskje sees på som en spesialkompetanse som ikke er tilgjengelig for alle lærere, så må kommunen kunne legge til rette for at disse lærerne får hjelp til å utføre det viktige arbeidet med identifisering og tilrettelegging. To av informantene føler det mangler et system for oppfølging gjennom definerte tiltak etter at observasjoner og kartlegginger av elevene er gjennomført. De

etterlyser tettere oppfølging og samarbeid med PPD eller en annen kompetanseperson dersom eleven ikke skal utredes på et så tidlig tidspunkt som i begynneropplæringen.

#### 5.4 Læringsmiljøet

Informantene vektlegger ulike faktorer som alle er viktige for å skape et godt læringsmiljø. Det er elevens utviklingsnivå som skal danne grunnlaget for hvordan lærer tilpasser lærestoffet, og Buli-Holmberg viser til læreplanens generelle del når hun understreker viktigheten av dette. Læreren må være oppmerksom på hva som er med på å påvirke både læringsprosessen og læringsutbyttet (Buli-Holmberg et al., 2015).

Informant 1 fremhever viktigheten av å lage undervisningsopplegg som fremmer mestring hos alle elevene og som motvirker konkurranse mellom elevene. Hun vil skape trygghet hos elevene ved at de får forståelse og respekt for at de er ulike og må øve på ulike ferdigheter. Hun nevner videre at hun må legge til rette for at det skapes gode relasjoner mellom henne og elevene, at hun må skape faste rammer gjennom systemer og rutiner, og til slutt nevner hun at god fagkompetanse er en faktor av stor betydning.

Informant 2 legger vekt på at det er viktig med arbeidsro og forutsigbarhet gjennom gode rutiner, og også at hun som lærer observerer klassen som helhet og kan gå inn som veileder i situasjoner hvor det er nødvendig. Hun benytter seg også av drama som metode for å fremme empati.

Ved skolen hvor informant 3 er ansatt, har de over tid hatt klasseledelse som felles tema i kollegiet. Hun fremhever her viktigheten av å praktisere forutsigbare rutiner, at de voksne er tydelige ovenfor elevene, og at de observerer relasjonene mellom elevene. Samtidig sier hun at hun ikke har gjort noe konkret for å tilrettelegge for relasjonsbygging mellom elevene, og gir uttrykk for at hun er litt usikker på hva man bør gjøre for å styrke relasjoner mellom elever. Hun er bevisst på viktigheten av et trygt læringsmiljø, ettersom hun mener utrygge elever har dårlige forutsetninger for å lære.

Den som har skissert flest konkrete tiltak for å skape gode relasjoner er informant 4. Hun fremhever relasjonsskapende tiltak som svært viktig, og hun trekker også heimen inn i dette arbeidet. Eksempler på tiltak som hun gjennomfører systematisk er gode rutiner, god organisering og utnyttelse av ulike læringsarenaer, plan for alternative undervisningsopplegg, konfliktløsning gjennomføres fortløpende, samarbeid med heimen, trening på sosial

kompetanse gjennom lek og dramatisering, ukentlig turdag med fokus på relasjonsbygging, og det å være tilstede som voksen.

Alle informantene vektlegger observasjon av elevene og observasjon av relasjoner i klassen eller gruppa. Dette er i tråd med Buli-Holmberg som vektlegger viktigheten av at læreren overvåker opplæringssituasjonen til den enkelte elev (Buli-Holmberg et al., 2015).

Kun en av informantene trakk frem lærerens fagkompetanse som viktig. Om en tenker at mestring er en viktig forutsetning for en trygg elev, og at en trygg elev bidrar til et godt læringsmiljø, så vil lærerens fagkompetanse spille inn i arbeidet med et godt læringsmiljø. Gabrielsen viser til norsk skolehistorie når han gjør et poeng av at variabler som lærerskolelæreres interesse og kunnskap, samt studenters forutsetninger og interesse, kan være en årsak til at en opp gjennom tiden har sett at usikre lærere har bidratt til en tilkortkomning hos elever som ikke klarer å oppnå en funksjonell leseferdighet (E. Gabrielsen, 2014). Det blir viktig at nyutdannede, men også erfarne lærere som er ny i begynneropplæringen, får den støtten de trenger for å utføre jobben sin, også med tanke på muligheten for å skape et godt læringsmiljø. Frost fokuserer på at gode leseresultater kommer som et produkt av godt samarbeid mellom ansatte. Han er enig med Gabrielsen i at nyutdannede lærere ofte ser ut til å være ukomfortable med hvordan god undervisning gjennomføres. Denne usikkerheten vil kunne gi seg utslag i en formalisert undervisning, som fører til større vanskeligheter med å få tilrettelagt god nok undervisning for den enkelte (Frost, 2010). Her ser en igjen at faglig utrygghet hos lærere vil kunne påvirke læringsmiljøet ved at elevene ikke blir godt nok ivaretatt i forhold til å skape trygghet og mestring i opplæringssituasjonen. Selv om det fokuseres på nyutdannede hos Frost og Gabrielsen, kan en ikke se bort fra at det samme kan gjelde erfarne lærere uten kunnskap om begynneropplæring. Hos informantene kan det synes som om en formalisert opplæring er dominerende.

Læreren som person fremheves ofte som den viktigste enkeltfaktoren som påvirker elevenes læring. To av informantene reflekterer over viktigheten av en god lærer-elevrelasjon, og sier i intervjuet at de vektlegger arbeidet med å skape en god relasjon mellom seg selv og elevene. En tredje informant fremhever relasjonen mellom elevene heller enn mellom lærer og elever. Begge disse relasjonene er viktige faktorer for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Federici & Skaalvik poengterer likevel at det er elevens opplevelse av relasjonen til læreren som i størst grad er med på å påvirke motivasjonen i forhold til skolearbeid og til opplevelsen av støtte i skolehverdagen. De sier at emosjonell støtte, som oppmuntring, verdsetting, aksept

og respekt, korrelerer med en mer instrumentell støtte, som råd og veiledning i skolearbeidet. Denne kombinasjonen er med på å gi gode læringsvilkår ettersom eleven vil oppleve å se at læreren evner både å vise omsorg og respekt samtidig som hun gir individuell tilbakemelding på elevens prestasjoner (Federici & Skaalvik, 2013). I forhold til elev-elevrelasjonen sier Spurkeland at en god relasjonspedagog starter med å legge til rette for felles relasjonsskapende aktiviteter for å skape gruppetilhørighet (Spurkeland, 2011). Den ene av de to informantene som har fremhevet relasjonspedagogikk som et viktig element i arbeid med læringsmiljø har fast dag i uka med uteskole for sine elever. Ifølge Kilskar er uteskolen en læringsarena som byr på muligheten til at elever får se andre sider hos hverandre. Uteskole gir dermed en mulighet til å bygge relasjoner (Kilskar, 2017). Ved ikke å ha det travelt, og ikke være for bundet opp mot klasserommet som læringsarena kan skolen legge til rette for læringsaktiviteter som byr på læring gjennom lek og fysisk aktivitet. Læringsaktiviteter som gjennom relasjonsbygging kan legge til rette for et varig godt læringsmiljø.

Klasseledelse nevnes av informant 2 og 3. De viser begge til at klasseledelse har vært tatt opp som felles tema i kollegiet ved deres skoler. Det de beskriver som eksempler på god klasseledelse, som forutsigbare strukturer gjennom gode rutiner, tydelige voksne og arbeidsro, blir også fremhevet av de andre informantene, selv om de ikke nevner klasseledelse spesielt. Ogden understreker at klasseledelse kan omhandle kortsiktige så vel som langsiktige mål. De langsiktige handler om det å ruste eleven til å bli i stand til å leve et godt liv som samfunnsdeltaker, mens de mer kortsiktige handler om at eleven skal ha en meningsfylt skolehverdag. God klasseledelse vil sette eleven i stand til å jobbe selvregulerende og til å ta ansvar for egen oppførsel og læring (Ogden, 2012). Haugstad trekker frem klasseledelse som et samspill mellom elevene og lærer og elev. Han legger ansvaret for et godt læringsmiljø gjennom god klasseledelse til systemnivå. Skolens ledelse har ansvar for et godt skolemiljø. Videre viser han til forskning gjennomført av Kounin (1979) når han trekker frem seks elementer som danner grunnlag for god klasseledelse (Haugstad, 2014). Av disse elementene; overblikk, overlapping, aktivitetsflyt, pedagogisk bruk av oppmerksomhet, regler og rutiner, ros, og bruk av bekreftelse, kan det se ut som at det er regler og rutiner som vekt legges sterkest hos informantene. Det trenger selvsagt ikke bety at de andre elementene utelates i det daglige arbeidet, men det kan være greit med en bevisstgjøring på at alle elementene må vektlegges i arbeidet med god klasseledelse.

## 5.5 Veiledning

Flere ganger i løpet av intervjuene har det vært etterlyst et tettere samarbeid mellom PPD og skolens lærere. Det ser ut til at dette handler om veiledning i forhold til tilpasset opplæring spesielt, men også støtte til å vurdere hvilke tiltak som kan settes inn dersom en elev ser ut til å havne på feil spor i leseutviklingen sin. Ved spørsmål om følelse av egen kompetanse når det gjelder begynneropplæring så gir de fleste uttrykk for at de gjerne skulle hatt en annen type støtte i arbeidet sitt. Dette er et ønske fra både den mest erfarne og også den som føler seg fersk og til dels plassert inn i begynneropplæringen. Informant 1 sier at selv om hun har opparbeidet seg kompetanse og erfaring, så savner hun en delingskultur på den måten at hun ønsker et tettere samarbeid mellom skolene og de respektive lærerne som driver med begynneropplæring. Hun trenger repetisjon på teori som kan styrke henne når hun skal foreta valg eller begrunne valg hun har tatt. Det hun føler seg mest usikker på er hvordan tilpasse opplæringen godt nok for de elevene som allerede har lært å lese og skrive når de kommer til skolen som seksåringer.

Informant 2 føler seg usikker i forhold til det å drive begynneropplæring, for hun har sin bakgrunn fra høyere trinn, og ble satt til å drive begynneropplæring på grunn av lærermangel. Hun etterlyser felles kursing før skolestart for lærere som driver begynneropplæring. For å sikre en god og lik opplæring for elever i samme kommune er hun av den oppfatning at skolene i kommunen burde tatt noen felles valg i forhold til læreverk og årsplaner. Det må skapes en arena for utveksling av erfaringer, måter å jobbe på, og også hvor man kan motta veiledning. For å understreke hvorfor hun er opptatt av dette, viser hun til hvor ulike resultatene på Nasjonale prøver er mellom de fire skolene i kommunen.

Viktigheten av å få utvekslet kunnskap og erfaringer med andre blir også fremhevet av informant 3, som blant annet viser til et lesenettverk hun var del av for noen år tilbake. Her følte hun at hun fikk utvidet sin kompetanse i samtaler og diskusjoner med andre som drev med leseopplæring, og hun fikk også delt sine erfaringer da hun kom tilbake til egen skole. Hun savner dette nettverket, og mener kommunen burde hatt nettverk innenfor flere fagområder uavhengig om faget er satsningsområde eller ei. I tillegg fortalte informanten om ei ordning hun kjenner til at flere skoler sør i landet tar i bruk, og som hun gjerne hadde sett i bruk i egen kommune. Her har kommunene eller skolene ansatt egne leseveiledere som fungerer som en kompetanseperson utenfor PPD-systemet. Deres hovedansvar er å jobbe veiledende inn mot lærerne i deres arbeid med lesing. Hun uttrykker bekymring for at et

generasjonsskifte i egen kommune har ført til at mye kunnskap og erfaring har gått tapt, og at kommunen nå må ta grep for å sikre god nok kompetanse rundt begynneropplæringen.

Deling av kompetanse mellom kommunens lærere blir også trukket frem hos informant 4. Selv føler hun at hennes kompetanse er basert på grunnutdanningen og hva hun har observert gjennom praksisfellesskap med andre lærere. Hun har ikke ønske om videreutdanning eller å bruke tid på å lese faglitteratur for å holde seg oppdatert, men sier hun føler hun har mer nytte av å dele erfaringer med andre. Hun søker også en del tips og informasjon om undervisning fra internett. Hun viser til en tidligere praksis ved egen skole hvor det ble organisert møter med refleksjon rundt pedagogisk praksis, og savner en slik arena nå som disse møtene ikke lenger eksisterer.

Det kan se ut som at det er et unisont ønske fra informantene om at kommunen som skoleeier må legge bedre til rette for kompetanseheving innenfor begynneropplæringen. Ved de fire skolene jobber det lærere som til tross for både kompetanse og erfaring føler at de trenger noen å diskutere opplæringen med, og at de har behov for hjelp til å holde seg oppdatert. Informantene har gitt uttrykk for at PPD ikke gir konkret veiledning i forhold til tiltak i undervisningen og hvordan man best kan tilpasse opplæringen til elever som ser ut til å streve, og kun en av informantene sa at hun hadde tilgang på spesialkompetanse ved egen skole. Frost viser til at det går et klart skille mellom hva en kan forvente er PPD sitt ansvar og hva som er skolens. Vanlig tilpasset leseopplæring ligger under skolens ansvarsområde, og han poengterer at her må rektor skaffe seg en kompetent medhjelper i arbeidet som kan bidra til gode rutiner og som kan skaffe seg en oversikt over lesekompetansen til alle elevene (Frost, 2010).

Når det gjelder elever i risikozonen for å utvikle lesevansker kan man anta at denne type kompetanse vil kunne bidra til at disse oppdages på et så tidlig tidspunkt at tiltakene kommer i tide. Informantene etterlyser både kurs i begynneropplæring og en fast arena for å dele erfaringer og kompetanse. For å kunne gjøre en god jobb må man føle at man har grunnlag til det, og skoleeier må lytte til sine ansatte når de etterlyser mer støtte. Og så er det jo hensynet til hver elev, som til syvende og sist skal komme ut av et grunnskoleforløp med adekvate leseferdigheter, som alltid må stå i fokus. Til det trengs det trygge lærere som står stødig i sin praksis.

Den praksis som informant 3 refererer til som skoler sør i landet tar i bruk, ser ut til å være sammenfallende med den praksis Frogn kommune har, og som omtales av Frost. Frogn har

utdannet flere språk- og leseveiledere som har både tilpasset opplæring og spesialundervisning som ansvarsområde. Dette er et tiltak kommunen har gjort for å redusere antall barn som trenger særskilte tiltak i skolen. Språk- og leseveilederne utfører mange av de oppgavene som informantene i denne studien ser at de trenger støtte til. Det kan være ansvar for kollegaveiledning, kartlegginger og testinger, vurdere henvisninger til PPD, gjennomføre lesekurs og andre styrkingstiltak, kvalitetssikre elevers individuelle opplæringsplaner, samarbeid med PPD, og ansvar for bruk av IKT i leseopplæringen(Frost, 2010).



## 6 Oppsummering

I oppgaven har jeg gjennom teori forsøkt å belyse hva forskning sier er viktige elementer i begynneropplæringen i lesing. Jeg har gjort et utvalg av noen elementer, og er klar over at god begynneropplæring i tillegg kan kjennetegnes av andre variabler. Målet med studien var å finne ut hvordan lærere i en kommune jobber med begynneropplæringen i lesing, og emnene jeg har valgt å belyse i teoridelen er valgt ut fra hva jeg hadde en forventning om at informantene kunne komme til å si noe om.

Studiens problemstilling har vært:

*Hvordan jobber lærere i en nordlandskommune med begynneropplæring i lesing?*

Gjennom intervju har jeg fått innblikk i hva informantene vektlegger i sitt arbeid med begynneropplæringen i lesing. Når jeg så har analysert og drøftet, så har jeg tatt utgangspunkt i den teorien jeg har ansett for å være relevant.

Ved å intervju disse fire informanter som alle jobber innenfor samme felt, har jeg i tillegg til å få svar på problemstillingen også dannet meg et grunnlag for å vurdere hvorvidt det er en enhetlig praksis ved de fire skolene i denne kommunen. Arbeidstittelen på denne masteroppgaven er derfor «Likt for alle?». Har alle elevene i denne kommunen lik leseopplæring, eller er forskjellen i undervisningen så stor at det vil ha betydning for den enkelte elevs leseutvikling?

Videre i dette kapittelet vil jeg først, som svar på problemstillingen, gjøre en kort oppsummering av funnene, før jeg til slutt kommer med noen egne betraktninger rundt resultatene og en avsluttende kommentar.

Resultatene fra denne studien viser at informantene legger stor vekt på enkelte elementer i arbeid med begynneropplæring i lesing. Det de ser ut til å være mest omforent om, og som alle vektla sterkt i intervjuet er elevenes ervervelse av bokstavkunnskap. Bokstavkunnskap omhandles i kapittel 2.2.2 i denne oppgaven, og tar da for seg utfordringer med at det ofte legges opp til en mer formell opplæring enn funksjonell, noe som teori og forskning tilsier kan være hemmende i en god leseopplæring. Informantene gjennomfører stort sett en tradisjonell formell opplæring med innføring av en og en bokstav over en svært lang periode. Det kan synes som om det er læreverket som oftest styrer progresjonen. I tillegg ser det ut til at ikke alle vektlegger de samme aktivitetene for å styrke innlæringen. De fleste viser til at de

tar i bruk ulike sanser i innlæringen, hvorav bare en informant forteller at hun også legger vekt på artikulering og bevissthet om hvor lyder lages i munnen.

Språklig bevissthet er også et element i opplæringen som informantene ser ut til å være opptatt av. Språklig bevissthet omhandles i kapittel 2.2.1, og her vektlegges teori som sier noe om både fonemisk bevissthet og skriftspråklig bevissthet. Rim og regler, klapping av stavelser, og lytting av lyder i ord ser ut til å være delferdighetene som er mest vektlagt av informantene i deres arbeid med språklig bevissthet. Som vi ser i teorien er det også andre ferdigheter enn disse som bør fokuseres på i arbeidet med språklig bevissthet. Dette er et så viktig grunnlag for leseopplæringen at det både i teorien og fra informantene vises til at arbeidet må ha stort fokus allerede fra barnehagealderen av.

Avkodingsferdigheter, metodevalg og vokabular er alle viktige elementer som informantene sa lite eller ingenting om. Disse omhandles i kapitlene 2.2.3, 2.2.4 og 2.2.5, og som en ser er det av stor betydning i forhold til tilpasset leseopplæring at den som driver leseopplæring er klar over hvilken betydning disse elementene har for elevens leseutvikling.

Informantene fikk ikke spørsmål om å beskrive systematikk i opplæringen, men innledningsvis ble det spurt om hvilke føringer som er lagt for begynneropplæringen. Alle hadde en plan ved skolen, men denne var enten lite eller ikke i bruk i det hele tatt. I løpet av intervjuet ga alle uttrykk for at de savnet retningslinjer fra kommunen som skoleeier. Det ville lette arbeidet, og gi et mer rettferdig og likt tilbud til alle elevene i kommunen. Teorien i kapittel 2.2.6 viser til at god språkutvikling er et overordnet mål i begynneropplæringen, og for å fremme dette er det viktig med systematisk planlegging av både organisering, didaktikk og innholdsmessige forhold i arbeidet med å nå målet. Det ser ut til at det mest systemiske i informantenes arbeid er læreverket, og det var styrende for tre av de fire informantene. I tillegg til systematikk i undervisningen er det viktig med systematisering av de overordnede målene som er nedfelt i nasjonale dokumenter, som for eksempel LK06. Ved at kommunen er tydelig i sine visjoner for opplæringen som gis, blant annet gjennom et lokalt styringsdokument, vil dette bidra til å sikre ei systematisk og mest mulig lik opplæring for kommunens elever. Teori rundt emnet er beskrevet i kapitlene 2.1.1, 2.1.2 og 2.1.3.

For å sikre at det jobbes forebyggende og med fokus på tidlig innsats er det av stor betydning at den som er ansvarlig for begynneropplæringen har tilstrekkelig kompetanse. Kompetanse er også vesentlig i arbeidet med å avdekke hvilke elever som vil være i risiko for å utvikle lesevansker, uansett årsak. I denne studien ser det ut til at de fleste støtter seg til resultatene

fra de nasjonale kartleggingsprøvene mot slutten av skoleåret. Forskning tilsier at elever som vil komme til å slite med leseopplæringen kan oppdages så tidlig som i barnehagen. Da kan det virke som sløsing av tid og ressurser ved å måtte vente til ei kartlegging som kommer først etter åtte måneders skolegang. Noen av informantene har gjort observasjoner som tilsier at de har elever som vil slite, og igjen blir det viktig å ha et system for hvordan både eleven og lærerne kan få hjelp til tiltak. Informantene har fått beskjed om å tilpasse opplæringen til de elevene det gjelder, men de etterlyser konkret veiledning. Dette henger sammen med siste spørsmål i intervjuet, om følelsen av egen kompetanse. Det gis uttrykk for at det kan være ei utfordring å drive tilpasset opplæring, og de trenger noen å rådføre seg med i forhold til hva som kan vektlegges i ordinær undervisning og hvilke tiltak som vil ha effekt for elever som sliter. Veiledning i leseopplæringa er omtalt i kapittel 2.4.

Trygge elever er ei forutsetning for gode læringsresultater. Kapittel 2.3 tar for seg ulike elementer som har noe å si for elevenes læringsmiljø. Informantene ser ut til å vektlegge dette arbeidet i ulik grad. Det finnes mye forskning som sier noe om hvordan en kan jobbe for et godt læringsmiljø, og informantene ser ut til å benytte seg av enkelte områder.

Som ei avslutning og oppsummering av studien ønsker jeg å komme med noen egne betraktninger rundt resultatet. Tittelen på denne oppgaven er som nevnt «Likt for alle?». Har den aktuelle kommunen en praksis som tilsier at alle elevene får en leseopplæring på likt grunnlag? Jeg har intervjuet fire dedikerte lærere som gav et klart inntrykk av at de ønsker å gjøre en så god og profesjonell jobb som mulig i arbeidet med å lære kommunens elever å lese. De har fortalt velvillig om innholdet i egen undervisning, om muligheter og om utfordringer. Det kan til tross for dette se ut som at mangel på ei samordning av den kompetansen de innehar bidrar til ulik opplæring for elevene i kommunen.

Vi er inne i en tid hvor det er store utskiftninger av ansatte i skoleverket, og dermed også kompetanse. Det er stor mangel på kvalifiserte lærere, noe som preger hverdagen til pedagoger og elever. Skoleeier må være sitt ansvar bevisst ved å tilrettelegge for at disse kan fortsette å ha glød i deres viktige arbeid. Informantene ser selv at opplæringen ikke er lik for alle elevene i kommunen, og de etterlyser at det gjøres grep i forhold til dette. De kommer i tillegg med viktige innspill som vil kunne bidra til økt kompetanse om hva undervisningen deres faktisk bør inneholde. Dette mener jeg kommunen bør lytte til.

Noe av det som vektlegges i opplæringen i dag har ikke støtte i teori og nyere forskning. I tillegg ser man hvordan både nyere forskning og informantene selv vektlegger barnehagens

rolle i forhold til skriftspråkstimulering. Det er gode grunner til at kommunen bør se på behovene for ei systematisering av leseopplæringen.

I mars la Regjeringen frem Stortingsmelding 21, «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen». Intensjonene er mange, og det blir interessant å se hvordan dette vil kunne påvirke blant annet begynneropplæringen i lesing rundt omkring i kommunene.

## Kilder

- Befring, E. (2014). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring : om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet. Teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolene? I: S. r. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet (7. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, L. (2007). *Lærerens ABC : håndbok i lese- og skriveopplæring (2. utg., 2. oppl.)*. Oslo: Damm.
- Engvoldsen, M. S. (2012). Betydningen av mors utdanning og barnets vokabular for lesing : En kvantitativ undersøkelse om norske tredjeklassingers leseferdigheter.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole(1)*, 58-63.
- Fors, K. & Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen ([10. utg.]*). Oslo: Pedlex.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring : innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen : erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J. & Moløkken, S. E. (1999). *Leseprosedyre : på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I: K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk, cop. 2006.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I: F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 15-33). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I: F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 34-67). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Hagtvet, B. E. (2009). Målrettet klasseromspraksis og intensivt språkstimulering i skolens begynneropplæring. I: J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning -i teori og praksis* (s. s. 185-204). [Oslo]: Cappelen akademisk forl., 2009.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, A., Koppen, K., Svendsen, A. & Laurila, R. (2006). *Basisbok for begynneropplæring i lesing : metodikk, foreldrekurs, begrepsundervisning*. Klepp st: Info vest forl.
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk forl.
- Haugstad, O. & Haugstad, I. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæring : praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk forl.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2007). *Dysleksi* (4. utg., 5. opl.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, G. (2012). Intervjuet -en forskningsamtale i møtet mellom mennesker. I: K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kilskar, H. K. (2017). Uteskole - hvorfor det? *Utdanning*(4), 48-51.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 18: Læring og fellesskap : tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Stortingsmelding 21 (2016-2017) "Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen"*. Oslo.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I: F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 148-171). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I: R. r. Tangen & E. Befring (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: S. Nilsen & J. Buli-Holmberg (Red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olvik, L. & Valle, A. M. (2005). *Språksprell i barnehagen og skolen : metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2014). *Reading Instruction That Works, Fourth Edition : The Case for Balanced Teaching* (4th ed.). New York: Guilford Publications.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler : en undersøkelse av bokstavinnlæring og metodevalg*. Stavanger: A. Rasmussen.
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen : kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforl.
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x
- Skogen, K. (2006a). Case-forskning. I: K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*

Oslo: Cappelen akademisk.

Skogen, K. (2006b). *Forskning: hensikt, innhold og form*. I: K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*

Oslo: Cappelen akademisk.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I: F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart : skriftspråksutvikling i småskolealderen* (Ny og rev. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseundervisning. I: F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing* (s. 137-147). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.

<http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/om-paa-sporet/> (18.4.2017)



## Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD



Anne Marit Valle  
Profesjonshøgskolen Nord Universitet  
Universitetsalleen 11  
8049 BODØ

Vår dato: 01.12.2016

Vår ref: 50748 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50748	<i>Likt for alle? Kvalitativ studie om begynneropplæringen i en nordlandskommune</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Marit Valle</i>
Student	<i>Hilde Høidahl Vottestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tønden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tønden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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

## Vedlegg 2: Informert samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «Likt for alle?»

##### Bakgrunn og formål

Formålet ved dette masterstudiet er å kartlegge hvordan begynneropplæringen ved ulike skoler i en nordlandskommune legges opp.

Du blir spurt om å delta som informant på grunn av din stilling som ansvarlig for leseopplæringa i 1. og/eller 2. klasse.

##### Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse i prosjektet vil innebære aktiv deltakelse gjennom et intervju basert på en på forhånd utarbeidet intervjuguide. Intervjuguiden vil inneholde fem spørsmål rundt din praksis vedrørende begynneropplæringen i lesing og skriving. Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil og vil deretter bli bearbeidet gjennom transkribering. Alle informantene vil bli anonymiserte, og alle data vil bli slettet ved prosjektets slutt.

##### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til intervjumaterialet, og i tillegg vil dette som nevnt anonymiseres. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Sensur for arbeidet er i juni, og etter at denne har falt, vil lydopptaket slettes.

##### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hilde Hoidahl Vortestad på mobilnummer 99 27 13 53. Det er også mulig å kontakte min veileder ved Nord universitet, Anne Marit Valle, på telefon 75 51 77 52.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# |Intervjuguide

---

Master i tilpasset opplæring, Nord universitet

1 «Hvilke føringer er lagt for begynneropplæringa i lesing ved din skole?»

2 «Hvilke hovedområder er sentrale i undervisningen din med tanke på å fremme den første leseopplæringen?»

3 «Hvordan jobbes det ved din skole for å identifisere barn vi må være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen?»

4 «Hvilke faktorer tenker du er viktige i arbeidet for et godt læringsmiljø?»

5 «Hvordan er følelsen av egen kompetanse i forhold til å følge opp retningslinjene for begynneropplæringa i lesing?»