

Meld.St.18 Læring og fellesskap,
strategi 1: Fange opp - følgje opp
- Rettleia lesing ein mogeleg
suksessfaktor?

*Ei intervjuundersøking av fire lærarar sine
erfaringar med undervisningsmetoden rettleia
lesing.*

Anita Tennefoss



Masteroppgåve i Spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Meld. St. 18 Læring og fellesskap, strategi 1: Fange opp - følgje opp - Rettleia lesing ein mogeleg suksessfaktor?

Ei intervjuundersøking av fire lærarar sine erfaringar med undervisningsmetoden rettleia lesing.

© Anita Tennefoss

År 2012

Tittel: Meld. St. 18 Læring og fellesskap, strategi 1: Fange opp - følgje opp - Rettleia lesing
ein mogeleg suksessfaktor?

Forfatter Anita Tennefoss

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Kontorsenteret, Førde

IV

Samandrag

Tittel

Meld. St.18 Læring og fellesskap, strategi 1: Fange opp - følgje opp - Rettleia lesing ein mogeleg suksessfaktor?

Bakgrunn og føremål

Tema for masteroppgåva tek utgangspunkt i stadig sterkare sentrale styringar om tidleg innsats og tilrettelegging av gode læringsmiljø i skulen for alle innanfor fellesskapet. Melding til Stortinget 18 sin strategi 1: Fange opp - følgje opp seier: *"Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skal stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte"* (2010 - 2011, s. 11). Oppgåva avgrensa seg til å omhandle elevar som treng hjelp og støtte i leseopplæringa. Formålet med oppgåva er å synleggjere undervisningsmetoden rettleia lesing og undersøkje om bruk av denne metoden i byrjaropplæringa kan vere ein mogeleg suksessfaktor i forhold til Melding til Stortinget 18 sin strategi 1: Fange opp - følgje opp.

Problemstilling

Kan rettleia lesing som metode vere ein mogeleg strategi for å fange opp – følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

Metode

Eg ynskte å få fram lærarar sine erfaringar og opplevingar ved bruk av undervisningsmetoden rettleia lesing, det er difor valt ei kvalitativ tilnærming med intervju som forskingsmetode i denne oppgåva. Fire lærarar er intervjuet med utgangspunkt i ein semistrukturert intervjuguide. Utvalet er kriteriebasert og lærarane som er intervjuet har forholdsvis 4, 5, 8 og 10 års erfaring med å jobbe med rettleia lesing som metode. Alle intervjuet er tekne opp på diktafon, transkriberte, koda og analysert. Det er nytta ein hermenautisk metode som analytisk tilnærming. Datamaterialet er presentert i form av tema med direkte sitat frå informantane, som undervegs er drøfta opp mot teori.

Resultat

Stortingsmelding 18 Læring i fellesskap legg vekt på å få det systemet vi har i dag til å fungere betre. Dette forskingsprosjektet syner at rettleia lesing ivaretek dei ulike dimensjonane i leseutviklinga og byggjer på grunnleggjande teori knytt til barn si leseutvikling. Ved bruk av rettleia lesing kan ein bruke den kunnskapen ein allereie har om grunnleggjande leseopplæring på ein systematisk måte. Funn viser at rettleia lesing organisert som ein del av ei heilskapleg leseopplæring, kan bidra til både å førebygge, fange opp og følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæring på ein god måte innanfor fellesskapet. Samtidig kan metoden vere ein sentral faktor for den enkelte elev si oppleving av meistring og påverke til auka motivasjon. Forsking viser at dette igjen har positiv betydning for læringsmiljøet (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Rettleia lesing kan bidra til tidleg innsats, tilpassa opplæring og tilrettelegging av eit godt læringsmiljø for alle innanfor fellesskapet.

Forord

Å skrive masteroppgåve har vore ein lærerik, men tidkrevjande prosess. Eg vil rette ei stor takk til Høyanger kommune, ved Bjørn Hjelmeland, som la til rette for at eg fekk tid til å skrive denne oppgåva.

Ei særskilt takk går til mine informantar som stilte opp og delte sine erfaringar med meg. Utan dykk hadde ikkje dette prosjektet vorte noko av! Ei takk går og til dykkar skule som tok i mot meg på ein positiv måte, og gav meg eit innblikk i korleis rettleia lesing kan utførast i praksis. Mykje god erfaring å ta med seg vidare.

Kolbjørn Varmann må sjølvstakt takkast for å ha rettleia meg gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgåva. Vil og takke mine medstudentar i Førde, Lillian, Lisbeth og Jorunn, som gjennom fleire hyggelege ”masterlunsjar” har delt sine erfaringar og inspirert meg i arbeidet.

Takk også til Helen som tok seg tid til å lese korrektur på oppgåva mi.

Til slutt ei spesielt stor takk til dei heime som har støtta meg gjennom heile dette studiet!

Tusen takk alle saman!

Nessane, mai 2012

Anita Tennefoss

Innhold

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og føremål	2
1.3	Teorigrunnlag	3
1.4	Mi eiga førforståing	4
1.5	Oppbygging av oppgåva.....	4
2	Teoretisk grunnlag	5
2.1	Lesing	5
2.2	Leseutvikling	6
2.2.1	Leseutviklingsmodellen ”The Road not Taken”	6
2.2.2	Lesevanskar	8
2.3	Melding til Stortinget 18.....	9
2.4	Rettleia lesing som metode.....	10
2.5	Sentrale dimensjonar i leseopplæringa sett i lys av rettleia lesing	11
2.5.1	Fonologisk medvit.....	12
2.5.2	Ordavkoding	12
2.5.3	Leseflyt.....	13
2.5.4	Leseforståing	14
2.5.5	Leseinteresse	15
2.6	Lesestrategiar	15
2.7	Førebygging	16
2.8	Kartlegging	18
2.9	Læringsmiljø.....	19
2.9.1	Vygotsky og interaksjonell aktivitet	19
2.9.2	Deling av elevar i grupper	20
2.9.3	Lærar si rolle og meistring	21
2.9.4	Lærar si rolle og motivasjon.....	22
3	Metode	24
3.1	Val av forskingsmetode	24
3.2	Intervju som forskingsmetode	25
3.2.1	Utval	26

3.2.2	Intervjuguide	28
3.2.3	Prøveintervju	29
3.2.4	Gjennomføring	29
3.2.5	Transkribering	30
3.3	Analyse og tolkingsprosessen.....	31
3.4	Validitet og reliabilitet.....	33
3.5	Etiske betraktningar	35
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	37
4.1	Rammevilkår	37
4.2	Organisering	39
4.3	Førebygging.....	40
4.4	Fange opp	44
4.5	Følgje opp.....	45
4.5.1	Å arbeide grundig.....	47
4.5.2	Tydelege læringsmål	47
4.5.3	Rettleia lesing og spesialundervisning	49
4.5.4	Meistringsgrupper	50
4.5.5	Lesestrategiar	51
4.5.6	Dimensjonar i leseutviklinga.....	52
4.5.7	Lærarkompetanse	55
4.6	Læringsmiljø.....	56
4.7	Eit kritisk blick på rettleia lesing.....	57
5	Avslutning	62
5.1	Samanfatting av funn.....	62
5.2	Avsluttande tankar	65
	Litteraturliste.....	67
	Vedlegg 1	70
	Vedlegg 2	72

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tema for masteroppgåva tek utgangspunkt i stadig sterkare sentrale styringar om tidleg innsats og tilrettelegging av gode læringsmiljø i skulen for alle innanfor fellesskapet. Melding til Stortinget 18 sin strategi 1: Fange opp - følgje opp seier: *"Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følgje opp dem som trenger hjelp og støtte. Gode læringsmiljøer skal stimulere elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte"*(2010 - 2011, s. 11). Oppgåva avgrensar seg til å omhandle elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

Det blir i dag stilt stadig større krav og forventningar til at du skal kunne meistre lesing og gjere deg nytte av den for vidare læring. Internasjonale undersøking (PISA, 2006, 2009) viser at norske elevar sine leseferdigheiter har utvikla seg i positiv retning, men resultatene er likevel ikkje tilfredsstillande. Kunnskapsløftet - Læreplan for grunnskule og vidaregåande opplæring (2006) trekkjer fram lesing som ein av fem basisferdigheiter, og synleggjer at lesing er viktig. Kvalitetssikring av leseopplæringa og ynskje om å betre leseresultatene i skulen står difor sterkt. Med bakgrunn i dette vil denne oppgåva forske på om bruk av rettleia lesing som metode i den første leseopplæringa kan bidra til å gjere skulen betre til å fange opp – følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Kan rettleia lesing som metode i den første leseopplæringa bidra til å tidleg etablera gode lærings situasjonar som stimulerer elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats?

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007), Tidlig innsats for livslang læring, trekkjer fram forskning som viser at norsk utdanning har vore prega av ein vente- og – sjå - haldning. Trua på at problema løyser seg etter kvart viser seg i mange tilfeller å vere feil. Departementet introduserte difor «tidlig innsats» som strategi. Nødvendige tiltak skal settast inn tidleg i utdanningssystemet og når utfordringar oppdagast. Tidleg innsats er ein nøkkel for å møte eleven sine behov og tilretteleggja for ei god opplæring. Det vil difor vere relevant og interessant å knytte forskingsarbeidet til den første leseopplæringa.

I opplæringslova § 1–3 heiter det at opplæringa skal vere tilpassa evnene og føresetnadane til den enkelte elev, og at skulen skal setje inn tiltak så tidlig som mogeleg. Tilpassa opplæring

er viktig fordi det er samanheng mellom skulen sine evner til å tilpasse opplæringa og elevane sitt læringsutbytte. Kunnskapsløftet (2006) påpeikar at tilpassa opplæring handlar om å skape god balanse mellom evnene og føresetnadane til den enkelte elev og fellesskapet. Denne blir skapt gjennom læringsmiljø med varierte arbeidsoppgåver, lærestoff, arbeidsmåtar, læremidlar og organisering. Kan rettleia lesing som metode bidra til å skape denne viktige samanhengen og gode balansen?

Den nye rettleiaren til opplæringslova om spesialpedagogisk hjelp (2009) påpeikar at det er viktig å møte barn og unge med mangfald og fleksibilitet i tilnæringsmåte og aktivitetar innanfor fellesskapet. Ei slik tilnærming krev at skulen brukar sin kompetanse til å leie læringsprosessar som tek utgangspunkt i føresetnadane og evnene elevane har. Kan rettleia lesing som metode bidra til å fremje gode læringsprosessar innanfor fellesskapet også for dei som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

1.2 Presentasjon av problemstilling og føremål

Problemstillinga for forskingsprosjektet er:

Kan rettleia lesing som metode vere ein mogleg strategi for å fange opp - følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

Forskingssprosjektet vil omfatte følgjande forskingsspørsmål:

- Kan rettleia lesing som metode bidra til å førebygge lesevanskar?
- Kan rettleia lesing som metode bidra til å fange opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?
- Kan rettleia lesing som metode bidra til å følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?
- Kan rettleia lesing bidra til å skape eit godt læringsmiljø for elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

Det føreligg leseresultat frå New Zealand som viser til at metoden har ført til svært gode leseresultat. Også fleire norske skular kan vise til forbetra leseresultat etter å ha teke metoden i bruk (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

Formålet med oppgåva er å synleggjere metoden rettleia lesing ved å gjere ei nærmare utgreiing av metoden knytt opp til prosjektet sine forskingsspørsmål. Problemstillinga skal

bidra til å setje søkjelyset på om metoden kan vere ein reell suksessfaktor i forhold til Melding til Stortinget 18 sin strategi 1: Fange opp – følgje opp, med fokus på elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

Det er eit mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning blir gitt på måtar som ikkje medfører segregering av barn og unge. Det er omsynet til kva som er barn og unge sitt beste som skal vere avgjerande. Ein av hovudutfordringane i dag er å skape eit godt læringsmiljø som så tidlig som mulig klarer å inkludere alle i gode læringsprosessar. Kan rettleia lesing vere ein innfallsvinkel?

1.3 Teorigrunnlag

Opplæringslova, Melding til Stortinget 18 (2010-2011), Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) og Kunnskapsløftet (2006) er viktige grunnlags- og styringsdokument for oppgåva. Eit sentralt teorigrunnlag for oppgåva er knytt til rettleia lesing som metode, då lærar sine erfaringar med denne metoden er utgangspunktet for forskingsarbeidet. I denne oppgåva sin samanheng er det sentralt å trekkje fram teori knytt til leseutvikling og lesevanskar for å belyse om metoden er forankra i grunnleggjande teori om barn si leseutvikling. Byggjer metoden rettleia lesing på dei ulike dimensjonane i leseopplæringa? Det er her valt å trekkje fram Spear – Swerling & Sternberg (1994) sin leseutviklingsmodell for å synleggjere den normale leseutviklinga, og kvar elevane kan spore av i si leseutvikling. Caplan sin førebyggingsmodell (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010) blir trekt fram for å belyse metoden i forhold til førebygging på ulike plan.

Metoden byggjer på læring i fellesskap i mindre grupper. Det er i denne samanheng interessant å trekkje fram deler av Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, samt teori knytt til læring i mindre grupper. Til slutt vil denne teoridelen belyse lærar si rolle i forhold til motivasjon og meistring. Dette fordi forskning viser at lærar si rolle kan vere av stor betydning for læring (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Den utvalte teorien skal freiste å belyse om rettleia lesing som metode kan vere ein reell suksessfaktor i forhold til elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

1.4 Mi eiga førforståing

Førforståing handlar om dei meiningane og oppfatningane ein har på førehand i forhold til det ein skal studere (Dalen, 2011). Eg har ei tru på at rettleia lesing som metode kan vere ein mogeleg innfallsvinkel for å fange opp og møte elevar som treng ekstra hjelp og støtte i si leseopplæring på ein systematisk måte. Dette fordi denne metoden famnar vidt og inneheld sentrale dimensjonar knytt til sjølve leseopplæringa i sin heilskap, samtidig som den legg vekt på differensiering og tilpassa opplæring innanfor fellesskapet. Lærar får stor mogelegheit til å rettleia den enkelte elev ved at ein deler klassen i grupper utifrå interesse og kompetanse. Dette kan igjen påverke elevane si oppleving av meistring. Klarar ein å gi elevar opplevinga av meistring vil dette ha ringverknadar langt utover det å meistre sjølve lesekunsten. Samtidig er eg av den oppfatning at ein metode i seg sjølv ikkje er noko garanti for god læring. Det avgjerande er lærar sin kompetanse og korleis metodane vert gjennomført. Denne førforståinga vil sjølvsagt prege mitt møte med informantar og innsamla materiale. Dalen (2011) seier at det sentrale er å bruke denne førforståinga slik at den opna opp for mest mogeleg forståing av informantane sine uttalar og opplevingar.

1.5 Oppbygging av oppgåva

I første kapittel er bakgrunn og tema for oppgåva presentert. Vidare er det gjort greie for problemstilling og føremål, teorigrunnlag, og mi eiga førforståing. Oppgåva sitt andre kapittel presenterar utvalt teori for dette studiet. Vidare vil methodedel komme i kapitel 3, og presentasjon av funn og drøfting er tema i kapitel 4. Presentasjon av funn er delt inn i bakgrunnsspørsmål, samt fire tema som omhandlar førebygging, fange opp, følgje opp og læringsmiljø. Det er og sett eit kritisk blick på rettleia lesing som metode. Til saman skal desse tema freiste å belyse rettleia lesing som ein mogeleg suksessfaktor i leseopplæringa. Til slutt i kapittel 5, ei oppsummering av funn og nokre tankar rundt desse.

2 Teoretisk grunnlag

Dette kapittelet vil presentere utvalt teori som skal bidra til å belyse viktige sider ved mi problemstilling som omhandlar elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Eg stiller spørsmål ved om rettleia lesing som metode kan vere ein mogeleg strategi for å fange opp – følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Først i denne teoridelen vil dei to delprosessane i lesing bli omtalt. Deretter vil prosessen med å lære å lese og korleis lesevanskar kan komme til uttrykk bli sett nærmare på. Det vert trekt fram kva Melding til Stortinget 18 framhevar i forhold til elevar som treng særskilt hjelp og støtte. Deretter kjem ein presentasjon av rettleia lesing som metode. Fem sentrale dimensjonar ved leseopplæringa blir omtalt og sett i lys av rettleia lesing. Teori knytt til førebygging og kartlegging vil og få ein sentral plass for å belyse mi problemstilling. Til slutt vil aktuell teori knytt til læringsmiljø bli sett på i lys av rettleia lesing som metode.

2.1 Lesing

Primært er lesing ein språkprosess. Å lese og skrive betraktas som språklege fenomen, og prosessar som er avhengige av kvarandre. På grunn av oppgåva si problemstilling, tidsramme og storleik har denne oppgåva fokus på tema lesing. Ein må likevel vere klar over at språk, lesing og skriving er parallelle prosessar som er avhengige av kvarandre i den enkelte sitt læringsforløp (Kunnskapsløftet, 2006, Allard, Rudqvist og Sundblad, 2006, Lyster, 2011, Lyster og Frost, 2008, Catts og Kamhi, 2005). Når ein skal definere lesing er det vanleg å sjå på lesing som eit produkt av ordavkodning og forståing. Gough og Tunner (1996) referert i Høien (2003), Catts og Kamhi (2005), Lyster (2011), gir uttrykk for dette i sin teori, Simple View of Reading og illustrer dette med ein enkel formel der Lesing = Avkodning x Forståing.

Avkodning utan forståing er ikkje lesing, akkurat som forståing utan avkodningsferdigheiter ikkje er lesing (Catts og Kamhi, 2005). Det er i dag brei einigheit om at lesing er avhengig av både avkodning og forståing, og at dette er dei mest sentrale delferdigheitene som lesing byggjer på (Høien, 2003). Catts og Kamhi (2005) beskriv eit breitt syn på lesing, og seier at lesing er ein kompleks aktivitet som krev koordinering av ei rekkje evner, strategiar og kunnskapar. Dette omfattar vurdering, forståing, førestilling, gjere greie for, resonnering og problemløysing.

2.2 Leseutvikling

Sjølv om det i dag er brei einigheit om at ordavkodning og forståing må fungere godt for å oppnå god leseferdigheit, er det fleire ulike måtar å utvikle skriftspråkleg kompetanse på. Det er ulike oppfatningar blant leseforskarar kva delferdigheitar som skal leggast hovudvekt på for å utvikle gode leseferdigheiter (Lyster 2011, Frost, 2009, Catts og Kamhi, 2005, Høien, 2003). I hovudsak kan ein skilje mellom tre retningar. ”Bottum-up” teori, ”top down” teori og interaksjonsteoriar (Høien 2003). ”Top down” teoriane legg sterk vekt på leseforståing og bakgrunnsforståing, medan ”bottum-up” teoriane framhevar at automatisert ordavkodningsferdigheiter er ein nødvendig føresetnad for å oppnå god leseforståing.

Nyare forskning har ført til at ein har nærma seg ei forståing for å arbeide utifrå eit kombinert syn i forhold til desse teoriane for å oppnå gode leseferdigheiter for alle (Pressley, 1998, Snow mfl. 1998 referert i Frost, 2009). Interaksjonsteorien representerer dette synet ved å stå for eit mellomstandpunkt som legg vekt på at både avkodings- og forståingsprosessar er nødvendige for å oppnå gode leseferdigheiter (Høien, 2003). Catts og Kamhi (2005) framhevar at mange lese- og skrive teoretikarar (Perfetti, 1985, Rumelhart, 1977, Stanovich, 1985 referert i Catts og Kamhi, 2005) forsvarar interaktive modellar der både ”bottum up” og ”top down” prosessar medverkar til god leseforståing. Catts og Kamhi seier, *”An interactive modell of reading comprehension, for example, would acknowledge that individuals must have proficient word recognition skills as well as higher level linguistic and conceptual knowledge in order to be good readers”* (2005, s.5).

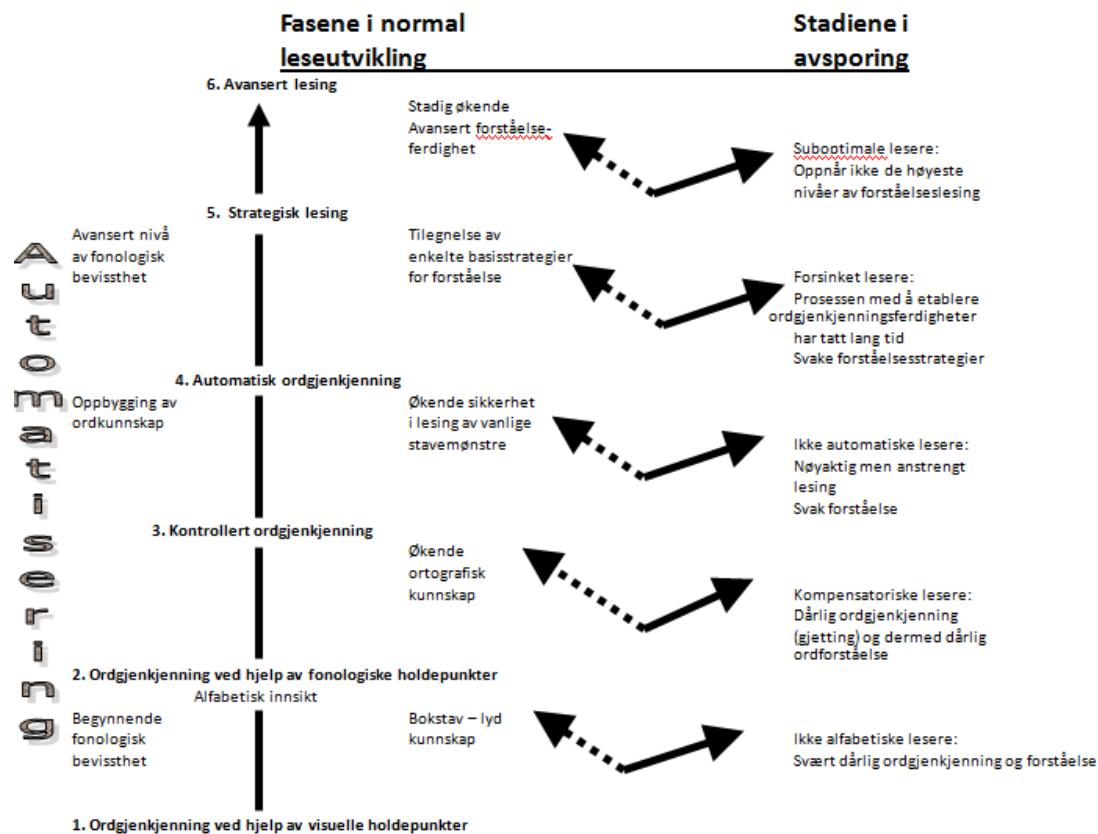
Kulbranstad (2003) framhevar at ei veksling mellom desse metodane vil vere god leseopplæring for å sikre at så mange som mogeleg heng med i leseopplæringa. Ein vil nå fleire og unngår å snevre seg inn mot eit utval elevar. Ei slik veksling er i tråd med Kunnskapsløftet (2006) og rettleia lesing som metode som legg vekt på varierte arbeidsmåtar, tilpassa opplæring og differensiering.

2.2.1 Leseutviklingsmodellen ”The Road not Taken”

Det er utvikla fleire ulike leseutviklingsmodellar som freistar å beskrive barn si leseutvikling. Desse kan ha noko ulik teoretisk forankring, men alle har til felles at dei ser leseutviklinga som ein prosess med ulike stadie som har glidande overgangar. Det er her valt å trekkje fram modellen til Spear – Swearingin & Sternberg (1994), dette fordi denne modellen freistar å

beskrive normal leseutvikling samtidig som den illustrerer korleis avvikande leseåtfærd kan forklarast. Dei meiner det viktigaste når elevar strevar er å finne ut kvar eleven har spora av frå den normale leseutviklinga (Spears-Swerling & Sternberg, 1994).

The road not taken



Figur 2.2.1. Leseutviklingsmodell basert på Spear – Swearling & Sternberg sin modell (1994)

Spear – Swearling & Sternberg (1994) sin modell beskriv seks ulike trinn i leseutviklinga, avkoding ved hjelp av visuelle kjenneteikn, avkoding ved hjelp av fonologiske kjenneteikn, kontrollert ordgjenkjenning, automatisk ordgjenkjenning, strategisk lesing og avansert lesing. Trinna til venstre i tabellen syner det normale utviklingsforløpet som alle må gjennom for å bli kompetente lesarar. Høgre side i tabellen syner kvar barn kan spore av i si leseutvikling. Dei stipla linjene viser kvar barnet må inn igjen på sporet i forhold til normal leseutvikling for å kunne utvikle seg vidare.

Modellen legg vekt på utvikling av gode avkodingsferdigheter som etter kvart skal føre til stadig aukande forståingsferdigheter. Etter kvart som, og parallelt, med at ordavkodinga vert

automatisert, frigjer eleven mentale resursar og kan konsentrera seg om teksten si meining. Elevar som strevar med avkoding vil få vanskar i forhold til leseforståing. Desse elevane vil i følgje Spear – Swearling & Sternberg (1994) ha utbytte av at det blir lagt til rette for å jobbe med strategiar for leseforståing i undervisninga. Regelmessig bruk av lesestrategiar i undervisninga vil skape eit godt grunnlag for å utvikle forståing. Ein kan her sjå nokre sentrale parallellar til rettleia lesing som metode, *”Det egentlige målet i veiledet lesing er å utvikle elevens evne til å utvikle lesestrategier slik at de kan lese nye tekster med forståelse og respondere på dem kritisk”* (Oversatt frå Reading for life, 1997, referert i Steen-Paulsen og Wegge, s. 21, 2008). Alle elevar har ein lesekompetanse og brukar ulike strategiar i møte med tekst. Ved rettleia lesing skal lærar kjenne til desse og gi elevane nye og utvida strategiar. På den måten vil elevane utvikle evne til stadig å lese meir avanserte tekstar (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

2.2.2 Lesevanskar

Når barn ikkje utviklar leseferdigheit som forventa kan det vere fleire grunnar til dette, både individuelle, biologiske faktorar og ytre sosiale og kulturelle faktorar spelar ei viktig rolle i barn si leseutvikling (Lyster, 2011). Det er i denne oppgåva ikkje fokus på å skilje og definere ulike vanskar. Fokuset for oppgåva er om rettleia lesing som metode kan bidra til å finne kvar elevane er i si leseutvikling og hjelpe og støtte dei som strevar der dei er i si utvikling. Dette samsvarer med Spear – Swearling & Sternberg (1994) sin teori som meiner det viktigaste ikkje er å skilje mellom ulike lesevanskar, men finne ut kvar i den normale leseutviklinga eleven har ramla av.

Ein av skulen sine utfordringar i dag er å halde motivasjonen oppe hjå elevar som strevar med å knekke lesekoden. Det hjelp ikkje å ”sjå tida an” i forhold til elevar som ikkje utviklar ferdigheiter på lik linje med klassekameratane. Ein må ta lesevanskar på alvor så tidleg som mogeleg, uansett årsak. Opplevinga av nederlag når dei ser andre meistrar kan føre til at motivasjonen vert borte. Eleven kan fort kjenne seg aleine med vansken dersom ikkje lærar viser forståing, støttar og oppmuntrar. Det er spesielt viktig å gi positive tilbakemeldingar til dei som står på og strevar til tross for dei vanskane dei har. Det er viktig for leseopplæringa at lærar tilrettelegg, forenkler, støttar, rettleiar, instruerer og oppmuntrar elevar som strevar i si leseutvikling (Lyster, 2011).

2.3 Melding til Stortinget 18

Regjeringa tek utgangspunkt i at dei beste rammene for den enkelte sin mogelegheit for læring er ein fellesskule med eit mangfaldig elevfellesskap. Eit sentralt utgangspunkt for Melding til Stortinget 18 er Midtlyngsutvalet si innstilling, NOU 2009:18 Rett til læring. Hovudkonklusjonen i utredninga var at *...forbedring av de allmenne ordningane er det viktigaste grepet overfor barn, unge, og vaksne med særskilte behov. Å utvikle stadig meir spesialiserte ordningar for en stadig meir mangfoldig befolkning fører til utvanning av det felleskapet samfunnet bygger på*” (Meld. St. 18, 2010-2011, s. 11). Meldinga handlar i hovudsak om å få det systemet vi har i dag til å fungere betre.

Meldinga framhevar at forbetring av dei allmenne ordningane er det viktigaste grepet for alle barn. Meldinga trekkjer fram tre strategiar for forbetring. Strategi 1: Fange opp – følgje opp, Strategi 2: Målretta kompetanse – styrka læringsutbytte og strategi 3: Samarbeid og samordning – betre gjennomføring. Sentralt for denne oppgåva er Strategi 1: Fange opp – følgje opp, med fokus på elevar med særskilt behov for hjelp og støtte i leseopplæringa. Departementet trekk fram at skulen skal bli betre til å fange opp og følgje opp dei som treng hjelp og støtte, og at gode læringsmiljø skapar motivasjon og førebygg vanskar. Tilpassa opplæring og tidleg innsats skal sikra høgast mogeleg læringsutbytte.

I forhold til lese- og skrivevanskar viser Melding til Stortinget 18 (2010-2011) til PISA undersøkingar i 2006 og 2009 som viser at talet på svake lesarar har gått ned. Til dømes har andel gutar som presterte på lavast nivået gått ned frå 29% i 2006 til 21 % i 2009. Same undersøking viser at norske elevar presterer forholdsvis bra når dei skal finne hovudbodskapen i ein tekst, eller om det blir spurt om informasjon som står tidleg i tekst. Elevane presterer dårlegare når dei møter tekstar som er ”kjedelege” og oppgåver som krev nøyaktig lesing. Meldinga seier vidare at lese- og skrivevanskar er relativt vanleg (Gabrielsen, E. m.fl. 2008, referert i Melding til Stortinget 18 (2010-2011)). Kan bruk av rettleia lesing som metode i den første leseopplæringa vere ein innfallsvinkel til forbetring av ei allmenn ordning som legg vekt på læring i fellesskap? Kan metoden bidra til førebygging og skape eit godt læringsmiljø som motiverer alle, også dei som slit i leseopplæringa?

2.4 Rettleia lesing som metode

Rettleia lesing er ein undervisningsmetode som er utvikla på New Zealand. Metoden legg vekt på tilpassa opplæring og differensiering. Metoden sine sentrale element er at lærer støttar og rettleiar enkeltelevar i leseutviklinga. Det blir framheva at metoden gir lærar og ei gruppe elevar mogelegheit for å snakke, lese og tenkje seg meningsfullt gjennom ein tekst. Dette samsvarer og med Kunnskapsløftet, Fag og læreplanar i grunnskolen (2010) si beskriving av det å kunne lese: ”Å kunne lese vil sei å sette seg inn i, granske, tolke og reflektera over faglege tekstar og skjønnlitteratur med aukande vanskegrad. Å kunne lese vil også innebere og kunne behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar osv” (Pedlex Norsk Skoleinformasjon s.19).

Metoden rettleia lesing har sin læringsteoretiske forankring frå eit sosiokulturelt utviklingsperspektiv. Eit sosiokulturelt perspektiv legg vekt på at menneskeleg aktivitet skjer i sosiale og kulturelle samanhengar. Ein sentral teoretikar innan dette perspektivet er den russiske psykologen Lev Vygotsky (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Imsen, 2005, Strandberg, 2008). Han legg vekt på at læring skjer gjennom samarbeid der elevane er aktive medspelarar gjennom dialog og samtale. Gjennom dialog rettleiar og støttar lærar i form av hint, forklaringar og forslag. På den måten skal eleven sjølv kunne finne fram til korleis han kan løyse ei oppgåve. Det sosiokulturelle perspektivet legg og stor vekt på dialog og samarbeid elevar i mellom og at elevane er aktive i læringsprosessen. Det sosiokulturelle perspektivet ser på interaksjon og samhandling som grunnlaget for læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Rettleia lesing er ein del av eit heilskapleg språkopplæringsprogram. For å gi best mogeleg leseopplæring må språkopplæringsprogrammet innehalde variasjon. Høgtlesing, lesing i fellesskap og sjølvstendig lesing er sentrale læringsaktivitetar i tillegg til rettleia lesing. Desse læringsaktivitetane må ivaretakast i klassen (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

Elevane vert i rettleia lesing delt i grupper ut i frå interesser og kompetanse. Rettleia lesing kan organiserast som stasjonsjobbing der ein av stasjonane er ein rettleia lesing stasjon. Dei andre stasjonane kan innehalde ulike aktivitetar som fremjar lesing og skriving. Ein anna måte å organisera rettleia lesing på er at klassen arbeider med ein arbeidsplan og lærar hentar ut ei og ei gruppe til rettleia lesing. Rettleia lesing bør skje minst to gongar i veka (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

Lærar og elevar sit i ei lita gruppe på fem-seks rundt eit bord eller på golvet slik at alle ser kvarandre. Elevane utviklar seg ofte i ulik takt, og gruppene må difor av og til endrast i takt med elevane si leseutvikling. Det blir i gruppa arbeida med småbøker eller tekster i ulike sjangrar. Alle elevane og lærer har same tekst framfor seg og lærer rettleiar elevane gjennom tekstane. Gruppene har ulike tekstar på ulike nivå slik at norskundervisninga i høg grad kan tilpassast den enkelte elev sitt meistringsnivå. Fleire forlag har utarbeida små lesebøker med idè og innhald henta frå New Zealand. Tekstane er nøye omarbeida og tilpassa norske forhold (Damms leseunivers 2007, Simalabim – vi lesar, 2003). Bøkene er fordelt på ulike lesenivå og godt tilpassa for ei differensiert leseopplæring. Bøkene har ei fordeling av opplevingsbøker og faktabøker, dei er rikt illustrert og har eit variert innhald. Fleire norske skular nyttar slike små lesebøker i byrjaropplæringa (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

Læraren introduserer teksten og set opp læringsmål for økta. Lærer aktiverar forkunnskap og elevane får assosiera fritt rundt temaet før lesinga tek til. Ein kan på den måten oppnå ein undervisningssituasjon som er basert på tilpassing og høgt aktivitets- og involveringsnivå hjå den enkelte. Rettleia lesing er samhandling i praksis rundt ein målretta læringsaktivitet. Å tileigne seg gode lesestrategiar som dei kan bruke i andre lesesituasjonar står sentralt. Lærar har eit whiteboard eller ein flip-over og læringsmålet blir definert. Elevane drøftar og samhandlar rundt teksten dei arbeider med (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

Rettleia lesing er ein metode som gjer elevane bevisst på bruk av lesestrategiar og utvikling av kritiske merksemd. Noko av kjernen i rettleia lesing er at ein får mogelegheit til å tenkje, snakke og lese seg gjennom ein tekst. Dette bidrar til at ein kan snakke om ord og omgrep i teksten som kan vere vanskelege. Samtidig gjer ein seg nytte av alle informasjonskjelder i teksten, til dømes illustrasjonar, diagram, tabellar og tekstoppbygging. Denne måten å rettleie på fremjar forståing for teksten.

2.5 Sentrale dimensjonar i leseopplæringa sett i lys av rettleia lesing

Utviklinga av barn sine leseevne omfattar fleire ulike dimensjonar, desse inngår i eit samspel, men viser og kvar for seg eit typisk forløp. Ein kan seie at leseutviklinga står fram som ein udeleleg heilskap. For å belyse rettleia lesing som metode er det her valt å trekkje fram sentrale dimensjonar i leseopplæringa og setje desse kvar for seg i samheng med rettleia

lesing. Det er valt å trekkje fram dimensjonane fonologisk medvit, ordavkoding, leseflyt, leseforståing og leseinteresse (Lundberg og Herrlin, 2008).

2.5.1 Fonologisk medvit

Forsking viser at fonologisk medvit er ein sentral faktor og kan sjå ut til å vere den viktigaste i forhold til den første lese- og staveutviklinga (Bradley og Bryant 1983, 1985, Cunningham 1990, National Early Literacy Panel 2008, Lundberg, Frost og Petersen 1988, Tunmer og Nesdale 1985, Wagner og Torgesen 1987, referert i Lyster, 2011). Fonologisk medvit er ein språkleg ferdigheit som heng saman med å oppfatte ord sin lydmessige struktur. Først i leseutviklinga handla det om vere seg bevisst større lydmessige einingar som stavingar og rim. Etter kvart handlar det om å kunne knyte enkelte lydelement saman til enkle ord, og klare å identifisere lydar i ord (Lyster, 2011). Barn som ved skulestart er lite fonologisk medvitne kan vere i ei risikogruppe med tanke på lese- og staveutviklinga (Bradley og Bryant 1983, 1985, referert i Lyster, 2011). Dei fleste barn med dysleksi ser ut til å ha dårleg utvikla fonologisk medvit (Humble og Snowling 1992, Snowling 1997, Stanovich 1986, referert i Lyster, 2011). Det er viktig at barn får trening på ein meningsfull og engasjerande måte saman med andre barn. Mange treng hjelp til å lære det alfabetiske prinsipp og hugse kva lyd som høyrer til kva bokstav. Dette arbeidet må knytast tett opp med arbeid i forhold til meiningsfylte tekstar (Sletmo, 1996).

Eit av hovudelementa i rettleia lesing er tilpassa opplæring. Elevane blir delt i grupper ut i frå interesse og kompetanse (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Rettleia lesing er ein metode som passer for elevar på alle alderstrinn, frå elevar på det forberande lesestadiet til dei aller dyktigaste. Ulike språkleikar vil til dømes vere sentralt å jobbe med på det forberedande lesestadiet, parallelt med enkle småbøker. Arbeid i tilpassa meistringsgrupper gir lærar og elev god anledning til å utforske språket på ein meningsfull måte. Lærar får god mogelegheit til å observere og få ei forståing av kva kunnskap og forståing kvar enkelt elev har. Lærar støttar elevane til å øve opp fonologiske medvitet utifrå den enkelte sin ståstad (New Zealand's Ministry of Education, 2003).

2.5.2 Ordavkoding

På dette stadiet er barnet på veg til å knekke lesekode. Dette er ein gradvis prosess, der barnet først les nokre få ord for deretter å lese stadig fleire ord. Eleven sine ortografiske

representasjonar spelar ei sentral rolle i lese- og staveutviklinga (Goswami og Bryant 1990, Treiman, 1993 referert i Lyster, 2011). Ortografiske representasjonar handlar om ord sin struktur. Når eit barn møter eit ord mange nok gonger i ulike situasjonar aukar sjansen for at barnet kan lese det automatisk. Ordavkodinga byggjer på at det fonologisk medvitte er utvikla, samtidig som avkodinga styrkast av leseforståinga. Når ein forstår meiningsinnhaldet i eit ord eller setning blir det lettare å avkoda. Dette er spesielt viktig i tidleg leseutvikling (Lundberg og Herrlin, 2008). Ein tekst som skal vere mest mogeleg egna til utvikling av elevane sin ordkunnskapar, må ikkje vere meir krevjande enn at eleven kan lese minst 80% - 90% av orda utan å skulle lydere (Frost, 2003).

Ved rettleia lesing er det svært viktig at lærar vel tekstar med tilpassa vanskegrad for gruppa (N. Z. Ministry of Education, 2003). Mange av dei små lesebøkene som er tilrettelagde for rettleia lesing (Cappelen Damms leseunivers, 2007, Simalabim – vi leser, 2003) har nivåinndelte småbøker. I forhold til dimensjonen ordavkoding, er bøker med enkle repeterande tekstar sentrale å ta i bruk for å støtte eleven i prosessen med å lære å lese med automatisering. Repeterande tekstar kan gi ein elev som strevar ei kjensle av suksess i forhold til å oppnå fart og flyt i lesinga (Catts og Kamhi, 2005).

2.5.3 Lese-flyt

Å lese flytande vil seie å kunne lese samanhengande tekstar med rett setningsmelodi raskt og feilfritt. Elevar som strevar med leseflyt vil ha vanskar med å tileigne seg innhaldet i ein tekst. Å oppnå god leseflyt er ein prosess som er avhengig av kva tekst ein les, kor godt ein kjenner ord og kor mykje ein har øvd på teksten. Lese-flyt heng nøye saman med leseforståing, og ein kan seie at leseflyt dannar brua mellom ordavkodinga og forståinga (Herrlin og Lundberg, 2008). Barn sin morfologiske bevisstheit og kunnskap spelar ei klar rolle i leseforståingsprosessen (Bryant, Nunes og Bindman 1998, Carlisle og Stone 2003, Kirby, Desrochers, Roth og Lai 2008, referert i Lyster, 2011). Morfema er språket sin minste meiningsberande eining. Morfologisk bevisstheit er evna til å fokusera på til dømes forstavingar, grammatiske element, og det enkelte ord i samansette ord. Elevar som har morfologisk bevisstheit klarer å fokusera både på innhald og form samtidig (Lyster, 2011).

Eit barn brukar tidleg den innsikta dei har i kjente ord sin struktur for å stave og lese nye ord. Flinke lesarar vil etter kvart gjenkjenna eit stort tal ord, og dei uttrykk og mønster orda ofte førekjem i (N. Z. Ministry of Education, 2003). Elevar som strevar på dette området, alt etter

kvar dei er i si leseutvikling, må få hjelp til å utvikle ein meir spesifikk innsikt i korleis det ortografiske og morfologiske systemet er oppbygd (Lyster, 2011). Ved rettleia lesing i små grupper kan lærar demonstrere ved å sjå på skriftinformasjon og framheva detaljar i teksten, til dømes spesielle trekk ved enkelte bokstavar, bokstavsekvensar, forma på ord, og forhold mellom tekst og bilete og vidare til dømes forstavingar og grammatiske element. Det kan vere ei krevjande oppgåve for lærar å fange elevane sin merksemd på detaljane i skriftspråket, samtidig som dei skal få med seg budskapet i teksten og oppleve glede ved ei forteljing (N. Z. Ministry of Education, 2003).

2.5.4 Leseforståing

Eit overordna mål med lesing er å kunne forstå det ein les ved å aktivt søke meining i teksten. Å lesa inneber å forstå meir om seg sjølv og verden rundt seg (Austad, 2003). Austad (2003) trekkjer fram det å ha god bakgrunnskunnskap når ein les som ein viktig faktor. Han seier ein må legge stor vekt på å hjelpe eleven med å hente fram, skaffe og utnytte relevant bakgrunnskunnskap. Austad (2003) påpeikar at ein aldri bør gå rett på lesing før ein har brukt tid på å innhente nødvendig bakgrunnskunnskap. Dette er og viktig undervegs i lesinga, og etter ein har lest ein tekst.

Eit barn sitt vokabular er av stor betydning både for ordavkoding, leseflyt og leseforståing (Biemiller 2003, 2005, referert i Lyster, 2011). Forsking viser at både størrelsen og kvaliteten i ordkunnskapen er avgjerande for leseutviklinga (Biemiller 2003, Muter, Hulme, Snowling og Stevenson 2004, Hart og Risley 1995, Perfetti 2007, referert i Lyster, 2011). Ein tekst kan vere utgangspunkt for å snakke om ord sitt innhald. Eit barn sin omgrepsverden kan utvidast ved at ord blir sett på i ulike samanhengar og bli vurdert opp mot andre ord. Fokusering og samtale rundt ord kan auke barn sitt vokabular. Det er i dag stor forskjell på barn sitt vokabular når dei tek til på skulen (Lyster, Horn og Rygvold 2010, referert i Lyster, 2011). Systematisk ordforrådsarbeid er viktig (Lyster, 2011). Biemiller (2001) referert i Frost (2010) seier at ordforrådet er ”the missing link” i leseundervisninga og at skulen kan gjere mykje for å endre på dette biletet.

Lesing er å søkje meining i tekst, dette bør vere sentralt heilt frå første leseinnlæring (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). I rettleia lesing blir det lagt vekt på å dele den forkunnskapen ein har om teksten som skal lesast med dei andre i gruppa. Vidare er det eit sentralt element i rettleia lesing at det blir snakka om vanskelege ord og omgrep som kjem i teksten. Ein slik

samtale gir elevane ein samanheng dei kan sette ord inn i, når dei møter vanskelege ord i tekst. Enkelte ord og omgrep kan det vere behov for å utdjupe ytterligare under og etter lesing (N. Z. Ministry of Education, 2003). Dette er viktig for å utvikle omgrepsforståinga hjå den enkelte. Særskilt kraftfull er metoden for minoritetsspråklege elevar (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

2.5.5 Leseinteresse

Heftet "Lesing er" frå Lesesenteret i Stavanger (2008) trekkjer fram det å skape engasjement og ambisjonar for lesing. Skulen sin leseplan bør innehalde undervisningsgrep for å få elevar til å bli glad i å lese. Det er viktig at elevar frå første stund får oppleve gleda ved å lese. Lærar har her eit stort ansvar for å leggje grunnlag for ei varig interesse for lesing (Lundberg og Herrlin, 2008). Rettleia lesing legg vekt på å hjelpe elevane til å utvikle ein positiv haldning til det å lese (N. Z. Ministry of Education, 2003). I rettleia lesing er det sentralt å tilby lesestoff som engasjerer, som pedagog skal ein vekke elevane sin appetitt for lesing (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

2.6 Lesestrategiar

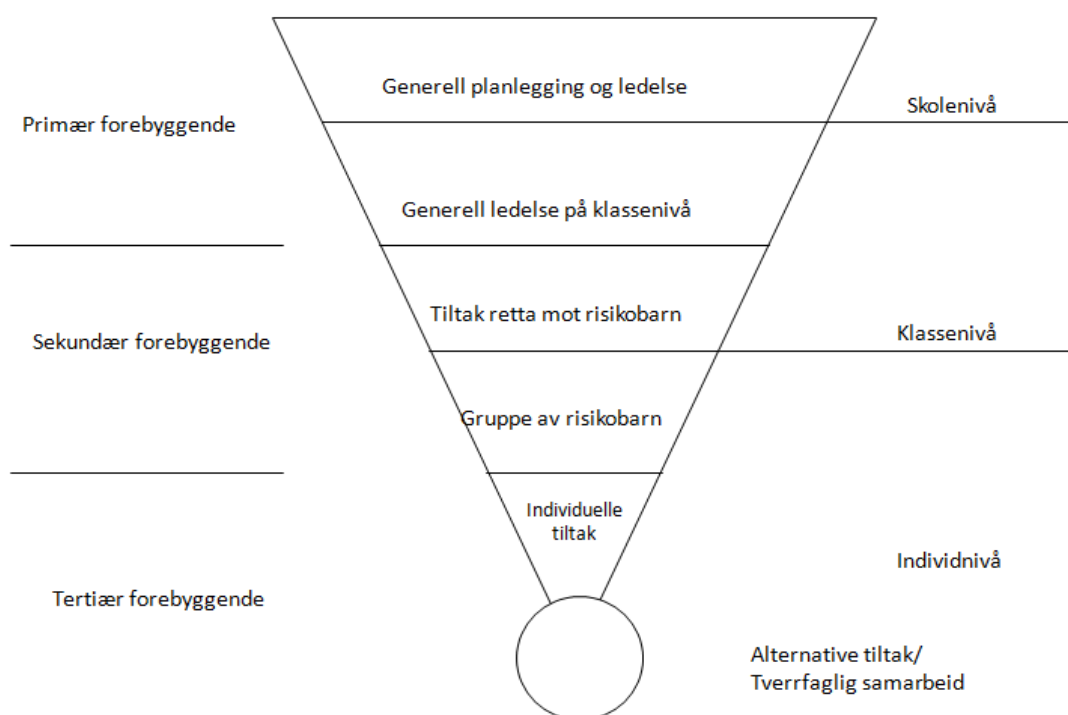
Eit sentralt element i leseopplæringa er bruk av lesestrategiar. Dyktige lesarar brukar eit rikt repetoar av lesestrategiar. Elevar som har få lesestrategiar får det vanskelegare til dømes ved tolking av tekst (N. Z. Ministry of Education, 2003). Ein leseforståingsstrategi er ein bevisst, målstyrt handling som kan utførast før, under eller etter lesing av ein tekst, med fokus på ulike element i leseforståinga (Brudholm, 2009). Brudholm (2009) seier det er viktig at lesaren er i stand til å velja dei strategiane som passar til teksten og målet med lesinga. Målet må vera å rette merksemda på kva elevane sjølv kan gjera for å oppnå så god forståing som mogeleg.

Eit hovudmål i rettleia lesing er å hjelpe elevane til å integrere lesestrategiane sine. Læraren sitt arbeid består i å bevisstgjere elevane i forhold til bruk av strategiar for å forstå tekst. Elevane får øving i å møte teksten sine utfordringar. Dei får lære å nyttiggjere seg strategiar til å tolke tekst på sitt nivå. Det blir på denne måten danna grunnlag for at elevane skal bli sjølvstendige, livslange lesarar og skriparar (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

2.7 Førebygging

Førebyggingsperspektivet er sentralt for problemstillinga for oppgåva. Førebygging handlar i stor grad om generell tilrettelegging av ulike funksjonar og tenester innanfor opplæring, omsorg, helse og velferd. Tradisjonelt inneber førebygging å motverke at skadar eller uønska tilstandar oppstår og får utvikle seg. Målretta førebyggjande verksemd er nødvendig for å hindre eller bremse negativ og uønska utvikling hjå enkeltpersonar eller grupper (Befring, 2008). Ein sentral teoretikar som kan underbygge dette er Caplan.

Caplans traktmodell



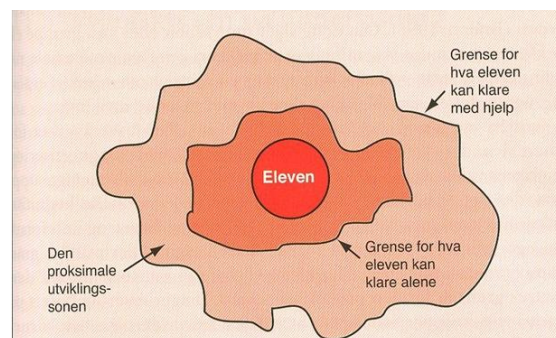
Figur 2.7. Modellen er tilpassa, omarbeida og byggjer på Kokkersvold (1993) sin heilskaplege tiltaksmodell og Johannessen et.al. sin modell i boka Rådgiving (2010).

Caplan sin analysemodell er ein modell som gir god oversikt og synleggjer heilskapen i ulike førebyggjande arbeid. Modellen blir i denne oppgåva sett i tilknytning til førebygging i skulen. Modellen er utforma som ei trakt inndelt i fleire nivå, primærnivå, sekundærnivå og tertiær nivå. Primær førebygging gjeld tiltak som omfattar heile skulen og alle elevane. Dette kan i ein skulesamheng handle om generelle tiltak som korleis gjere skulen god for alle elevane. Tidlegast mogeleg hjelp er målet. Sekundære førebygging gjeld tiltak som omfattar nærmare angjevne grupper som ein meiner er sårbare. Dette er risikogrupper som står i fare for å

utvikle større og meir omfattande problem. Det førebyggande målet er å snu ei negativ utvikling og redusere varigheit av vansken. Eit eksempel kan her vere ei elevgruppe som strevar i si leseutvikling (Johannessen et al., 2010).

Tertiær førebygging gjeld til dømes elevar som har låst seg fast, og vidare utvikling og læring vert hindra. Ein er her på gruppe eller individnivå. Dette nivået rommar tiltak som til dømes gjeld for funksjonshemma og andre med uttalte vanskar. Det er eit sentralt moment at jo større innsats som vert sett inn på det primære og sekundære nivå, jo mindre ressursar vil det vere behov for på det tertiære nivå. Modellen er ikkje statisk, tiltak og førebygging kan vere forankra på alle nivå og bevega seg mellom dei ulike nivåa. Den kan vere til god hjelp for å sjå på alternative løysingar rundt eleven og sjå på forholdet mellom eleven og skulen som heilskap (Johannessen et al., 2010).

I følge Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone går barn si utvikling frå det sosiale til det individuelle. Barnet lærer først i samspel med andre, dette kan vere ein vaksen eller ein meir kompetent medelev, for deretter å utføre oppgåver aleine (Imsen, 2005). Den proksimale utviklingszone definerer det nivået som undervisninga bør konsentrere seg om. Det er der eleven i samarbeid med andre er stand til å utføre oppgåver han ikkje ville klart på eiga hand. Prinsippet er at det eleven kan gjere saman med andre i dag, kan han klare aleine i morgon (Skaalvik og Skaalvik, 2005).



Eit interessant spørsmål er om rettleia lesing som metode kan bidra til å treffe elevar innanfor den proksimale utviklingssona? Dersom ein ser Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone opp mot Caplan sin førebyggingsmodell kan då rettleia lesing, dersom den treff innanfor elevane sin proksimale utviklingszone, bidra til å redusere tiltak på sekundær og tertiær nivå? Ein kan vidare sjå den proksimale utviklingszone som ein alternativ måte å beskrive tilpassa opplæring på. Tilpassa opplæring innebere då at undervisninga er innanfor eleven si proksimale utviklingszone, og elevane får oppgåver som gjer at dei stadig strekk seg og er i utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I rettleia lesing blir eleven ved hjelp av lærar og elevane i gruppa trekt framover mot eit høgare meistringsnivå enn dei ville gjort på eiga hand. Kunnskapen dei får i gruppa kan dei ta med seg i nye situasjonar der dei les tekstar

aleine (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Ei slik tilnærming stiller store krav til differensiering av undervisninga (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette må sjåast i samanheng med kartlegging.

2.8 Kartlegging

Kartlegging er eit sentralt element i forhold til førebygging og oppfølging. Ein skule bør ha rutinar for kartlegging av elevane sine lese og skriveferdigheiter. Vanskar kan oppstå og det er viktig å avdekke risikofaktorar for å unngå at ein vanske skal bli for stor (Lyster, 2011). Det er viktig å avdekke kva eleven kan og kva han eventuelt må øve på. I forhold til lesing er det sentralt å vite kvar elevane er i si leseutvikling. Dette vil gi lærar eit godt utgangspunkt for å vite kva undervisningsopplegg og aktivitetar det er aktuelt å jobbe med. Slik kan ein føre elevar vidare til høgare meistringsnivå. Kartlegging skal gjere lærar bevisst på den støtte enkeltelevar treng, og identifisere risikoelevar på eit tidleg tidspunkt (Lyster, 2011). Det er utarbeida fleire ulike kartleggingsverktøy som skal gi innsikt i kvar eleven er i si leseutvikling. Det er her valt å trekkje fram to ulike verktøy, LUS (Allard et al., 2006) og SOL (Gjesdal-kommune, 2008). Desse er valt fordi dei byggjer på sentral teori innan leseforskning og er ofte nytta for å legge til rette for nivåinndelt leseopplæring. Samtidig er dette dynamiske testar som freistar å få fram kva eleven kan klare på eigenhand og kva som skal til for å hjelpe elevane å komme vidare i si utvikling. Dette er sentralt i forhold til problemstilling som ynskjer å belyse om rettleia lesing ikkje berre kan fange opp, men og følgje opp elevar som strevar i si leseutvikling. Det vil då vere viktig å få kunnskap om kvar eleven er i si leseutvikling og kva eleven må jobbe vidare med.

LUS er eit leseopplæringsprogram for den første leseopplæringa i skulen. Det er eit vurderingsverktøy for å tilpasse leseopplæringa til den enkelte elev sitt nivå. LUS er eit leseutviklings skjema som kan sjåast i samanheng med Spear-Swerling & Sternberg (1994) "The Road not Taken". Spear-Swerling & Sternberg sin modell har 6 nivå, medan LUS har 19 nivå. Ein kan sei at LUS er eit meir konkret verktøy for å rettleie og gi god nivåinndelt leseopplæring. Dette fordi den viser kvar eleven er i si leseutvikling og kvar han skal vidare (Allard et al., 2006).

SOL står for systematisk observasjon av lesing, og er eit system/verktøy for å fastslå kvar elevane er i si leseutvikling. Det er eit dynamisk kartleggingsverktøy som gir ei beskriving av eleven sine leseferdigheiter. Samtidig gir det lærar ei beskriving av kva elevane treng av støtte

for å komme vidare i leseutviklinga. Slik er det og eit kompetansehevingsprogram for lærarar. Vidare er det eit verktøy der eleven skal følgje si leseutvikling gjennom alle ti åra i grunnskulen og det er eit tilbakemeldingsverktøy til elevar og føresette. Målet er å styrke elevane sine leseferdigheiter og gi lærarar høg kompetanse innan leseutvikling (Gjesdal kommune, 2005). SOL støttar seg til nyare forskning om lesing blant anna Høien og Lundberg (2002), Frost (2003, 2009), Engen (2002), Roe (2008), Klinkenberg (2005). Også dette verktøyet har den teoretiske modellen til Spear - Swerling & Sternberg(1994) som sitt teorigrunnlag.

Elevar med svake leseresultat har ofte blitt møtt med dempa krav. Om skulen skal bli ein endringsarena for desse elevane må dei utfordrast på linje med dei andre. Forskjellen er at dei må ha meir systematisk arbeid innanfor ulike områder. Det sentrale er at dette må skje på det nivået eleven opplever meistring på. Det kan vere ei stor utfordring for lærar å vite korleis dette kan gjerast og organiserast på ein best mogeleg måte (Frost, 2009).

Rettleia lesing er ei strukturert og målretta undervisningsform, ei arbeidsøkt har alltid klare mål og er tilpassa elevane sitt nivå (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Kan kartleggingsverktøy som SOL (2008) og LUS (2005) saman med rettleia lesing som metode vere til hjelp i forhold til lærarar si utfordring med å organisere og legge til rette på ein best mogeleg måte?

2.9 Læringsmiljø

Læringsmiljø er eit kompleks omgrep og difor vanskeleg å gi ei kort beskriving av. Det ligg utanfor tidsramma for denne oppgåva å gå i djupna på dette. I denne oppgåva sin samanheng vil det vere av interesse og trekkje fram organisering og tilrettelegging i forhold til læringsmiljø, samt ha fokus på dei sosiale relasjonane mellom elevane og mellom elev og lærar. Det er her valt å trekkje fram Vygotsky sitt sentrale aspekt om tilgang til samhandling. Deling av elevar i grupper og lærar si rolle i forhold til meistring og motivasjon skal vidare bidra til å belyse sentrale moment knytt til rettleia lesing og læringsmiljø.

2.9.1 Vygotsky og interaksjonell aktivitet

Tilgang til samhandling er det Vygotsky kallar for ”utviklingens allmenne lov”. Det handlar om at all utvikling blir synleg to gongar, først på eit sosialt og seinare på eit individuelt nivå. For Vygotsky var sosial kompetanse eit fundament for all menneskeleg utvikling. Sosial

kompetanse er alle former for menneskeleg samspel. Den mest kraftfulle kjelda til læring og utvikling er det interaksjonelle miljøet. Det er eit miljø som oppmuntrar til samspel, der det å hjelpe kvarandre og dele er sentralt. Lærar vil i eit slikt miljø oppmuntre elevane til å engasjere seg i interaktivitet (Strandeborg, 2008).

Arbeid med fokus på elevane sin medverknad er sentralt i forhold til interaktivitet. Eit miljø som klarer å skape medverknad og involvering hjå elevane har eit godt utgangspunkt for læring (Strandeborg, 2008). Strandeborg (2008) refererer til lærarar som bekreftar at der elevane verkeleg lærer noko, er når dei kjenner seg involvert og delaktig i dei aktivitetane og oppgåvene som føregår. Motsatt opplever dei at elevar som ikkje er delaktige lærer mindre (Strandeborg, 2008). I rettleia lesing skjer all læring i ein sosial kontekst. Dei lærer og utviklar forståing gjennom å bli engasjert i språklege aktivitetar i samhandling med kvarandre. Dei får etablere ein tryggleik i ei mindre gruppe som gjer at dei kan prøve ut nye strategiar og gi og ta i mot tilbakemeldingar frå elevar i gruppa og frå lærar (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Slik legg rettleia lesing opp til interaktivitet og er heilt i tråd med det Vygotsky omtalar som ”utviklingens allmenne lov” (Strandeborg, 2008). Meiningsfull interaksjon er all lærings grunnlag. Skulen må leggje til rette for at det kan gjennomførast aktivitetar av ulike slag. Til dømes må det legges til rette for ein vekselverknad mellom individuelt arbeid og gruppearbeid (Strandeborg, 2008).

2.9.2 Deling av elevar i grupper

Eit viktig aspekt ved rettleia lesing er at elevane blir delt i mindre grupper. Det vert difor interessant å trekkje fram nokre teoretiske syn på dette. Strandeborg (2008) framhevar at når ein skal dele elevar i grupper er det viktig at grupperingane er valt med omhug. Han seier det kan vere riktig å dele i grupper i forhold til utviklingssoner og at elevar med ulik forståing er på same gruppe. Rettleia lesing legg vekt på deling i grupper etter kompetanse og interesse, og vil i større grad dele grupper inn i lik forståing og lik utviklingsone (Strandeborg, 2008). Frost (2009) framhevar at elevar som har behov for særleg tilpassing krev ein organsering av skulekvardagen som kan gi dei tett og regelmessig oppfølging. Det bør leggst opp til ein variasjon i undervisninga som inkluderar gruppearbeid. Elevar med behov for særleg tilpassing kan då få oppgåver utifrå sine behov. Dette vil kunne sikre at svake elevar får kontinuitet i sitt arbeid samtidig som dyktige elevar kan få utvidingar på sitt nivå.

Professor John Hattie (2009) har samla over 800 metaanalyser av ulike studiar av skuleelevar si måloppnåing. Studiane er verdas største studie som ser på kva faktorar som bidrar til betre resultat hjå elevane. Han seier det er lite som tilseier at reduksjon i klassestørrelse gir meir læring. Når det gjeld faktoren å dele elevar inn etter evne, åtvarar han mot dette. Han påpeikar at denne grupperinga etter evne gjer jobben lettare for lærar, men at det ikkje har noko effekt på elevane sitt resultat. Elevane som tapar mest på å dele på denne måten er dei som er i midt- og toppsjiktet. Han seier likevel at nokre system som grupperer etter evne for så å rotere elevane rundt i ulike grupper kan virke. Men Hattie (2009) meiner at rangering etter evne kjem langt ned på lista over viktige faktorar i forhold til elevane sitt resultat. Professor Hattie (2009) har brukt femten år på denne studien, som rangerer 138 aspekt ved undervisning, og har funne ut at kontakt og interaksjon mellom lærarar og elevar er den aller viktigaste faktoren.

Ei ny svensk undersøking (Instituttet før arbeidsmarknads- og utdanningspolitiske utvardering, 2012) som omhandlar langsiktige effektar av mindre klassar viser på den andre sida at reduksjon i klassestorleik gir betre læringsresultat. Betre resultat heng saman med at det blir meir tid til kvar enkelt elev. Elevane i undersøkinga er spurt om skulemiljøet, og elevane i små klassar seier dei er tryggare og ikkje så redde for å stille spørsmål. Dei seier og at dei har betre tru på seg sjølv og ikkje gir opp så lett. Kan ein her dra nokre vekslar til metoden rettleia lesing som ved å dele elevane i mindre grupper legg vekt på å skapar eit trygt klima der elevane erfarer at dei blir sett og verdsett av lærar?

2.9.3 Lærar si rolle og meistring

Alle elevar har behov for oppleving av meistring, anerkjenning og aksept. Det er desse behova eit godt læringsmiljø skal ivareta. Skaalvik og Skaalvik (2005) trekkjer fram kor viktig det er at skulen utviklar eit læringsmiljø, organisasjonsmåtar og arbeidsmetodar som bidrar til at ingen kjenner at dei kjem til kort. Det kan vere vanskeleg å gi elevar som strevar tilbakemelding om framgang og innsats. Det blir viktig at læringsmål er klare og ikkje for generelle for at ein skal kunne gi elevane gode tilbakemeldingar. Det vil motivere til vidare arbeid når ein lærar gler seg over innsatsen og resultatet til eleven. Differensiering er her ein sentral faktor. Studiar viser (Everton, Sanford og Emmer, 1981 referert i Lyster, 2011) at lærarar som løyser differensiering på ein god måte nyttar seg av ein kombinasjon av:

1. *spesiell oppmerksomhet mot å hjelpe de svakeste elevene*

2. *deling av eleven i grupper som arbeider med tilpassa oppgaver*
3. *bruk av elever som medlærere*
4. *oppfølging av det arbeidet elevene gjør, og faglig tilbakemelding*
5. *differensiert tilbakemelding/vurdering basert på innsats og individuelle kriterier*

(Lyster, 2011, s. 29)

Nokre av fordelane med metoden rettleia lesing er at den ivaretek tilpassa opplæring, passar svært godt for språklege minoritetar og i spesialundervisning. Metoden sørgjer for at elevane lærer av kvarandre. Gjennom målformuleringar og rettleiing i mindre grupper får elevane bevisst kunnskap om lese- og læringsstrategiar (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Desse fordelane stemmer godt overeins med overnemnt forskning knytt til kombinasjonar av differensiering (Everton, Sanford og Emmer, 1981 referert i Lyster, 2011).

2.9.4 Lærar si rolle og motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2011) har utført ei undersøking av elevar frå 4. til 10. klasse sin motivasjon for skularbeid. Dei viser til internasjonal forskning, som viser at elevar si kjensle av tilhøyre til skulen og klassen, og deira kjensle av støtte og anerkjening, spelar ei avgjerande rolle for trivsel på skulen og for motivasjon for arbeidet med skulefag. Det at elevane opplever læraren som støttande og anerkjennande spelar ei svært stor rolle. Elevane si kjensle av å høyre til har nær samanheng med deira kjensle av å ha støttande lærarar. Goodenow (1993) referert i Skaalvik og Skaalvik (2011) ser på det å høyre til som eit spørsmål om å føle at læraren er støttande og at ein blir respektert, akseptert og inkludert.

Skaalvik og Skaalvik (2011) påpeikar i si bok at den enkelte lærer gir signal, bevisst eller ubevisst, på kva som er viktig og kva som blir verdsett. Gjennom tilbakemeldingar til den enkelte elev gir lærar og signal om korleis dei verdsett elevane sine prestasjonar og innsats. Skaalvik og Skaalvik (2011) si undersøking viser at elevane er meir motivert, yter meir innsats og spør meir om hjelp dersom dei opplever støttande lærarar og tilpassa opplæring. Ein læringsorientert målstruktur er og avgjerande. Ein slik struktur kjenneteiknast av at skulen legg vekt på kunnskap og forståing i forhold til den einskilde elev sin innsats, framgang og forbetring. Elevane blir hjelpte til å sjølv setje seg individuelle mål. Eit godt lærar - elev

forhold er her av avgjerande betydning. Dersom ros og anerkjenning skal vere truverdige, må eleven ha tiltru til at læraren kjenner dei (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Rettleia lesing legg vekt på at alle elevane er delaktige og skal erfare at dei blir verdsett av lærar. Aktiviteten i gruppa er på eit nivå der alle opplever meistring, dette skapar eit trygt klima (Steen-Paulsen og Wegge, 2008).

3 Metode

Det er fleire metodar å velje mellom når ein skal gjennomføre ei empirisk undersøking. Det er formålet med undersøkinga som avgjer metodeval (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette kapitlet vil eg presentera val av forskingsmetode, utval, intervjuguide, gjennomføring og transkribering. Vidare vil analyse og tolkingsprosessen verte trekt fram. Ei kvar undersøking vil ha sine avgrensingar og eg vil difor setje eit kritisk søkjelys på relevante moment i forhold til validitet og reliabilitet. Til slutt vil det bli trekt fram nokre etiske betraktningar.

3.1 Val av forskingsmetode

Det er i forskingssamanheng vanleg å operere med to hovudtradisjonar, desse blir omtalt som kvalitative og kvantitativ metodar. Skilje mellom kvantitative og kvalitative metodar byggjer i første rekkje på formålet med forskinga og eigenskapar ved data. Korleis data blir til er eit kjernesporsmål her. Medan kvantitativ forskning legg vekt på strukturelle, formelle og standardiserte tilnærmingar, er kjenneteiknet på kvalitativ forskning at den gir rom for improvisasjon og personlege val undervegs. Forskar vel den framgangsmåten som kan gi best mogeleg innsikt i det som skal studerast (Befring, 2010). Det kan vere mange forskjellige måtar å samle inn kvalitative data. Det kan til dømes vere forskjellige former for dagbøker, teikningar, video og lydopptak, intervju, observasjon og skriftlege essaysvar (Befring, 2010). Med utgangspunkt i mi problemstilling om rettleia lesing som metode kan vere ein mogeleg strategi for å fange opp – følgje opp elevar som har behov for særskilt hjelp og støtte i si leseopplæring, er eg interessert i lærarar sine erfaringar med metoden. Eg ynskjer å få eit innblikk i korleis dei opplever og erfarar bruk av rettleia lesing som undervisningsmetode på sin skule. Opplever dei at metoden kan førebygge lesevanskar? Av den grunn fann eg det mest føremålsteneleg å nytte ei kvalitativ tilnærming.

Ei kvalitativ tilnærming fokuserer på opplevingsdimensjonen og ikkje berre på ei beskriving av det omstende eit menneske lever under (Dalen, 2011). Den kvalitative tilnærminga har sitt utspring innan humanistisk forskning og er basert på eit fenomenologisk studie. Dette perspektivet set fokus på folk si oppleving og forståing av sin situasjon (Befring, 2010). I dette forskingsprosjektet er fokuset på lærar si forståing av sin situasjon og det daglege arbeidet dei utfører. Det er eit aktørperspektiv. Metoden legg vekt på å fange inn og fortolka

aktørforståinga i eit vidare teoretisk perspektiv (Befring, 2010). Eg finn difor ei kvalitativ tilnærming med intervju som forskingsmetode som godt egna for dette forskingsprosjektet.

3.2 Intervju som forskingsmetode

Å nytte intervju som forskingsmetode er eit godt egna verktøy når ein ynskjer å få innsikt i informantane sine egne erfaringar, tankar og følelsar (Dalen, 2011). Intervju kan ein beskrive som ein utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne oppgåva er det lærarane sine erfaringar med bruk av metoden rettleia lesing som står sentralt, eit kvalitativt intervju er difor særleg godt egna. Ein kvantitativ forskingsmetode basert på spørjeskjema ville ikkje gi meg den same djupna i innsamla data, og det ville vore vanskeleg å få tak i nyansar og variasjonar. Kvale og Brinkmann (2009) trekkjer fram at formålet med eit kvalitativt forskingsintervju er å hente inn beskrivingar om intervjupersonen sin livsverden, for å kunne fortolka betydinga av dei fenomen som vert beskrive.

På den andre sida har ein kvalitativ metode visse forskingsmessige avgrensingar. Rom for fleksibilitet og lite formalisering gjer at intervju som forskingsmetode er vanskeleg å etterprøve. Utvalet er lite og sett saman for å framskaffe informasjon om korleis ulike menneske opplever ulike sider av sin situasjon (Dalen, 2010), men små utval har sine begerensingar i forhold til generalisering. Undersøkinga har difor ei avgrensa overføringsverdi. Intervju som forskingsmetode stiller og store krav til personleg integritet. Kvale og Brinkmann (2009) framhevar at intervju er ein samtalebaserert erkjenningsprosess som er intersubjektiv og sosial. Det er likevel eit asymmetrisk maktforhold der det er forskar som legg prinsippet for og definerer og kontrollerer situasjonen. Forskar må difor reflektera over og vere seg bevisst at intervjukunnskap, eigenskapar ved forskar og framgangsmåte påverkar forskingsresultatet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) omtalar intervju som ein profesjonell konversasjon som baserar seg på den kvardagslege samtalen. Det har ofte ein viss struktur og hensikt. Formålet med intervjuet er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd. For å belysa ein problemstilling i eit kvalitativt forskingsintervju, kan ein velje ulike former for intervju. Eg har valt å utføre eit semistrukturert intervju. Eit semistrukturert intervju kan beskrivast som, *"en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden"*

med henblikk på fortolking av meningen med de fenomenar som blir beskrevet” (Kvale og Brinkmann, 2009, s 325). Ved å velje eit semistrukturert intervju kunne eg velje ut relevante tema for samtalen på førehand i ein intervjuguide. Samtidig er eit semistrukturert intervju så opent utforma at informantane kan komme med nye innspel og tema som intervjuar kan følgje opp med oppfølgingsspørsmål som ikkje var laga på førehand (Dalen, 2011). Bruk av eit semistrukturert intervju førte til at eg hadde ei viss styring som sikrar at eg hugsar å stille alle mine spørsmål, samtidig som det opna opp for at informantane kunne assosiere fritt rundt tema. Dette er ein av fordelane ved å nytte ei kvalitativ tilnærming.

3.2.1 Utval

Dalen (2010) påpeikar at val av informantar innanfor kvalitativ intervjuforskning er særleg viktig. Det er eit mål å velje informantar som vil vere informasjonsrike i forhold til oppgåva sitt fokus. Eit sentralt spørsmål vil vere kva utval resultata skal byggje på. Det var viktig for meg å finne informantar som var i posisjon til å kunne bidra med kunnskap og erfaring i forhold til metoden rettleia lesing. Prosessen med å finne informantar blei gjort på bakgrunn av visse stilte kriterium. Eg føretok det Dalen (2010) omtaler som kriterieutveljing. Kriterieutveljing byggjer på eit omsynsmessig utval med utgangspunkt i interesse for eit felt og problemstillingar knytt til dette (Dalen, 2010). Eg valte å setje eit krav om at mine informantar skulle vere utdanna lærarar og ha arbeida med rettleia lesing som metode i minimum 3 år. Dette fordi eg ynskte å komme i kontakt med lærarar som hadde erfaring over litt tid. Då oppgåva har fokus på byrjaropplæringa og tidleg innsats var det eit naturleg kriterium at lærarane skulle jobbe i 1 – 4 klasse.

Gjennomføring og etterarbeid i forhold til ei intervjuundersøking er ein tidkrevjande prosess i kvalitativ forskning (Dalen, 2010). Utvalet kunne difor ikkje vere for stort. Utifrå den tida eg hadde til rådighet, sette eg som mål å få kontakt med fire informantar til mi undersøking. Fire informantar opplevde eg var overkommeleg, og eg vurderte det som nok til å kunne gi meg eit tilstrekkelig grunnlag for tolking og analyse. På førehand hadde eg og som kriterium at mine lærarinformantar skulle komme frå fire ulike skular.

Dalen (2010) trekkjer fram at som ei førebuing til val av informantar, bør ein ha ein periode der ein ”spanar” feltet. Prosessen min starta ved at eg undersøkte ulike skular sine nettsider for å finne fram til skular som jobba systematisk med rettleia lesing som metode. Det viste seg at få skular i eigen kommune eller nabokommunar jobba med denne metoden. Dei

skulane som hadde teke metoden i bruk hadde nyleg starta opp, og innfridde difor ikkje mitt kriterium om å ha jobba med metoden i minimum 3 år. Eg tok og kontakt via e-post med personar eg visste hadde kjennskap til skular som jobba med denne metoden. Slik fekk eg tips til skular eg kunne sende ein førespurnad til. Det blei sendt ein skrifteleg førespurnad til rektorar ved 8 ulike skular med informasjon om prosjektet.

Då det nærma seg avsett permisjonstid frå jobb til utføring av intervju, hadde eg fått to informantar som begge var svært imøtekommande til min førespurnad. Desse kom frå omlag same distrikt og tidspunkt vart avtalt. Eg skulle reise langt og ynskte sterk å kunne utføre eit intervju til under dette opphaldet. Eg valte difor å ta direkte telefonkontakt med rektor ved ein skule i same distrikt som eg skulle til. Her blei eg møtt svært positivt og to lærarar ved denne skulen var villige til å dele sine erfaringar med meg. Ved to av skulane fekk eg og delta og observere rettleia lesing i praksis. På den eine skulen fekk eg delta på eit møte med lærarar frå fleire skular der tema var erfaringsutveksling knytt til bruk av rettleia lesing.

Det vart dermed slik at to informantar vart funne ved skrifteleg førespurnad og to informantar ved ein telefonførespurnad. På grunn av knapp tid og reiseavstand valte eg å vike frå kravet om at mine fire informantar skulle komme frå fire ulike skular. Eg intervjuar fire lærarar frå tre ulike skular. Noko eg i etterkant ikkje kan sjå har vore noko ulempe, då det er den enkelte lærar sine personlege erfaringar med metoden eg er opptatt av. På den andre sida kunne eg kanskje fått nyansert bruken av rettleia lesing meir om eg hadde fordelt mine informantar over fire ulike skular.

Alle mine informanter er tilfeldigvis kvinner. Det er vanskeleg å seie om dette har hatt noko betydning for undersøkinga, sjølv om det hadde vore ynskjeleg med ei betre fordeling når det gjeld kjønn blant mine informantar. Både fordeling av kjønn og fordeling på ulike skular kunne bidrege til ei større spegling av variasjon i målgruppa. Mine informantar har forholdsvis 4, 5, 8 og 10 års erfaring med å jobbe etter denne metoden og oppfyller dermed mine kriterium i forhold til erfaring. Alle mine informantar viste eit glødande engasjement for tema. Alle hadde jobba i skulen i over 10 år. To av informantane hadde spesialpedagogisk bakgrunn, noko eg ikkje hadde sett som eit kriterium. Eg ser i ettertid at dette kunne vore eit kriterium då eg opplever det som ein fordel for å oppnå mest mogeleg variasjon i utvalet mitt.

3.2.2 Intervjuguide

Ein intervjuguide er eit viktig hjelpemiddel i semistrukturerte intervju. Å utarbeide ein intervjuguide vil vere nødvendig i alle prosjekt som nyttar intervju som metode. Ein intervjuguide skal innehalde sentrale tema og spørsmål som skal dekke dei viktigaste områda i overordna problemstilling (Dalen, 2011). I utarbeiding av intervjuguide var det ei stor utfordring å formulera spørsmål som alle skulle ha relevans til problemstillinga eg ynskte å belyse. Eg brukte ein del tid på å komme fram til essensen i problemstillinga mi og få tydeleg fram kva eg ville informantane skulle snakke om. Eg hadde først mange spørsmål, deretter sorterte og kategoriserte eg desse i hovudtema. Tema danna dermed grunnlag for forskingsspørsmåla. Eg fekk ein tematisk struktur i intervjuguiden med overordna tema og underliggande spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) seier at tematisering av eit intervjustudie vil seie ein avklaring av formålet med undersøkinga. Deretter sorterte eg ut spørsmål som kunne vere oppfølgingsspørsmål, og kom fram til 10 hovudspørsmål som blei sortert under bakgrunnsspørsmål og fire tema. Intervjuguiden inneheld i tillegg til bakgrunnsspørsmål desse tema: førebygging av lesevanskar, fange opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte, oppfølging av elevar som treng ekstra hjelp og støtte og tema læringsmiljø.

Spørsmål som ikkje fekk plass i intervjuguiden, men som likevel var sentrale hadde eg som tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette i tilfelle mine hovudspørsmål ikkje skulle gi meg tilstrekkeleg svar på det tema eg ville belyse. Kvale og Brinkmann (2009) seier at oppfølgingsspørsmål inviterer til ei nærmare fordjuping. Eg nytta meg av det Dalen (2011) beskriv som trakteprinsippet ved utarbeiding av intervjuguiden. Det innebere at ein startar med nøytrale spørsmål som er greie å svare på. Det kan bidra til ein god start der informanten kjenner seg vel og avslappa. Deretter nærmar ein seg dei mest sentrale spørsmåla som kan gi svar på problemstillinga. Mot slutten stiller ein igjen meir opne spørsmål av generell karakter.

Dalen (2010) seier det er viktig i eit kvalitativt intervjuprosjekt å arbeide grundig med utarbeiding av spørsmåla. Ein bør stille spørsmål som kan gi rike og fyldige beskrivingar. Måten ein stiller spørsmål på er avgjerande. Eg gjekk grundig gjennom mine spørsmålsformuleringar og la vekt på å stille spørsmål som "Korleis opplever du..." eller "Opplever du at" Eg hadde i tillegg klar oppfølgingsspørsmål i "minneboka" som kunne utdjupe enkelte spørsmål. Avslutningsvis spurte eg mine informantar om det var noko dei

ynskte å tilføye som dei meinte var viktig og vi ikkje hadde snakka om. Dei gav uttrykk for at vi hadde vore innom sentrale element i forhold til tema.

3.2.3 Prøveintervju

I ein kvalitativ intervjustudie er det viktig å foreta eit eller fleire prøveintervju. Dette for å prøve ut intervjuguiden og teste seg sjølv som intervjuar (Dalen, 2011). Då eg ikkje hadde tilgang til lærarar som jobba med rettleia lesing i mitt nærområde, var det vanskeleg å få utført eit prøveintervju med lærarar som hadde den erfaringsbakgrunnen som eg var ute etter. Eg utførte likevel eit prøveintervju med ein lærar som kjente ein del til metoden rettleia lesing. Slik fekk eg prøve ut intervjuguiden og ikkje minst fekk eg prøve ut det å vere i ein intervjusituasjon. Tilbakemeldingane var at dette verka som relevante og greie spørsmål å svare på. Ein stor del av spørsmåla vart sjølvstøtt vanskelege for prøveinformanten å svare på, av den grunn vart fokuset i størst grad retta mot vurdering av sjølv intervjusituasjonen.

Før eg tok til på prøveintervjuet gjekk eg til innkjøp av ein digital diktafon som eg sette meg grundig inn i på førehand og prøvde ut. Bruk av diktafon gjer at ein kan konsentrera seg om intervjuet sitt tema og dynamikk (Kvale og Brinkmann, 2009). Bruk av diktafon var uproblematisk. Eg opplevde det som ein stor styrke at eg kunne konsentrera meg fullt ut om intervjusamtalen. Det blei ikkje gjort endringar i intervjuguiden etter prøveintervjuet, men eg vart meir bevisst på korleis eg kunne møte mine informantane i forhold til kor mykje eg skulle prate, og det å tåle ”tenkjepausar”. Sjølv om eg hadde tenkt gjennom det på førehand erfarte eg at det var sentralt å ha eit bevisst forhold til mitt engasjement for tema. Det var lett å bli engasjert å prate for mykje i prøveintervjusituasjonen. Dalen (2011) påpeikar at det er ein nødvendig føresetnad å lytte og kunne la informanten få tid til å prate dersom intervjuet skal kunne brukast i forskingssamanheng.

3.2.4 Gjennomføring

Tema for forskingsprosjektet er ikkje kjenslevart og det føreligg ikkje innhenting av personopplysningar. Det har difor ikkje vore sett som nødvendig å sende søknad om løyve til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Alle intervjuar blei utført på informantane sine respektive skular etter avtalt tidspunkt som passa for dei. På to av skulane avtalte eg direkte med mine informantar, medan rådgivar ved skulen sette opp avtalane med dei to andre. Alle informantane fekk tilsendt intervjuguiden på førehand. Ein av informantane hadde

ikkje fått den. Ein av informantane hadde notert seg ned stikkord til samtalen. Slik hadde informantane mine eit noko ulikt utgangspunkt for samtalen. Eg opplevde ikkje at det var noko vanske knytt til dette. Eg fortalte alle mine informantar om mi interesse for tema rettleia lesing og formidla at eg var veldig interessert i å lære av deira erfaringar.

Eg avklarte bruk av digital diktafon på førehand med mine informantar. Ein informant var litt skeptisk i starten, men når eg forsikra om at opptaket skulle vere til eige bruk og blei behandla konfidensielt var det heilt greitt. Dalen (2011) påpeikar at informantane må få føle seg trygge på at opplysningar som kjem fram ikkje kan sporast til vedkommande. Den digitale diktafonen var liten, kravde ingen tid å setje i gang og organisere, og hadde god batterikapasitet. Den fungerte svært godt til dette prosjektet. Intervjua tok mellom 45 og 75 minutt.

Eg opplevde det som ei utfordring å skulle lytte aktivt samtidig som eg skulle vurdere om eg skulle bruke oppfølgingsspørsmål. Eg måte undervegs medan eg lytta vurdere om hovudspørsmålet mitt gav meg utfyllande nok svar, eller om eg trengte å bruke oppfølgingsspørsmåla mine. Vidare var det av og til vanskeleg å halde seg til intervjuguiden. Dette må ein nok vente når ein utfører eit semistrukturert intervju og opnar opp for assosiasjonar.

I eit intervjustudie er det informantane sine eigne opplevingar og erfaringar som skal utgjere tyngda av det materialet som skal danne grunnlaget for analyse og tolkingsarbeidet (Dalen, 2011). Eg opplevde at alle mine informantar var engasjerte i tema. Alle hadde mange spennande og aktuelle erfaringar å dele med meg.

3.2.5 Transkribering

Transkribering av intervju frå munnleg til skriftleg form er tidkrevjande, men eit svært viktig arbeid for å kunne strukturere og gjere intervjua egna for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Eg transkriberte mine intervju kort tid etter utføring. Dette vart for meg starten på å få oversikt over og bli kjent med mine innsamla data. Dalen (2010) påpeikar at når ein utfører transkribering sjølv blir ein betre kjent med innhaldet i intervjuet, og det vil kunne lette analysearbeidet. Transkribering frå lydopptak til tekst fører med seg ein del fortolkingsmessige utfordringar, oversetting frå talespråk til skriftspråk krev fleire vurderingar og avgjersler. Ein må vere bevisst på at transkripsjon ikkje er ein direkte oversetting av

intervjusituasjonen. Det er ei utfordring at intervju er ein sosial samtale ansikt til ansikt, og ulike element i samtalen som kroppsspråk, til dømes holdningar, ansiktsuttrykk, gestar, ironi, stemmeleie og intonasjon vil gå tapt ved transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Vidare må ein avgjere om ein skal referere intervjuet med ein talespråkstil eller skriftspråkstil. Det finnes ingen klare reglar for dette. Det sentrale er å sjå på målet for oppgåva og beskrive sine val (Kvale og Brinkmann, 2009). Eg skal gi ei beskriving av informantane sine erfaringar og har valt å transkribere intervjuet i talespråkstil for deretter i neste prosess å presentere dei som sitat i ein meir litterær stil. Dette for å formidle informantane sin uttalar på ein forståeleg måte for lesaren. Då oppgåva har ei nynorsk målform vil alle sitat uavhengig av informanten si dialekt bli omgjort og presentert på nynorsk.

Lydkvaliteten på opptaka blei svært bra, det var difor ingen vanskar med å høyre kva som vart sagt. Ved hjelp av desse lydopptaka valte eg å skrive ned kvart ord som blei sagt under intervjuet, på den måten kunne eg sikre at ikkje vesentleg informasjon gjekk tapt. Av tidsmessige grunner valte eg samtidig å ikkje ta med alle ”eh” utsegn, kremt og liknande. Der informanten la trykk på enkelte ord blei det brukt feit skrifttype og pausar blei registrert med mange punktumteikn etter kvarandre. Eg gjekk fram og tilbake i lydopptaket fleire gonger under heile transkriberingsprosessen for å forsikre meg om at eg hadde fått med meg det som vart sagt på ein så riktig måte som mogeleg. Under analysearbeidet er det ein styrke å ha gode lydopptak. Det gjer at ein ved eventuell tvil kan gå tilbake til originalopptaket og sjekke dette opp mot det transkriberte materialet (Kvale og Brinkmann, 2009). Eg henta fram dei originale lydopptaka ved analysearbeidet og gjekk gjennom dei sitata eg ynskte å presentere ein gong til for så lang råd prøve å få fram for lesaren det informantane fortel.

3.3 Analyse og tolkingsprosessen

Formålet med mi undersøking er å beskrive og tolke lærarar sine erfaringar og opplevingar av ein undervisningsmetode og setje dette inn i ein større samanheng. Det er difor valt ein hermeneutisk metode som analytisk tilnærming. Befring seier: ” *Hermeneutisk metode er i første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre meining og heilskapleg forståing*” (s. 229, 2010). Kvalitativ forskning i eit hermeneutisk perspektiv legg sterk vekt på forståing og fortolking (Dalen, 2010). Det blir viktig å kunne sjå både delar og heilskap gjennom heile analyse og tolkingsprosessen. Dette for å oppnå best mogeleg forståing og innsikt. Innanfor den hermeneutiske retning blir dette beskrive som den hermeneutiske sirkel.

Befring (2010) seier det inneberer å sjå tolkingsprosessen som ei veksling mellom tekst og tekstforståing på ulike nivå. Dalen (2011) framhevar at det finnes ikkje ein eksakt start eller ein eksakt slutt for den hermenautisk tolkinga. Denne måten å tolke på beskriv den hermenautiske spiral som inneber eit stadig samspel mellom heilskap og del, forskar og tekst og forskar si førforståing.

Eg brukte mykje tid på førehand av intervjuet å lese relevant teori knytt til mitt forskingsområde og hadde opparbeida meg ein del innsikt på området. Dette gjorde at eg med utgangspunkt i mine forskarspørsmål hadde utvalte tema i intervjuguiden som eg seinare nytta som kategoriar i analyse og tolkingsarbeidet. Samtidig var det viktig at eg som forskar var bevisst i forhold til å ikkje blir for opphengt i fastlåste kategoriar, då det kunne hindre meg i å sjå nye element i innsamla data (Dalen, 2011). Innsikt i tema opplevde eg som ein fordel for å sjå moglegheiter innanfor datamaterialet mitt i tolkings- og kodingsarbeidet. Strauss & Corbin(1990), referert i Dalen (2011, s. 62) definerer koding på denne måten:

“Coding represent the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data”.

Det finnes fleire metodar og hjelpemiddel for kvalitativ analyse. Det vesentlege er å overføre ”rådata” til eit oversiktleg og strukturert nivå (Befring, 2010). Eg hadde i utgangspunktet tenkt å nytte meg av dataprogrammet Nvivo 9 som støtte til organisering og bearbeiding av data. Befring (2010) seier at dette først og fremst er eit hjelpemiddel under analysearbeidet, og i avgrensa grad for presentasjon av resultat. Då det her føreligg eit relativt beskjedent og oversiktleg datamateriale, valte eg å bearbeide materialet utan å nytte meg av dataprogram.

Mine informantar fekk kvar sin farge ved transkribering. Deretter oppretta eg dei ulike kategoriane med utgangspunkt frå intervjuguiden og klipte og limte inn alle informantane sine svar under dei forskjellige kategoriane. Deretter blei det danna fleire underkategoriar. Eg såg etter samanhengar, likskapar og ulikskapar, og freista å forstå informantane sine uttalelesar i lys av teori. Dalen (2011) påpeikar at ei grundig vurdering av kategoriane i forhold til kvarandre er ein viktig føresetnad for utvikling av omgrep i analysearbeidet. Ved å kategorisere får forskaren moglegheit til å sjå innhaldet i materialet på eit meir fortolkande og teoretisk nivå (Dalen, 2011).

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to sentrale omgrep innanfor forskning som seier noko om kor påliteleg og truverdig ei undersøking er. Desse omgrepa var tidlegare i hovudsak knytt til kvantitativ forskning. I dag blir omgrepa nytta både innanfor kvantitative og kvalitative forskingsarbeid, men med ulik terminologi og tilnæringsmetodar (Dalen, 2011). Reliabilitet har med forskingsresultatet sitt truverde å gjere, og blir ofte sett i samanheng med kor vidt eit resultat kan etterprøvast av andre (Kvale og Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning er det vanskeleg å stille krav til nøyaktig etterprøving. Forskar si rolle utformast i samspel med informanten, saman med den aktuelle situasjonen er dette viktige faktorar. Ulike forskarar vil opptre ulikt og situasjonen endrar seg til dømes i form av tid og nye informantar. Dette gjer etterprøvinga vanskeleg. Ved å beskrive nøyaktig alle ledd i forskingsprosjektet kan ein nærme seg reliabilitet (Dalen, 2011). Eg har framstilt og synleggjort forhold ved forskingsprosessen som forskarrolla, informantar, ulike aspekt ved å utføre ei intervjuundersøking og kva analytisk tilnærming som har vore nytta ved omarbeiding av datamaterialet. På den måten har eg freista å nærme meg reliabilitet i undersøking så langt det let seg gjer i ei kvalitativ forskning.

Tilnærmingar innanfor kvalitativ forskning har i størst grad fokusert på validitetsomgrepet. Validitet blir definert som ein uttale om sannferdigheit, riktigheit og styrke (Kvale og Brinkmann, 2009). Befring (2010) seier at validitet betyr gyldig eller gjeldande, det handlar om kor vidt undersøkinga har studert det den gir seg ut for å undersøkje. I tilnærminga til validitet har ulike forskarar mykje til felles, men med noko ulik inndeling (Dalen, 2011). I den vidare framstillinga har eg funne det føremålsteneleg å ta utgangspunkt i Maxwell sine kategoriar (referert i Dalen, 2011) for å vise korleis eg har freista å ivareta validitet og kvalitet gjennom heile forskingsprosessen. Kategoriane som blir omtalt er deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet og generalisering.

Deskriptiv validitet handlar om dei datainnsamlingsmetodane som er nytta og korleis desse er tilrettelagt for tolking og analyse. Dei overordna problemstillingane må samsvare med intervjuguiden. Vidare bør intervjuar takast opp ved hjelp av ein lydopptakar for å legge best mogeleg grunnlag for seinare tolking og analyse (Dalen, 2011). Eg utarbeida ein intervjuguide med utgangspunkt i mine mest sentrale forskarspørsmål, noko eg meiner ivaretek at undersøkinga er tilpassa sitt føremål. Spørsmåla som blei utforma gav rom for innhaldsrike og

fyldige uttalar fordi eg nytta meg av opne spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dalen (2011) framhevar at gode spørsmål som gir informantane høve til dette bidrar til å styrke validiteten i datamaterialet. Geografiske og tidsmessige avgrensingar førte til at prøveintervju vart utført med informant med liten tilknytning til tema. Dette kan vere med å svekke validiteten då eg ikkje fekk innspel på sjølv innhaldet i intervjuguiden. Eventuelle forbetringar av intervjuguiden kan difor ha blitt oversett.

Ved innsamling av data er forskarrolla av stor betydning. Ei kvalitativ intervjuform legg vekt på menneskeleg samspel, og det er heilt avgjerande at det skapast intersubjektivitet mellom forskar og informant. Dette handlar om korleis opplevingar og situasjonstolkningar blir felles mellom menneske (Dalen, 2011). I møte med informant kan mi førforståing vere ein trussel i forhold til validitet. Samtidig opplevde eg at mine førkunnskapar om tema var ein styrke i forhold til å oppnå ei felles forståing og intersubjektivitet.

I intervjusituasjonen nytta eg ein ny diktafon med god lyd kvalitet, det oppstod ingen vanskar med å høyre kva som vart sagt. Dette styrkar transkripsjonsprosessen. Eg la vekt på at transkripsjonane skulle vere nøyaktige og kontrollerte dette ved stadig og spole fram og tilbake for å sikre at eg hadde fått med meg alt som vart sagt. Av tidsmessige vurderingar har det ikkje vore lagt til rette for at informantane har fått lese gjennom og godkjent mine transkripsjonar av deira uttalar, dette kan ha bidrege til ei svekking av den deskriptive validiteten.

Tolkingsvaliditet inneber at forskar søker å finne indre samanhengar i datamaterialet (Dalen, 2011). Utgangspunktet er informantane sine uttalar og opplevingar. Alle mine informantar var engasjerte og kom med rike beskrivingar av si oppleving og erfaringar knytt til tema rettleia lesing. Utfordinga er å tolke og drøfte desse på ein måte som tek vare på informantens sine intensjonar, kjensler og meiningar. Dette var ein prosess der eg heile vegen måtte vere bevisst eiga rolle og ståstad. Det er informantane sin ståstad som skal vere i fokus og ikkje mine perspektiv. Det er difor viktig at eg gjer greie for mi førforståing. Mi førforståing er gjort greie for i oppgåva og eg har hatt eit overordna fokus på å vere bevisst denne gjennom heile prosessen. Ved å gi lesar innsikt i mi førforståing gir eg lesar mogelegheit til å vurdere kritisk i kva grad mitt forhold til tema kan ha påverka tolking av resultat.

Teoretisk validitet handlar om at det må vere ein samheng mellom materialet og dei teoretiske referanserammene som er brukt. I kva grad gir til dømes dei omgrep og modellar

forskar nyttar ei god teoretisk forståing (Dalen, 2011). Mitt val av teori er i stor grad valt ut med bakgrunn i mine førkunnskapar om tema, og dette kan ha påverke oppgåva sitt resultat. Ein kan ikkje sjå vekk ifrå at resultatet kunne vorte eit anna dersom eg hadde nytta anna litteratur. Eg meiner likevel at eg har tolka og drøfta oppgåva sine funn i forhold til relevant teori. Eg har lagt vekt på å byggje opp oppgåva på ein logisk måte der eg undervegs gjer greie for mine val. Tolking og drøftingsdel freistar å avspegle min utvalte teori på ein logisk måte.

Generaliseringsvaliditet, eller ytre validitet, handlar om i kva grad resultata for oppgåva kan overførast til andre grupper enn dei som er utforska (Dalen, 2011). I kva grad kan mine funn vere representative for å gjelde andre gruppe lærarar som arbeider med rettleia lesing som metode? Kvale og Brinkmann (2009) framhevar at generalisering til ein større populasjon ikkje er målet i kvalitativ forskning. Han seier at generalisering ved kvalitativ forskning seier noko om kva grad resultata kan nyttast som rettleiing for kva som kan komme til å skje i ein anna situasjon. Ein kan stille spørsmålet om i kva grad den studerte situasjonen, her lærarar sine erfaringar med metoden rettleia lesing, kan finnast igjen i andre liknande situasjonar. Det kan her vere føremålsteneleg å nytte det Kvale og Brinkmann (2009) omtalar som analytisk generalisering. Det inneber at det er lesaren av forskingsresultatet som avgjer om resultata kan overførast til andre personar og situasjonar og på den måten avgjere generaliseringsvaliditeten i oppgåva. Målet med denne oppgåva er å gi ei auka innsikt i metoden rettleia lesing gjennom lærarar sine erfaringar. Informasjon frå fire lærarar kan ikkje generaliserast, men kan likevel gi eit gyldig bidrag til emne.

3.5 Etiske betraktningar

”Forskningsetikken gir normer for redeleg og truverdig framferd på alle steg i oppgavearbeidet” (Befring 2007, s. 75). NESH (2006) stiller krav om respekt for menneskeverdet. Eg må i mitt prosjekt ha fokus på at det skal bli minst mogeleg belastning for mine informantar å delta. Vidare er det krav til at all vitskapeleg verksemd skal regulerast av ulike lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Deltakinga må vere frivillig, og informantane har når som helst rett til å trekkje seg utan negative konsekvensar (Dalen, 2011). Krav om innhenting av eit fritt og informert samtykke skal hindra krenkingar av personleg integritet (Befring 2010). Eg informerte på førehand ved brev eller telefon kva det gjekk ut på å delta i mitt forskingsprosjekt. Vidare vart mine informantar informert før vår formelle intervjusamtale tok til. Dette for å sikre at informantane får ei rimeleg god forståing av

forskningsprosjektet. Dalen (2011) seier at det første møte vil vere avgjerande. Det blir viktig å gjere greie for målsettinga med prosjektet, kva metode som skal brukast og korleis resultata skal presenterast og formidlast. Dette gjorde eg først til rektorane ved skulane, sidan til mine informantar.

Det er viktig at dei opplysningane som kjem fram i intervjuet blir behandla fortruleg. Det er krav om at all informasjon som blir gjort til gjenstand for forskning skal behandlast konfidensielt (Dalen 2011). Det er strenge krav til anonymisering, oppbevaring og sletting av opplysningar. (NESH, 2006) Eg forsikra mine informantar om at eg vil følgje desse krava nøye.

Vidare kan det vere ei utfordring å unngå at prosjektet blir prega av mi førforståing. NESH (2006) trekkjer fram at det må stillast høge krav til forskaren si grunngiving av problemstillingar, metodar og analytiske perspektiv. Dette er ei utfordring som eg ser på som svært sentral for mi undersøking, og eg har difor stadig reflektert over dette gjennom heile forskningsprosjektet.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Formålet med denne oppgåva er å undersøkje om rettleia lesing som metode kan vere ein mogleg strategi for å fange opp og følgje opp elevar med særskilt behov for hjelp og støtte i leseopplæringa. Eg vil i dette kapitlet presentere og drøfte mine funn opp mot aktuell teori presentert i kapittel 2. Presentasjonen tek utgangspunkt i intervjuguiden og dei tema som den omhandlar. Tematisering er difor valt som framstillingsform (Dalen, 2011). Tema frå intervjuguiden vil utgjere fire hovudkategoriar som skal bidra til å presentere og drøfte mine funn. Desse er førebygging, fange opp, følgje opp og læringsmiljø. Bakgrunns spørsmål knytt til rammevilkår og organisering vil og bli presentert og drøfta. Kategorien ”følgje opp” vil få noko større plass enn dei andre kategoriane då det er under denne kategorien det førekjem mest datamateriale. Forskar ser alle kategoriane som viktige for å finne svar på problemstilling, men kategorien ”følgje opp” har flest underspørsmål i intervjuguiden og kategorien trer tydeleg fram i problemstilling. Den er difor ein av dei mest sentrale kategoriane for å finne svar på mi problemstilling. Denne prioriteringa kan difor forsvarast. Sentrale funn under denne kategorien er sortert i fleire underkategoriar. Til slutt i denne presentasjon og drøftingsdelen forsøker eg å retta eit kritisk blikk på rettleia lesing som metode.

Lærarane sine erfaringar og tankar er sentrale for å finne svar på mi problemstilling. Under dei utvalte kategoriane vil difor hovudfunn bli presentert gjennom direkte sitat frå informantane og også undervegs bli drøfta opp mot teori. Det vil bli lagt vekt på å trekkje ut det som forskar vurderer som vesentleg i materialet, likskapar som kjem fram og eventuelle ulikheitlar og forskjellar. Dalen (2011) seier at informantane sine utsegner i form av sitat utgjere den eigentlege empirien. Ho trekkjer fram at det bør leitast etter sitat som fangar opp det essensielle, sitat som kan stå som eksempel for mange og sitat som førekjem sjeldan. Mine informantar er fire lærar på 1 - 4 trinn som har jobba med rettleia lesing i høvesvis 4, 5, 8 og 10 år.

4.1 Rammevilkår

Eit av spørsmåla eg stilte mine informantar var kva rammevilkår dei meinte måtte ligge til grunn for å kunne implementera systematisk og målretta arbeid med rettleia lesing som

metode. Informanten som har arbeida med rettleia lesing i over 10 år er opptatt av at ein kan bruke rettleia lesing kvar som helst. Ho seier :

” Vår skule er ikkje bygd for det som heiter rettleia lesing, du kan bruke rettleia lesing kvar som helst, i kva slags helst slags rom. Det har eigentleg berre med å kunne sjå moglegheiter og ikkje problema”.

Ein anna informant framheva at først bør ein ha kursing, og alle som skal jobbe med rettleia lesing må bli kjent med metoden. Vidare påpeikar fleire av informanten at det er viktig å vere nok vaksne, og at ein klarer å få med foreldre. Ein informant trekkjer fram bruk av assistentar, og meiner dei er ein viktig ressurs ved bruk av rettleia lesing. Samtidig stiller ho spørsmål ved om ein kan gi assistentar så mykje ansvar. Ho seier:

” Det er jo på ein måte eit dilemma om vi kan gi assistentane så mykje ansvar, men eg må seie at dei fleste taklar det veldig bra, og mange synes det kan vere litt gøy å få litt ansvar og få føle seg nyttige. Det blir sånn allright bruk på ein måte”.

Ho meiner det er utruleg viktig at assistentane føler seg nyttige og får bruke ulike sider av seg sjølv. Ho seier :

” Dei blir ikkje berre ein sånn tenar i gåseauge, men får lov å bruke ein del sider av seg sjølv og”.

Ein informant framheva at dei hovudsaklege rammevilkåra er å ha pengar til småbøker og ha god lærartettleik. Samtidig er det ein stor fordel å ha tilgang til grupperom.

Om ein ser på dei rammevilkåra som informantane trekkjer fram i forhold til Caplan sin analysemodell (Kokkersvold, 1993, Johannessen et al.,2010) handlar dei i stor grad om generell tilrettelegging på primærnivå, det omfattar korleis ein skal gjere skulen god for alle elevane. Ein informant seier:

” Det som var det fine her var at det var leiinga som drog til New Zealand og kom tilbake og var veldig engasjerte”.

Ein vil utifrå Caplan sin modell (Kokkersvold, 1993, Johannessen et al., 2010) kunne anta at det er ein fordel at det er leiinga som implementerar rettleia lesing. Dette fordi stor innsats ved generell planlegging og leiing kan bidra til å sjå gode heilskaplege løysingar for alle elevane. Eit sentralt moment er at jo større innsats som blir sett inn på skulenivå, jo mindre ressursar vil det vere behov for å setje inn på individnivå. Ein kan anta at ei leiing som ser moglegheitene, prioriterer tid og pengar til rettleia lesing samt vektlegg god lærartettleik og

involverer sine assistentar og foreldre på ein god måte, vil ha eit godt utgangspunkt for å lykkast i forhold til implementering av rettleia lesing.

4.2 Organisering

Mine informantar startar alle med rettleia lesing i 1. klasse og organiserer rettleia lesing to eller tre gonger i veka i hovudsak på to ulike måtar. Enten i form av stasjonsjobbing, eller ved at ein opprettar ein lesestasjon i klasserommet eller på eit grupperom. Kor lenge ein er på rettleia lesestasjon varierte frå omlag 12 minutt til omlag 20 minutt. Fleire hadde nytta lesestasjon i samanheng med ein arbeidsplan og fleire hadde prøvd begge desse formene for organisering. Ein informant fortel at dei starta på dei lågaste trinna med stasjonsjobbing for så etter kvart å gå over til å nytte lesestasjon i tilknytning til arbeidsplan. Ho fortel :

”Vi byrjar med å få inn rutinane, så når vi kom til 4. klasse hadde vi arbeidsplan der vi tok ut lesegrupper. Dei andre sat med tilpassa arbeidsplanar. Det fungerte veldig bra”

Alle informantane framhevar kor viktig det er å innarbeide rutinar på førehand. Ein informant seier:

”Vegen må bli til medan ein går, det er ikkje slik at nå skal vi starte med rettleia lesing, så får ein det til med ein gong. Ein må ta små skritt av gangen”.

Ein anna informant seier:

”Det er ein del system som ligg bak rettleia lesing. Vi organiserer elevane i grupper med dyrenamn, så har dei ei tavle som det står kvar dei skal gå når dei skal skifte stasjon. Ein må jobbe veldig mykje på førehand før ein tek til med rettleia lesing. Ein må innarbeide gode rutinar.”

Ein anna informant understøttar dette:

”Vi bruker nesten eit halvt år på lære elevane i 1.klasse å bevega seg frå stasjon til stasjon, og det same treng ein om ein skal setje i gang med rettleia lesing høgare opp i klassane og. Elevane må først lære kva reglar som gjeld og kva rettleia lesing inneberer”.

Alle mine informantar byrjar med rettleia lesing i 1. klasse og set dermed leseopplæringa i fokus på eit tidleg stadium. Dette er i tråd med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som seier at tidleg innsats er ein nøkkel for å møte elevane sine behov og tilrettelegga for ei god opplæring. Mine informantar beskriv alle eit læringsmiljø prega av varierte arbeidsoppgåver,

lærestoff, arbeidsmåtar, læremidlar og organisering. Eit døme på innhald på dei ulike stasjonane blei av ein informant presentert slik:

” I dag hadde vi ein lesestasjon, ein mattestasjon og ein norskstasjon i tillegg til rettleia lesing ute på eit grupperom, og så jobba elevane med data på ein stasjon. På lesestasjonen les dei bøker for fri hand. Det er bøker vi låner frå biblioteket til klassen jamleg. Det var ein assistent som var inne i klasserommet medan eg hadde rettleia lesestasjonen på grupperommet”.

Å leggje til rette for varierte arbeidsoppgåver slik denne informanten beskriv, er noko av det den nye rettleiaren til opplæringslova om spesialpedagogisk hjelp (2009) også framheva som viktig for å møte barn og unge med mangfald og fleksibilitet som tilnæringsmetode. Slik kan rettleia lesing organisert som stasjonsjobbing vere eit alternativ for å fremje både den einskilte elev og fellesskapet si læring. Ei slik fleksibel tilnærming kan på den måten bidra til at tilpassa opplæring skjer innanfor rammene av fellesskapet.

4.3 Førebygging

Førebygging handlar blant anna om generell tilrettelegging og skal bidra til å motverke at uønska tilstandar oppstår og får utvikle seg (Befring, 2008). Eg er interessert i å finne ut om rettleia lesing som metode kan vere ei god generell tilrettelegging som kan bidra til å minske omfanget av elevar som strevar med leseutviklinga. Det var difor interessant å høyre korleis mine informantar opplever rettleia lesing som metode i forhold til førebygging av lese og skrivevanskar.

Alle informantane er einige i at det ligg mange element av førebygging i metoden rettleia lesing. Dei framhevar alle at metoden fremja oppleving av meistring. Dei fortel at elevane blir inndelt i meistringsgrupper, og at dette gjer at alle får oppleve meistring. Informant med lengst erfaring er ikkje i tvil om at rettleia lesing har ein førebyggande effekt og seier:

”Det er jo ikkje noko tvil om at det er ein førebyggande metode, det går på at elevane får ein tekst som dei har mogelegheit til å lese, at dei kjenner meistring og ikkje mister motivasjonen.”

Ein informant fortel at dei som er lesesvake får veldig enkle bøker, det kan gjerne vere berre eit ord i boka og resten bilete. Dei som er sterkare får meir tekst å bryne seg på. Ho seier:

”Det at dei får bøker på sitt nivå er jo det som er grunnleggjande for rettleia lesing. Det å rettleia dei der dei er, gjer at dei får utfordringar på sitt nivå, der dei er.....då sitte dei i det sjiktet, den potensielle sona for læring. Der alle får noko dei meistra.”

Dette kan ein sjå i samanheng med Vygotsky sin teori knytt til den proksimale utviklingssona (Imsen 2005). Kan ein anta at deling i meistringsgrupper kan bidra til å legge til rette for ei undervisning som gjer det lettare å konsentrere seg om å treffe innanfor den proksimale utviklingssona? To av informantane ser det som førebyggjande at ein kjem tett på og blir veldig godt kjent med elevane når ein deler dei i små lesegrupper. To av informantane uttrykker dette slik:

”.....ein blir veldig godt kjent med elevane, fordi du har ei lite gruppe om gangen. Du veit alltid kor dei står og kan hjelpe dei der dei er akkurat der og da.”

”..... ein får som lærar på eit veldig tidleg stadium sjekke ut kva elevane sliter med.”

Når ein veit kvar elevane står i si leseutvikling vil lærar sannsynlegvis ha eit godt utgangspunkt for å støtte eleven slik at han blir i stand til å utføre oppgåver han ikkje ville klart på eiga hand. Dette er heilt i tråd med Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona (Imsen, 2005, Skaalvik og Skaalvik, 2005). På denne måten vil ein kunne føre eleven mot eit høgare meistringsnivå enn dei ville gjort på eiga hand (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Vygotsky sitt prinsipp er at det elevane kan gjere saman med andre i dag, kan han klare aleine i morgon (Imsen, 2005, Skaalvik og Skaalvik, 2005).

At ein på eit veldig tidleg stadium får sjekke kva det er elevane sliter med gir samtidig mogelegheit for tidlegast mogeleg hjelp. Dette er hovudmålet ved Caplan sin førebyggingsmodell (Kokkersvold, 1993, Johannessen et al., 2010). Ei organisering av meistringsgrupper på klassenivå kan på den måten bidra til reduksjon i tiltak på individnivå.

To av informantane framhevar at tilpassa lesetekstar har ein førebyggjande effekt. Dei seier at ein elev skal klare å lese 80 til 90% i ein lesetekst. Den eine informanten meiner det er vanskeleg å tilfredstille det i ei lesebok der ein gir ei lekse til alle og alle skal lese to sider. Den andre informanten syns det er utruleg viktig at lærar kjenner til kva som er grunnleggjande når ein skal leite fram ein tekst, spesielt med tanke på dei svake. Ho seier:

”Ein må aldri gløyme dette her med 80 og 90% av kva elevane kan klare å lese sjølv i frå ein tekst, at man er 100% sikker på at den teksten eg skal presentere nå, er tilrettelagter lett nok. Ja, for dette ser eg vi kan ha lett for å synde mot.”

Frost (2003) trekkjer fram nettopp dette og seier at ein tekst ikkje må vere meir krevjande enn at elevane kan lese minst 80%-90% av orda i den utan å lydere. Ein kan tenkje at dersom det vert synda mot dette vil ein kunne stå i fare for å ikkje innfri ei tilpassa leseopplæring. Ein kan då stille spørsmål ved eleven sitt læringsutbytte. Med tilrettelagte tekstar utifrå eleven sitt nivå, vil ein slik Melding til Stortinget 18 (2010-2011) legge vekt på, tilpasse opplæringa og sikre størst mogeleg læringsutbytte.

Eg stilte mine informantar spørsmålet om dei opplevde at rettleia lesing skapte leselyst og motivasjon også hjå dei som i utgangspunktet ikkje er så interessert i å lese. Den eine informanten arbeider i 1. klasse og har nettopp teke til med rettleia lesing og små lesebøker i sin klasse og seier dette:

” I alle fall opplever eg det nå, dei var så gira på det, og syns det var så gøy. Dei spurte om å få lese i dei små lesebøkene i timen etterpå og ”

Alle informantane trekte fram små lesebøker (Damms leseunivers 2007, Simsalabim – vi lesar, 2003) som sentrale i rettleia lesing. Eg tolka informantane slik at ein kan bruke kva som helst slags tekst ved rettleia lesing, men at bruk av småbøker var spesielt lystprega og motiverte elevane på ein spesiell måte. I det følgjande tek eg med eit noko omfattande sitat som tydeleggjer dette:

”Det motiverer og skaper leselyst, det gjør det jo, fordi du motiverer for ei bok. Det at ein sit i lag med kvar si vetle bok, ein pratar og får assosiasjonar i forhold til kva boka kan komme til å handle om, og om omgrep. Da klarer du å motivere også dei aller mest uinteresserte. I dei små lesebøkene kan det stå berre ein bitte, bitte liten tekst innunder eit bilete, av og til berre eit par - tre ord, så snakkar vi om: Kva trur de kjem til å skje her? Kva trur du denne hunden heiter?eller kva trur du denne hunden skal?og så når vi har snakka masse omkring kva vi trur.....så seier eg: ”Nå skal eg lese her kva som står.” Det har eg opplevd er ein motivasjon for dei som ikkje lesar. For det å sitte å sjå i ei bok med bilete det er fengande for stort sett alle barn ”

Eg tolka det som informanten er opptatt av at ein lesetekst skal gi mening. Ved å legge til rette for at elevane får vere delaktige i lesestoff som gir mening, engasjerer dette til leselyst og bidrar til å skape motivasjon. Ei av utfordringane i skulen i dag er å halde motivasjonen oppe hjå elevar som strevar. Det er viktig for elevar som strevar å ha ein lærar som legg til rette, forenkler og rettleiar dei i leseutvikling (Lyster, 2011). Rettleia lesing legg vekt på at alle elevane skal vere delaktige.

Regelmessige økter der elevane sit i små lesegrupper i aktivt samspel med si vetle lesebok som er tilpassa deira lesenivå, kan vere ein nøkkelfaktor i forhold til motivasjon. Ved å legge deler av leseopplæringa til rette på denne måten kan lærar synleggjere kva som er viktig å verdsette (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Lærar legg her stor vekt på at elevane skal vere delaktige og synleggjere dette i møte med elevane ved å legge til rette for at dei saman byggjer opp forventingar og skapar interesse for ei bok. Det å få vere delaktiv i ei lita gruppe der lærar er støttande og anerkjenner elevane viser seg å vere ein avgjerande faktor i forhold til elevane si kjensle av å høyre til. Forsking viser at elevar som opplever å høyre til, er meir motivert for arbeid med skulefag (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Det er viktig at elevar får oppleve leseglede frå første stund. Lærar har ei viktig rolle i forhold til å leggje til rette for ei varig interesse for lesing (Lundberg og Herrlin, 2008). Ein informant seier at ho opplever at spesielt dei små lesebøkene (Damms leseunivers 2007, Simsalabim - vi les, 2003) bidrar til å skape leseinteresse:

”Det som er litt rart er at mange som sliter ofte synes det er gøy å lese desse småbøkene om igjen og om igjen. Når vi har lesesiesta så kan dei gjerne ynskje å lese desse småbøkene om igjen da og.”

Sjølv om ein kan nytte alle typar tekst i rettleia lesing blir desse små lesebøkene (Damms leseunivers 2007, Simsalabim - vi les, 2003) framheva som spesielt motiverande for elevar som slit med å lese. Dette er eit interessant funn og ein kan undre seg over kva det er med desse små lesebøkene som fremjar denne interessa? Ein kan anta at moment som tilpassa lesemengd kombinert med rike illustrasjonar som dreg teksten spelar ei sentral rolle. Bøkene har variert innhald, dei har ulike forteljingar som gir meining og spennande faktabøker. Samtidig kan kjensla av å lese ei heil bok, sjølv om ho berre er på ti sider og har fem ord, vere avgjerande for elevane sin motivasjon. Små lesebøker kan på denne måten vere eit sentralt bidrag til å skape engasjement og ambisjon for lesing slik heftet ”Lesing er” frå Lesesenteret i Stavanger (2008) trekkjer fram som viktig.

I førebyggingsamanheng kan bruk av rettleia lesing vere eit undervisningsgrep som får elevar til å bli glad i å lesa. Rettleia lesing legg vekt på å hjelpe elevane til å utvikle ei positiv holdning til det å lese. Bruk av små lesebøker kan sjå ut til å vere eit svært aktuelt undervisningsgrep for å fremje leseinteresse og gi elevane slik Steen - Paulsen og Wegge (2008) seier det, appetitt for lesing.

4.4 Fange opp

Melding til Stortinget nr 18 (2010-2011) sin strategi 1 framheva at skulen skal bli betre til å fange opp elevar som treng hjelp og støtte. Eg var interessert i å høyre korleis mine informantar opplevde rettleia lesing som metode i forhold til å fange opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte i leseopplæringa. Det er brei einigheit om at rettleia lesing fangar opp elevar som strevar. Dei uttrykker det slik:

”Det er lett å sjå kvar dei er i si leseutvikling, det syns eg er utruleg fint”

”Det er jo ikkje noko tvil om! Gjennom å ha ei lita gruppe, så får du jo sett kvar enkelt elev.”

Det opplever eg som veldig, veldig positivt! Rettleia lesing er eit system som det på ein måte er umuleg å ”gjømme seg frå”alle blir fanga opp, og vi veit nøyaktig korleis dei ligg an.”

”Med rettleia lesing får du fanga alle!”

Eg tolka det slik at alle mine informantar ikkje er i tvil om at rettleia lesing fangar opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte. Ein kan sjå dette i samanheng med at rettleia lesing gir lærar gode mogelegheiter til å observere og få innsikt i kva kunnskap og forståing kvar enkelt elev har (N. Z. Ministry of Education, 2003). Samtidig trekkjer informantane fram at det er viktig med gode kartleggingsverktøy for å få kunnskap om kvar eleven er i si leseutvikling. Lyster (2011) framhevar at bruk av kartlegging er eit sentralt element i forhold til førebygging og oppfølging. Alle informantane har gode rutinar for kartlegging og er såleis heilt i tråd med Lyster (2011) som framhevar at alle skular bør ha rutinar for kartlegging. Tre informantar trekkjer fram at dei nyttar LUS (Allard et al., 2006) som karteleggingsverktøy og ein informant nyttar SOL (Gjesdal kommune, 2005). Dei fortel på kvar sin måte at dei opplever desse kartleggingsverktøya og kartlegging generelt som sentrale verktøy. Dei hevdar at kartlegging er nødvendig for å finne kva nivå eleven er på når dei skal dele elevane i meistringsgrupper, samt oppdage elevar som ikkje følgjer forventa leseutvikling. To av informantane seier:

”Vi bruker LUS veldig knytt opp til rettleia lesing, slik ser vi korleis dei ligg an i prosessen.”

”Da vi oppdaga SOL synst vi det var eit observasjonsverktøy som var detaljert og passa for oss.”

Alle informantane fortel at dei kartlegg elevane tidleg i 1.klasse. Ein av informantane fortel at dei kartlegg og deler elevane inn i meistringsgrupper veldig tidleg. Ho fortel at dei startar opp med differensiert undervisning allereie frå første dag når det gjeld leseopplæringa. Lyster (2011) framhevar blant anna at kartlegging skal hjelpe lærar til å identifisere risikoelevar på eit tidleg tidspunkt. Ein kan anta at ein lærar som tidleg i 1. klasse kartlegg sine elevar vil ha god føresetnad for å oppdage risikofaktorar og unngå at vanskar blir for store.

Sett frå eit større samfunnsperspektiv kan tidleg kartlegging bidra til å innfri Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) sin intensjon om tidleg innsats. Opplæringslova framhevar og at skulen skal setje inn tiltak så tidleg som mogeleg. Skal ein setje inn denne tidlege innsatsen vil det jo vere ein viktig føresetnad å oppdage elvar som strevar i si leseutvikling. Om ikkje vanskar blir oppdaga vil det vere ei nokså vanskeleg oppgåve å leggje til rette for at vanskar ikkje skal utvikle seg. Melding til Stortinget 18 (2010-2011) sin strategi 1 påpeikar at tidleg innsats skal sikre størst mogeleg læringsutbytte. Generelt inntrykk av informantane si oppleving er at rettleia lesing og kartlegging er sentrale faktorar for å fange opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte. Organisering i små nivåinndelte lesegrupper gjer det lettare å oppdage desse elevane på eit tidleg tidspunkt. Dette kan ein sjå som eit sentral funn i forhold til problemstillinga. Ein kan med bakgrunn i dette sjå på rettleia lesing som ein mogeleg innfallsvinkel for å tidleg oppdaga elevar som strevar i si leseutvikling og sikre eit størst mogeleg læringsutbytte.

4.5 Følgje opp

Melding til stortinget18 (2010-2011) sin strategi 1 har sitt andre hovudfokus på å følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte. Vi har tidlegare vore inne på kartlegging, og å fange opp elevar som strevar. Når ein har kartlagt er målet å kunne følgje opp på ein best mogeleg måte for å sikre eit godt læringsutbytte (Lyster, 2011). For å finne svar på mi problemstilling såg eg det difor som sentralt å spørje mine informantar om korleis dei opplevde rettleia lesing i forhold til å følgje opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte.

Alle informantane framhevar at rettleia lesing gjer at dei oppdagar elevar som strevar tidleg, noko som og kom fram av kategorien fange opp. Dei ser tydeleg kven som til dømes strevar med å få forståing for rim, regler, rytme og kople lyd/bokstav. Dei fortel at på den måten kan

dei setje inn eit støyt tidleg. Ein informant si oppleving av dette kan oppsummere dei elementa alle informantane er innom i sine beskrivingar:

”Opplever jo veldig, veldig klart at gjennom rettleia lesing så oppdagar vi jo dei som strevar og dei som har problem tidleg, veldig tidleg. Vi ser at dei som sliter med å få inn forståing for rim og reglar og rytme, dei slit med å komma i gang. Og då har vi jo nettopp det at dei barna kan vera saman, at dei ikkje behøver å sitje å sjå på alle dei som rasar avgare og får det til. At dei er på sitt nivå der dei er, så får dei streve litt saman. Vi kan da gi dei akkurat det dei treng, der dei er i si utvikling. Ja, det er kanskje det geniale ved rettleia lesing! Vi får tid til det, vi har den tida i gruppa til berre dei, det opplever eg som veldig positivt.”

Lyster (2011) framhevar at det er sentralt å vite kvar eleven er i si leseutvikling for på den måten å ha eit godt utgangspunkt for å legge til rette for ulike undervisningsopplegg og aktivitetar. Ein kan sjå at informantane meiner at denne metoden er eit godt utgangspunkt for nettopp å leggje til rette i forhold til kvar den enkelte er i si leseutvikling. Ser ein dette i samanheng med leseutviklingsmodellen ”The Road not Taken” (Spears-Swerling & Sternberg, 1994) og elevar som strevar, handlar det om å få elevar som ikkje følgjer normalutviklinga inn igjen på rett spor. Informantane sine opplevingar av rettleia lesing kan tolkast som at dei ser metoden som godt egna til å finne kvar eleven er i si leseutvikling og bidra til å få elevane inn igjen på rett spor slik at dei kan utvikle seg vidare.

Slik det kjem fram i sitatet, er informantane opptatt av elevane si eiga oppleving av å streve med leseutvikling. Elevane får sitje saman med andre på sitt nivå, og ikkje sjå på alle som får det til og rasar avgare. Lyster (2011) seier at elevar fort kan kjenne seg åleine og oppleve nederlag når dei ser andre meistrar. Dette kan føre til at motivasjonen forsvinn. Rettleia lesing kan på den måten bidra til at elevane slepp å kjenne seg åleine og miste motivasjonen når dei ikkje utviklar ferdigheiter på lik linje med klassekameratane.

Informanten sitt sitat framhevar tydeleg og at dei er opptatt av læring i fellesskap. Ein er her inne på det Vygotsky (Strandberg, 2008) ser som grunnleggjande ved all læring. Han påpeikar at den mest kraftfulle kjelda til læring og utvikling er eit interaksjonelt miljø. Det å hjelpe kvarandre og dele er sentralt i dette miljøet. Det å sitje i ei lita gruppe der lærar rettleiar og oppmuntrar til samspel må vere eit godt utgangspunkt for å skape eit slikt interaksjonelt miljø som fremjar utvikling og læring.

4.5.1 Å arbeide grundig

Informanten over trekte fram det å ha tid til elevane i gruppa og såg det som veldig positivt. Dette kan ein sjå i samanheng med ein anna informant som er opptatt av at vi må vere grundig nok i forhold til å følgje opp. Ho ser på det å vere grundig som noko av det viktigaste vi gjer. Ho meiner ein ofte har det for travelt i skulen i dag. Ein skal lære så veldig mykje og dette gjer at vi gløymer å vere grundige nok. Ho seier:

”Når vi får barn i 1.klasse har vi veldig god tid, dei kjem til å lære å lese, og enda fleire om vi er grundige nok og brukar tid. 1. og 2. klasse er dei viktigaste åra for resten av den tida dei skal gå på skule, og får dei hol der, så drar dei det med seg vidare oppover heile vegen. ”

Rettleia lesing er ein systematisk metode som legg vekt på å legge til rette for ein undervisningssituasjon som er basert på tilpassing og høgt aktivitets- og involveringsnivå hjå den enkelte (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Lærar er tett på og har god mogelegheit til å rettleia den enkelte elev der han er i si leseutvikling. Ein skulle anta at ei slik tilrettelegging for tett oppfølging av den enkelte kan bidra til å ivareta ei grundig opplæring der alle får oppleve framgang og meistring utifrå sine føresetnadar. At lærar opplever å ha god tid til elevane vil ein tru spelar ei vesentleg rolle i forhold til å arbeide grundig. Ei byrjaropplæring prega av dårleg tid der alle skal rekkje gjennom mykje vil ha vanskar med å tilpasse seg tempo til den enkelte elev. Ein vil stå i fare for at elevar tidleg kan spore av slik modellen til Spear – Swearling & Sternberg (1994) synleggjer. Det vil igjen krevje større ressursar på eit seinare stadium når elevar skal førast tilbake på sporet. Dette handlar om jo tidlegare ressursar blitt sett inn på eit generelt nivå, jo mindre ressursar vil det vere behov for på eit individuelt nivå (Johannessen et al., 2010). Det sentrale er å leggje til rette for ei byrjaropplæring som får med alle. Rettleia lesing kan vere ei slik tilrettelegging og ein strategi for å ivareta ei grundig byrjaropplæring. Det kan medverke til at så mange som mogeleg unngår å få ” hol” som dei drar med seg vidare oppover.

4.5.2 Tydelege læringsmål

Det å gi ei grundig opplæring kan ein vidare sjå i samanheng med å skissera tydelege læringsmål for elevane. Alle mine informantane meiner rettleia lesing sitt fokus på tydelege læringsmål gjer elevane bevisste i forhold til kva dei skal lære. Ein informant seier det slik:

”Eg trur at tydelege læringsmål bevisstgjere elevane i forhold til kva dei meistarar, kva dei bør lære, kva dei treng å lære, og at dei lærer for sin eigen del og ikkje for min del.”

Denne informanten trekkjer fram vurdering for læring med klare mål og kriteria for måloppnåing som eit nyttig virkemiddel i forhold til å bevisstgjere elevane på kva dei skal lære. Ho fortel at dei har utarbeida vurderingsskjema som dei brukar i rettleia lesing og i andre fag. Ho seier:

”Det var ein overgang for oss å byrje å tenkje mål og kriteria, men vi byrjar å få det til nå. Elevane vurderer også seg sjølv veldig mykje. Vi har funne ut at det er ein ”alright” måte å lære på. Målet er at elevane skal vere litt sin eigen drivkraft for å lære, og når dei først er inne i den tankeprosessen kjem veldig mykje av seg sjølv og.”

Ein anna informant fortel at tydelege læringsmål gjennomsyrrar heile undervisninga:

”..... i dag skal vi...dette er målet...så tilbake igjen...har vi nådd dette målet? Vi er veldig opptatt på skulen her å bevisstgjere elevane i forhold til at vi alltid evaluerer saman med elevane, sånn at dei blir målbevisste.”

Informantane sitt fokus på tydelege læringsmål er heilt i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2005) som seier at det er viktig at læringsmål må vere klare og ikkje for generelle om ein skal kunne gi gode tilbakemeldingar. Det kan vere vanskeleg å gi elevar tilbakemelding om framgang og innsats. Rettleia lesing er samhandling i praksis rundt ein målretta læringsaktivitet (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Kvar økt har klare læringsmål, rettleia lesing kan difor vere godt egna for tilrettelegging av gode læringssituasjonar der elevane blir opplært til å bli bevisst på kva dei held på å lære akkurat no. Dette er spesielt viktig for elevar som strevar i si leseutvikling. Ein kan gi den enkelte elev tett og regelmessig oppfølging med utgangspunkt i tydelege læringsmål. På den måten kan det vere lettare for lærar å gi konkrete tilbakemeldingar om framgang og utvikling, noko som er heilt avgjerande for elevane sin vidare motivasjon og innsats. Dette kan og samsvare med forskning knytt til god differensiert opplæring (Everton, Saford og Emmer, 1981 referert i Lyster, 2011). Ei god differensiert opplæring er blant anna prega av ei tilrettelegging der tilbakemelding og oppfølging av den enkelte elev sitt faglege arbeid er basert på innsats og individuelle kriterium. Ein informant underbyggjer dette:

”Alle i gruppa høyrer alle, lærar gir tilbakemelding og elevane kan gi tilbakemelding til kvarandre. Vi snakka om kvar dei er i si leseutvikling ved hjelp av kriterium frå LUS og kompetansemåla. Kva er målet nå? Dei har tydelege læringsmål.”

Ein kan anta at denne måten å organisere undervisning på vil bidra til at ein unngår ei segregering av elevar som strevar, samtidig som den ivaretek ei differensiert og tilpassa undervisning innanfor fellesskapet. Å unngå segregering er eit hovudmål for all tilrettelegging av hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Er det då slik at rettleia lesing som metode kan følgje opp alle som strevar i si leseutvikling innanfor fellesskapet?

4.5.3 Rettleia lesing og spesialundervisning

Mine informantar fortel at det alltid vil vere elevar som treng styrking utover rettleia lesing. Nokre av informantane har eit spesialpedagogisk team som følgjer opp med blant anna ulike lesekurs, andre har det dei kallar for T- timar som skal følgje opp elevar som treng spesialundervisning. Ein informant fortel at deler av tildelte ekstra ressursar går til å organisere rettleia lesing. Ho meiner dette kan forsvarast då elevane får ei fast regelmessig tid i lita gruppe tilpassa sitt nivå. Steen-Paulsen og Wegge (2008) støttar dette og seier at rettleia lesing passar godt som spesialundervisning.

”Vi brukar ein del rettleia lesing som spesialundervisning, er det nokon som har spesialpedagogiske ressursar i klassen så kan vi ta av den ressursen. Vi brukar ikkje alle timane, men om eleven har 6 timar kan vi bruke to eller tre timar, det godtar vi.”

Dette kan vere eit døme på korleis ein skule bevegar seg mellom dei ulike nivå i Caplan sin førebyggingsmodell (Kokkersvold 1993, Johannessen et al., 2010) og på den måten synleggjer ei fleksibel tilnærming til elevar som treng særskilt hjelp og støtte. Dette kan bidra til å fremje ei tilpassa opplæring innafor fellesskapet, noko som rettleiaren til Opplæringslova og påpeika som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Informanten som har lengst erfaring seier at det er jo klart at hennar skule og har elevar som må tilvisast til PPT, men det er stort sett i forhold til at dei har andre lærevanskar og. Ho meiner at dersom ein elev til dømes har dysleksi er dette absolutt den rette måten å undervise på. Slik lærer dei veldig tidleg å bruke dei verktøy som er viktige for dei. Ho underbyggjer dette med å sei:

”Tilbakemeldingane frå PPT er at de gjer jo alt det de skal gjere.”

Ein anna informant uttrykkjer noko av det same i forhold til tilbakemeldingar frå PPT:

”PPT meiner at måten vi jobbar på er så gjennomtenkt, systematisk og oversiktleg at vi klarer å få med oss dei ungane som har spesielle behov”

Dei fortel at enkelte elevar sjølvsagt får meir ressursar, men den eine informanten seier at når det gjeld dysleksi så utgjer ikkje det noko ekstra ressurs. Ho meiner det handlar myke om korleis ein brukar ressursane og fortel at skulen hennar er veldig bevisst på korleis ressursane skal brukast. Dette kan tolkast som at denne skulen har ei høg prioritering av førebygging på primærnivå og har som mål å sjå på løysingar rundt elevar med særskilt hjelp og støtte i ein heilskap. Det same gjeld for informant som brukar delar av tildelte spesialpedagogiske timar til rettleia lesing. Ein skule vil som oftast alltid ha elevar som treng stor grad av særskilt hjelp og støtte og må difor ha tiltak forankra på fleire nivå. I følgje Caplan sin analysemodell (Kokkersvold 1993, Johannessen et al., 2010) vil ei veksling mellom dei ulike nivåa vere ei god hjelp for å sjå på alternative løysingar rundt enkeltelevar i ein heilskap. Rettleia lesing kan dermed på den eine sida vera eit godt alternativ på primærnivå for å redusere tiltak på det sekundære og tertiære nivå. På den andre sida kan rettleia lesing gi eit gyldig innhald i forhold til arbeidsmetodar når det skal setjast i verk tiltak på sekundær og tertiær nivå.

4.5.4 Meistringsgrupper

Fleire av informantane trekkjer fram og legg vekt på fordelar ved å jobbe i meistringsgrupper. Ein informant reflekterer ved det som ho kallar setningsstafett der alle les ein setning etter tur i heil klasse. Ho stiller spørsmålsteikn ved kvar elevane kjem i si leseutvikling då? Ho seier:

”Det er lettare å følgje opp i ei lita gruppe enn i ein heil klassesituasjon. Det er lettare å dette ut i ei stor gruppe. I ei lita gruppe må du vere med, læraren forlangar det! Alle må delta!”

Det er ofte slik at elevar med svake leseresultat blir møtt med dempa krav (Frost, 2009). Skal ein sjå min informant sit utsegn i forhold til dette kan ein anta at ho er bevisst nettopp i forhold til at lesesvake elevar må utfordrast på lik linje med andre elevar. Frost (2009) framhevar at skal skulen bli ein endringsarena for desse elevane må det arbeidast på ein systematisk måte på det nivået eleven opplever meistring. Rettleia lesing er ein systematisk metode som legg vekt på meistring og nivåinndelte grupper og kan difor vere godt egna til å stille desse krava innanfor trygge rammer. Fleire av informantane var opptatt nettopp av dette med tryggleik og ein informant seier det slik:

”Eleven blir veldig trygge i denne settinga, dei er ikkje redde for å lese høgt. Dei sit i ei gruppe der dei ikkje er mindreverdig, og den tryggleiken dei då har, den tek dei med seg inn i heil klasse.”

At elevane opplever tryggleik i gruppa har nær samanheng med lærar sine evne til å støtte og rettleie på ein måte som gjer at elevane kjenner seg verdsette. (Goodenow (1993) referert i Skaalvik & Skaalvik , 2011) framhevar at opplevinga av å høyre til er avgjerande. Skaalvik og Skaalvik, 2011) si forskning viser at elevar som opplever støttande lærarar og tilpassa opplæring yter meir innsats og spør meir om hjelp. Ein kan anta at ei nivåinndelt gruppeinndeling vil gi god mogelegheit for samtale og medverknad fordi ein sit i ei lita gruppe og har eit felles utgangspunkt. Det at ein som lærar kan vere så tett på elevane gir god mogelegheit til å inkludere alle elevane på ein måte som gjer at dei kan kjenne seg inkludert og respektert. Strandeberg (2008) trekkjer fram at eit miljø som klarer å skape medverknad og involvering hjå elevane har eit godt utgangspunkt for læring, og referer til ei lærarundersøking som bekreftar det same.

Rettleia lesing er ein del av ei heilskapleg leseopplæring. I ei heilskapleg leseopplæring føregår både sjølvstendig lesing, høgtlesing og lesing i fellesskap også i heil klasse. Dersom elevar som sliter kan oppleve at den tryggheita som blir skapt i meistringsgruppa kan følgje med i andre situasjonar, kan det vise seg at rettleia lesing har ein positiv ringverknad utover det å jobbe i meistringsgrupper nokre økter i løpet av ei veke. Rettleia lesing vil på den måten bidra til å fremje gode læringsprosessar både i meistringsgruppe og i heil klasse. Dersom lærar klarer å skape tryggleik i meistringsgruppa, kan rettleia lesing bidra til å skape ein god balansen mellom evne og føresetnadar til den enkelte elev og fellesskapet. Dette må sjåast på som eit positivt funn i forhold til oppgåva si problemstilling som har sitt utgangspunkt i Melding til Stortinget 18 Læring i fellesskap (2010-2011), der stimulering av gode læringsmiljø er eit hovudmål.

4.5.5 Lesestrategiar

Rettleia lesing har som eit hovudmål å utvikle lesestrategiar slik at elevane kan lese nye tekstar med forståing og respondera på dei kritisk (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Fleire av mine informantar framheva dette med lesestrategiar som essensielt, og deira fokus på dette er heilt i tråd med Steen-Paulsen og Wegge (2008). To informantar seier det slik:

”Det er viktig å lære elevane til å bruke forskjellige leseforståingsstrategiar, ein må snakke med elevane om kva verktøy ein har.”

”Rettleia lesing gjer elevane bevisst i forhold til lesestrategiar.”

Dette samsvarar med Brudholm (2009) som legg vekt på at elevane sjølv må bli bevisst på kva lesestrategiar dei må velje for å oppnå god forståing. Spear – Swearling & Sternberg (1994) framhevar at regelmessig bruk av lesestrategiar i undervisninga vil skape eit godt grunnlag for utvikling av forståing. I rettleia lesing får elevane øving i å møte utfordringar i tekst (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Ein kan anta at elevar som får integrert eit rikt repetoar av lesestrategiar, og blir bevisst bruken av desse, vil kunne bli betre lesarar. Det viser seg at ei utfordring for norske elevar er å lese tekstar som er ”kjedelege” og krev nøyaktig lesing (Pisa, 2009). Eit forsterka fokus på lesestrategiar i leseopplæringa kan kanskje bidra til å forbetre dette. På den måten kan det og bidra til forbetring av resultat frå Pisa undersøking i 2009, då dette var ein deltest elevane presterte dårlegare på enn andre leseferdigheiter (Melding til Stortinget 18, 2010-2011).

4.5.6 Dimensjonar i leseutviklinga

Denne oppgåva har i teoridelen freista å sjå på korleis rettleia lesing tek vare på dei ulike dimensjonane i leseutviklinga. Det var difor interessant å høyre korleis informantane opplevde dette. Ein informant seier:

” Eg opplever at rettleia lesing fangar alt, allereie frå første klasse får dei vite korleis dei skal angripe ein tekst, støtte seg til illustrasjonar, ha ei førforståing. Kva kjem dette til å handel om.....?”

Å hjelpe eleven til å hente fram bakgrunnskunnskap er ein viktig faktor for å oppnå forståing. Ein bør aldri gå rett på lesing før ein har brukt tid på å innhente nødvendig bakgrunnskunnskap (Austad, 2003). I rettleia lesing blir det lagt vekt på å dele den forkunnskapen ein har med dei andre på gruppa (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Ein kan her vere inne på noko av det essensielle ved denne metoden. Samtidig som ein har fokus på sentrale dimensjonar i leseutviklinga ivaretek ein den læringsteoretiske forankringa som legg stor vekt på dialog og samarbeid elevar i mellom og at elevane er aktive i sin læringsprosessen. Ein anna informant svarer på spørsmålet slik:

”Rettleia lesing har jo med alt å gjere det. Ein byrjar frå botn samtidig som ein har fokus på lesestrategiar heilt frå starten av.”

Det er i dag brei einigheit om at ordavkoding og forståing må fungera godt om ein skal bli ein god lesar. Forsking syner til at ein må ha eit kombinert syn på leseopplæringa og meiner ein

må leggje vekt på både ordavkoding og forståing i opplæringa for å nå alle (Lyster, 2011, Frost, 2009, Catts og Kamhi, 2005, Høien, 2003).

Mitt generelle inntrykk er at det er ein sjølvfølgje for mine informantar å bruke ei kombinert tilnærming med fokus på både forståing og avkoding heilt frå starten av i 1. klasse. Ein kan undre seg om bruk av rettleia lesing har medverka til at dei har eit bevisst forhold til dette? Ein informant fortel:

”Det er det som er fint med rettleia lesing, du må ha bevisstheita på det fonologiske, men du må og ha fokus på at lesing betyr å forstå”.

Dette samsvarar med Sletmo (1996) som framhevar at mange treng hjelp til å lære det alfabetiske prinsipp, og at dette arbeidet må knytast opp til meiningsfylte tekstar. Steen – Paulsen og Wegge (2008) framhevar at lesing er å søkje mening i tekst, og at dette bør vere sentralt heilt frå første leseopplæring. Informanten trekkjer fram at små lesebøker frå Damms leseunivers (2007) og Simsalabim – vi les (2003) gir mening og ein tek utgangspunkt i ei forteljing. Ho meiner det ofte er for lite historie i andre lesebøker i byrjaropplæringa, eller for mykje tekst. Det blir ofte for enkelt, banalt og unaturleg, og ho spør, kvar er leseforståinga då?

Dimensjonane i leseutviklinga heng nøye saman, og utvikling av leseforståing er nær knytt opp til utvikling av vokabular, ordavkoding og leseflyt. Ei fokusering og samtale rundt ord kan auke elevar sitt vokabular. Lyster (2011) seier at systematisk ordforrådsarbeid er viktig. Ein informant underbyggjer dette når ho beskriv den første rettleia lesingsøkta for veka:

”Vi startar med å gjennomgå boka, snakka om bileta og kva trur vi kjem til å skje. Kva som kjem til å skje, snakka vi om heile tida. Lesaren skal alltid vere oppmerksom. Vi går gjennom vanskelege ord og snakkar om kva dei betyr, det er viktig.”

I rettleia lesing blir det arbeida systematisk to til tre gongar i veka med å snakke om vanskelege ord i samheng med ein meiningsfull historie. Biemiller (2001), referert i Frost (2010) seier at ordforrådsarbeid er ”the missing link” og at skulen kan gjere mykje for å auke elevane sitt vokabular. Kanskje kan rettleia lesing bidra til å fange opp ”the missing link” i leseopplæringa i forhold til å auke elevar sitt ordforråd?

Vidare er fonologisk medvit grunnleggjande i leseopplæringa. Barn som ved skulestart er lite fonologisk bevisste kan vere i ei risikogruppe med tanke på lese- og staveutviklinga (Bradley og Bryant 1993, 1985, referert i Lyster, 2011).

Fleire av informantane fortel at dei svakaste gruppene startar med aktivitetar knytt til å opparbeide fonologisk medvit, ein informant fortel:

”Det eg har sett kan vere veldig inspirerande for desse ungane var at vi gjorde det morosamt, vi spelte spel og hadde masse ordleikar, rim, regler og rytme. Det var sånn vi innarbeida rettleia lesing, så gjekk vi vidare etter kvart som det lausna i forhold til lesing og bokstavane var på plass. Gjer ting via leik har eg funne ut er nøkkelen til det meste. Mykje læringslyst og trykk på desse gruppene.”

Slettemo (1996) seier det er viktig at barn får trening på ein meningsfull og engasjerande måte. Denne informanten si beskriving må ein kunne anta er i kjernen av dette. Rettleia lesing kan på denne måten vere ein undervisningsmetode som ivaretek glede og engasjement knytt til lesing også for dei som slit med å komme i gang og treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

Ein av mine informantar er spesielt opptatt av og framhevar dette med leseflyt når vi er inne på dimensjonane i leseopplæringa. Ho viser til forskning og meiner det er det viktigaste av alt:

”Forskning frå blant anna Lesesenteret og Allard, Rundqvist og Sundblad som har skrive LUS boka seier at det viktigaste vi lærer ungane er leseflyt, for då kan dei tilegne seg kunnskapen sjølv”

Ho seier vidare at dette har nær samanheng med repetert lesing og at dette får du ved rettleia lesing då ein går gjennom og les meningsfulle tekstar fleire gonger, både i gruppa på skulen og i lekse heime. Ho viser igjen til forskning og seier:

”Forskning seier at det er etter tredje repetisjon lesing fungerer. Det er då det er viktig å ha bøker som gir mening. Det må ikkje bli for mykje ”mus i mur” og ”Ola ser is”. Vi les jo ikkje slik til vanleg. Det er det som er så fantastisk med rettleia lesing, ein har bøker, det er ei historie, og den historia er like verdifull om det er ei tynn bok eller ei tjukkare bok.”

Å oppnå god leseflyt er ein prosess som er avhengig av kva tekst ein les, kor godt ein kjenner ord og kor mykje ein har øvd på teksten. Ein kan seie at leseflyt dannar brua mellom ordavkodning og forståing (Lundberg og Herrlin, 2008).

Målet med lesing er å søkje mening i tekst. For å oppnå dette må elevane opparbeide seg god leseflyt. Ein føresetnad for dette er at dei tilegnar seg kunnskap og innsikt om korleis det ortografiske og morfologiske systemet er oppbygd og får mykje lesetrening. I ein klassesituasjon vil gjerne dei som strevar av ulike grunnar ha vanskar med å fokusera både på form og innhald samtidig. I rettleia lesing har ein moglegheit til å jobbe tettare og meir

systematisk i forhold til ei gruppe elevar. Ei slik tett oppfølging av elevane sitt arbeid kan vere ei god løysing på differensiering. Lærar kan vise og synleggjere for eleven sentrale element på ein grundigare måte. Dette kan ein anta vil føre til eit større læringsutbytte for elevar som strevar.

Inntrykket er at alle informantar opplever at rettleia lesing ivaretek dei ulike dimensjonane i leseopplæringa. Metoden kan av den grunn gi lærarar ein fagleg tryggleik. Spesielt kan metoden gi auka fagleg tryggleik i forhold til å rettleia elevar som strevar i si utvikling. Lærar si faglege tryggleik kan sjåast i nær samanheng med evne til å fange opp og følgje opp elevar som strevar. Ein skal vidare sjå på om metoden kan gi auka lærarkompetanse.

4.5.7 Lærarkompetanse

Informantane blei spurt om dei opplevde å ha fått auka kompetanse i forhold til å følgje opp elevar som har behov for særskilt hjelp og støtte ved å ta i bruk rettleia lesing som metode. På det spørsmålet er dei eintydige og ein informant seier det slik:

”Eg føler meg enda meir bevisst, ja det føler eg!”

Ein anna informant trekkjer fram at hennar erfaring med rettleia lesing er at det gir ein unik mogelegheit til å sjå kvar enkelt elev når ein jobbar i små meistringsgrupper. Ho seier:

”Du har ikkje berre ein generell oppfatning av at klassen er god på å lese, du veit kvar alle er i si leseutvikling”

Dette har mine informantar vore inne på tidlegare, og det er denne kunnskapen om kvar eleven er i si leseutvikling som utmerkar seg når dei fortel om sin auka kompetanse etter at dei har teke i bruk rettleia lesing. Dette er heilt i tråd med Spears – Swearling & Sternberg (1994). I følgje dei er dette det viktigaste å ha kunnskap om. Kunnskap om kvar eleven er i si utvikling er avgjerande for lærar når han skal følgje opp og rettleie elevar i leseutviklingsprosessen. Ein informant seier det slik:

”Du blir veldig bevisst, og den bevisstgjeringa der du ser kva elevar slit med når dei skal prøve å avkode vil jo seie det same som at eg veit nøyaktig kva denne eleven slit med. Det gir meg ein veldig klar indikasjon på kva eg må jobbe vidare med, med denne eleven. Etterkvart kan ein seie det til eleven: ”Dette må du jobbe vidare med”.”

Dette er og noko av essensen i problemstillinga for oppgåva og informantane si oppleving av rettleia lesing kan tyde på at dette er ein metode som kan bidra til å hjelpe og støtte elevar på

ein god måte. Lærar får overvaka elevane sin progresjon på nært hald, og får ein unik innsikt i kvar den enkelte er i si leseutvikling. Dette kan igjen gi lærar nøyaktig informasjon om kva den enkelte elev må jobbe vidare med.

4.6 Læringsmiljø

Fokus på den enkelte elev er viktig, men korleis påverkar bruken av rettleia lesing læringsmiljøet i klassen som heilskap? Dette ynskte eg at mine informantar mot slutten skulle seie litt om. Informantane kjem raskt inn på at rettleia lesing påverkar positivt både i forhold til opplevinga av meistring og motivasjon. Ein informant seier:

”Eg trur når det gjeld læringsmiljø er noko av det viktigaste at elevane opplever meistring. Viss du ser at det er gjennomsyra hjå elevane så gjer det noko med miljøet.”

Gjennom rettleia lesing får lærar ein mogelegheit til å gi individuelle positive tilbakemeldingar raskt og regelmessig. Kan det vere slik at elevane gjennom dette får meistringskjensle fordi lærar er tett på og viser interesse og glede over deira innsats og resultat? Rettleia lesing legg vekt på å skape tryggleik i gruppa (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Ein informant seier:

”Elevane blir trygge på deg som lærar og dei veit at dei har deg å spele på heile vegen. Gode relasjonar mellom elevane ser eg og som viktig for at dei skal blir trygge i den settinga”

Dersom ein klarer å skape tryggleik og gode relasjonar i gruppa kan ein anta at lærar sine tilbakemeldingar blir opplevd som truverdige hjå eleven, og ros og anerkjenning vil ha stor betydning. Dersom ein oppnår dette kan rettleia lesing ha ringverknader utover det å arbeide i mindre grupper og dermed prege heile klassefellesskapet. Rettleia lesing kan då vere ein arbeidsmetode som bidrar til å ivareta eit godt læringsmiljø ikkje berre i rettleia lesegruppe, men også påverke læringsmiljøet i sin heilskap. Ein anna informant seier:

”Eg har aldri høyrte noko negativt om rettleia lesing, ungane synes det er gøy. Dei er kjempemotiverte”.

Motivasjon heng nøye saman med at elevane har ei kjensle av at lærar er støttande og anerkjennande (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Dette har nær samband med elevane si oppleving av meistring. I rettleia lesing er dette noko av kjernen, målet er at elevane skal vere delaktige og bli verdsette på det nivået dei er. Dette kan med stort sannsyn bidra til at elevane

blir trygge og byggjer opp gode relasjonar både til lærar og medelevar. Dette kan ein sjølv sagt og byggje opp på andre måtar, men rettleia lesing gir ein unik mogelegheit til læring i fellesskap samtidig som lærar får gi systematiske og differensierte tilbakemeldingar. Ved å vere saman med andre på sitt nivå kan ein anta at elevane i gruppa vil oppleve eit spesielt tilhøyre til gruppa. Deira motivasjon og oppleving av meistring kan igjen påverke deira oppleving av å høyre til og i heil klasse. Nettopp dette tilhøyre seier forskning er avgjerande for elevane sin motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Mitt generelle inntrykk er at alle informantane gjennom heile intervjuet beskriv ein målstruktur som er læringsorientert. Gjennom sine forteljingar og beskrivingar legg dei vekt på kunnskap og forståing som nøkkel til å rettleie elevar i leseutviklinga. Dei legg vekt på at elevane skal bli hjelpte til å bli sjølvstendige i sin læringsprosess. Dette sitatet synleggjer dette:

”Elevane lærer frå eit tidleg stadium, det eg gjer saman med lærar nå i dag, det skal eg gjere....heilt sånn Vygotsky, sant? Det skal eg gjere åleine i morgon, så dei får denne metoden inn med morsmjølka nærmast. Etter kvart oppover i klassane brukar dei strategiane dei har lært ved rettleia lesing heilt ubevisst i møte med tekst også i andre fag.”

Informanten ser på rettleia lesing i eit vidare perspektiv og tenkjer at all undervisning i lesing også utover desse små lesegruppene i byrjaropplæringa må vere prega av elementa frå rettleia lesing. Til dømes trekkjer ho fram jobbing med leseforståing, lesestrategiar og at elevane vidare oppover i klassane skal få jobbe på det nivået dei er. Innføring av rettleia lesing på eit tidleg tidspunkt kan på den måten ha ein førebyggjande effekt fordi det tidleg blir etablert strategiar som både elevar og lærar gjer seg nytta av i den vidare leseopplæringa.

4.7 Eit kritisk blick på rettleia lesing

Då ingen av mine informantar kom inn på nokre vesentlege ulemper eller noko som var negativt ved denne metoden stilte eg nokre oppfølgingsspørsmål som gjekk på dette. Eg ynskte at mine informantar skulle sjå på rettleia lesing med eit noko kritisk blick, om det var nokre negative element ved metoden. Det kom då fram ein del ulike moment frå informantane.

Ein av informantane trekkjer fram organisatoriske vanskar som går på bruk av ressursar og mangel på ressursar. Ein anna informant framheva at det er eit sårbart system ved sjukdom, då

det krev at ein er nok vaksne. Ho fortel at det er vanskeleg å gjennomføre rettleia lesing med nye og ukjente vikarar. To av informantane er kritisk til dersom ein har altfor mykje rettleia lesing organisert i stasjonar. Dette med tanke på læringsutbytte til dei elevane som ikkje er på rettleia lesing stasjon. Ein anna informant er opptatt av det same og seier:

”Stasjonsundervisning kan jo vere ein kritisk faktor dersom den er tilfeldig, det har jo med innhaldet på dei stasjonane som ikkje er rettleia lesing å gjere, og kor mange vaksne som ein har på dei andre stasjonane. Ein er heilt avhengig av kompetanse, og at den som er i klasserommet på dei andre stasjonane skjønner at dei har ei veldig viktig rolle”

Ein informant seier det er mykje papirarbeid med rettleia lesing og at det kan ta for mykje tid. Ein anna informant er inne på noko av det same og seier at det er eit dilemma kor mykje tid ein skal bruke på rettleia lesing, og seier at det kan gå litt utover andre fag. Ho seier det heile vegen er ei veging fram og tilbake i forhold til dette. Ho meiner likevel at i byrjaropplæringa har ein god mogelegheit til å tilpasse dette, og til dømes legge opp til at ein jobbar i bolkar.

Ein informant stilte spørsmål ved å ha stasjonsjobbing med korte økter. Små økter på eit kvarter gjer at mange ikkje alltid blir ferdig med arbeid før dei må vidare til ein anna stasjon, og påpeikar at det ikkje er tilfredsstillande. Denne informanten refererte til ein skule i nærområdet som var pålagt å ha stasjonsundervisning med rettleia lesing kvar dag. Lærarane ved denne skulen var kjempefrustrerte då dei aldri fekk tid til å gå grundig inn i leseopplæringa fordi dei berre hadde økter på 15 minutt. Informanten seier:

”Eg trur at til ei kvar tid må ein vere kritisk, heile vegen må ein vere kritisk, men det er ikkje noko tvil om at rettleia lesing er ein metode som er veldig veldig bra for å sjå kvart enkelt barn, og ved hjelp av til dømes SOL eller LUS har ein faste ting ein ser etter som gir ein mogelegheit til å observere nettopp desse tinga i ei slik rettleia økt.”

Fleire av momenta som kjem fram er avhengig av prioriteringar i forhold till generell planlegging og leiing på skulenivå. Dette kan tyde på at det er avgjerande korleis ein skule prioriterer i forhold til innhald, ressursar og fordeling av kompetanse. Samtidig blir det framheva at ein står noko fritt i byrjaropplæringa når det gjeld korleis ein skal arbeide med leseopplæringa. Slik vil og prioriteringar på klassenivå spele ei vesentleg rolle. Caplan sin analysemodell synleggjer at det må jobbast på ulike plan for å finne gode heilskaplege løysingar (Kokkersvold 1993, Johannessen et al., 2010). Rettleia lesing er ein del av ei heilskapleg leseopplæring. Ei veksling i arbeidsmetodar i forhold til leseopplæringa må difor ivaretakast. Sten Paulsen og Wegge (2008) understrekar at for å gi ei best mogeleg

leseopplæring må den innehalde variasjon, det innebære at ulike læringsaktivitetar i heil klasse og må leggast vekt på.

Vidare stilte eg mine informantar eit oppfølgingsspørsmål i forhold til å dele elevane i grupper utifrå nivå. Eg spurte korleis dei såg på dette i forhold til segregering, om det vart kommentert noko frå medelevar i forhold til dei som er på den gruppa som treng særskilt hjelp og støtte. Ingen av informantane hadde opplevd at elevar vart segregerte, to av informantane fortel:

”Eg føler at elevane er vant til det, at dei liksom ikkje merkar det. Det er forskjellig nummer på bøkene, dei ser jo det, men dei verkar veldig fornøgd med det dei har. Uansett vil dei vite kven som er god og ikkje, ja så det veit dei jo.”

”Det har eg aldri opplevd, aldri opplevd det. Det trur eg kjem av at dei elevane veit utmerka godt sjølv, kven er god, kven er ”ikkje god”. Dei veit det så godt, og dei kjenner seg så fornøgd når dei meistrar. Eg trur og at det handlar om at dei startar opp med dette så tidleg.”

Dette samsvarar heilt med Melding til Stortinget 18 (2010-2011) som er opptatt av tidleg innsats for å sikre best mogeleg læringsutbytte. På same tid er det eit mål at spesialpedagogisk hjelp blir gitt på måtar som ikkje medfører segregering. Rettleia lesing kan på den måten vera av betydning i forhold til å setje inn tiltak så tidleg som mogeleg for å inkludera alle i gode læringsprosessar. Kan det vere slik at når alle frå starten av i 1.klasse blir inkludert i gode læringsprosessar på sitt nivå så motverkar dette segregering fordi elevane opplever meistring, og er slik mine to informantane seier veldig fornøgde? Omsyn til at alle elevar er ulike og treng differensiert og tilpassa opplæring heilt frå starten i 1. klasse kan vere avgjerande. Rettleia lesing er ein metode som nettopp ivareteke differensiering og tilpassa opplæring for alle innanfor fellesskapet (N. Z. Ministry of Education, 2003). Ein kan anta at det blir heilt naturleg for elevane at det blir teke omsyn til at dei er på ulike nivå i leseutviklinga. Ei tilrettelegging som ivaretek dette vil på den måten ikkje bli stilt spørsmålsteikn ved.

Hattie (2009) har gjort verdas største undersøking av kva faktorar som bidrar til å betre resultat hjå elevar. Han åtvarar mot å dele elevane etter evne. Han meiner det ikkje har noko effekt. Fleire informantar er inne på at for mykje nivåinndelte grupper ikkje er bra. Ein informant seier det slik:

”Eg er ikkje for at vi skal dele i meistringsgrupper heile tida, absolutt ikkje! Men hjå oss er det seks timar i veka, det er eit avgrensa tal timar og kan difor forsvarast. Det er jo det

som er fint, ein får ei veksling, i klassen får dei nokre sterke som dei ser opp til og dei lærer av kvarandre der og. Men ein ser at å følgje opp lesing så tett gir gode kunnskapar til lærar, og då får vi fokus på lesing som er nøkkelen til læring. Lesing er det!”

Frost (2009) framheva at det er viktig at skulen organiserer ei variert undervisning som ivareteke både dei som treng særskilt hjelp og støtte og samtidig gir dyktige elvar utvidingar på sitt nivå. Ei heilskapleg opplæring som og tek i bruk rettleia lesing vil få ein systematisk kombinasjon av nivåinndelte grupper og jobbing i heil klasse. Slik vil leseopplæringa vere prega av variasjon for alle. Å legge til rette for varierte arbeidsmåtar kan bidra til å skape ein balanse mellom evnene og føresetnadane til den enkelte elev og fellesskapet. Denne variasjonen gjer at alle, både dei sterke og dei som slit i si leseutvikling, kan få tilpassa oppgåver utifrå sine behov. Rettleia lesing kan vere ein metode som tek vare på den enkelte si utvikling, og på same tid skapar meiningsfulle interaksjonar, noko som er grunnlaget for all læring. Hattie (2009) seier likevel at nokre system som roterer sine nivåinndelte grupper kan fungere, kanskje kan rettleia lesing vere ei slik type gruppering som etter han si forskning kan fungere? Då kan kanskje denne systematiske vekslinga mellom gruppe og klasseundervisning som min informant trekkjer fram som positivt vere ein nøkkelfaktor for suksess.

Hattie (2009) sitt omfattande effektstudie viser og at reduksjon i klassestørrelse har liten effekt på elevar si læring. Eg stiller meg undrande til Hattie (2009) si undersøking på dette området, og som lærar kjenner eg meg ikkje igjen. Eg var difor interessert i kva mine informantar meinte om denne undersøkinga i forhold til rettleia lesing der ein jo nettopp jobbar i mindre grupper. Ein informant fortel at ho hadde høyrte om effektstudiet og seier:

”Eg kan ikkje seie at ting verkar eller ikkje verkar, eg må berre uttale meg utifrå mine egne erfaringar, og eg er ikkje i tvil. Eg ser ei gruppe elevar som er fornøgd... ..og som får til ting.”

Eg tolkar det slik at min informant heller ikkje kjenner seg igjen i denne undersøkinga på dette området, men påpeikar det positive ho så tydeleg ser når elevar jobbar i gruppe. Ein kan undre seg over premissgrunnlaget for å påstå at gruppestorleik ikkje har betydning for elevar sitt læringsutbytte. Rikelege lærarerfaringar inkludert mine egne tilseier nettopp at gruppestorleik har betydning for elevar sitt læringsutbytte. Nyare forskning på område kan bidra til å underbyggje dette. Ei undersøking (IFAU, 2012) har utført viser tvert i mot at gruppestorleik har stor betydning for elevar sitt læringsresultat. Denne undersøkinga legg vekt på at betre resultat heng saman med at elevane vert tryggare i mindre gruppe og at det blir betre tid til kvar enkelt elev.

Dette samsvarer heilt med mine informantar sine erfaringar referert i tidlegare sitat, som meiner dei får følgje tett opp ved retteleia lesing. Dersom ein ser denne undersøkinga i tilknytning til retteleia lesing samsvarer målet for retteleia lesing med sentrale årsaksfaktorar i undersøkinga. Då det å skape tryggleik i gruppa, og følgje kvar enkelt elev tett på i leseopplæringa er noko av hovudmåla for retteleia lesing (Steen-Paulsen og Wegge, 2008). Spesielt er dette viktig for elevar som står i fare for å spore av i leseutviklinga.

Vygotsky (Strandeborg, 2008) trekkjer fram interaksjon som den viktigaste faktoren for læring. Ein kan anta at det å sitje i ei lita meistringsgruppe å snakke, lese og tenkje seg meiningsfullt gjennom ein tekst i høgste grad ivaretek den viktigaste faktoren for læring, nemleg god tilgang til interaksjon. Ein god interaksjon i ei trygg gruppe vil med stort sannsyn halde ved lag motivasjonen og skape mange gode meistringsopplevingar for alle elevar. Dette er kanskje spesielt viktig for elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

Hattie (2009) har i si undersøking konkludert med at det viktigaste for ein elev sitt læringsresultat er å bli sett og verdsett av lærar. Kontakt og interaksjon mellom elev og lærar er den viktigaste faktoren. Dette samsvarer heilt med Vygotsky sin teori (Strandeborg, 2008) og Skaalvik og Skaalvik si undersøking (2011). Det ein kan undre seg over er at Hattie (2009) samtidig seier at det er lite som tilseier at reduksjon i klassestørrelse gir meir læring. Vil det ikkje vere slik at mindre grupper gir ein betre føresetnad for lærar å oppnå kontakt og sjå den enkelte elev? Ein skulle anta at retteleia lesing som metode gir god mogelegheit for å leggje til rette for nettopp å oppnå nær kontakt og skape gode interaksjonar. Samtidig vil det kunne ivareta det Vygotsky omtalar som ”utviklinga si allmenne lov”. Dette inneber at det ikkje berre er samspel med lærar, men og i høgste grad samspel elevar imellom som er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte.

Sjølv om mine informantar trekkjer fram nokre sentrale moment som kan by på utfordringar ved bruk av retteleia lesing som metode, opplever eg at alle mine informantane er svært positive til metoden. Presentasjons- og drøftingsdelen vil difor bli avrunda med eit sitat som underbyggjer dette:

”Eg har veldig stor tru på å bruke ein slik metode, det brenn eg for, det burde man jo egentleg gjort overalt! ”

5 Avslutning

Med denne oppgåva ynskte eg å få svar på følgjande problemstilling: Kan rettleia lesing som metode vere ein mogeleg strategi for å fange opp - følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa? For å freiste å finne svar på problemstillinga intervjuar eg fire lærarar som til dagleg arbeida med rettleia lesing på 1 – 4 trinn. Forskingsarbeidet tek utgangspunkt i fire forskingsspørsmål. I presentasjon og analysedelen er forskingsspørsmåla delt inn i fire kategoriar, i tillegg blir bakgrunnsspørsmål knytt til rammevilkår og organisering trekt fram. Det er og sett eit kritisk blikk på rettleia lesing som metode. Dei fire hovudkategoriane som er nytta for å finne svar på mi problemstilling er førebygging, fange opp, oppfølging og læringsmiljø. Med dette som utgangspunkt vil eg nå oppsummere mine mest sentrale funn.

5.1 Samanfating av funn

Det kjem fram av undersøkinga at generell planlegging på leiarnivå er av betydning når ein skal implementera rettleia lesing. Det kan sjå ut til at ei leiing som ser mogelegheitene og prioriterer tid og pengar til rettleia lesing, samt vektlegg god lærartettleik og involverer sine assistentar og foreldre på ein god måte kan ha eit godt utgangspunkt for å lykkast. Ein må ta små skritt av gangen, og det er viktig å bruke tid på å innarbeide gode rutinar.

Under kategorien **førebygging** var forskingsspørsmålet om rettleia lesing som metode kunne bidra til å førebygge lesevanskar. Alle mine informantar var einige om at det ligg mange element av førebygging i metoden rettleia lesing. Inndeling i meistringsgrupper gjer at ein kjem tett på eleven, og lærar veit akkurat kvar den enkelte er i si leseutvikling. På den måten kan ein på eit veldig tidleg stadium sjekke ut kva elevane sliter med og gi den hjelpa dei treng akkurat der dei er i si leseutvikling. Fleire informantar trekkjer fram at tilpassa lesetekstar er viktig i forhold til førebygging. Dei meiner at rettleia lesing som metode kan ivareta ei tilpassa opplæring fordi elevane får lesetekstar tilpassa sitt nivå.

Eit interessant funn er at det kan vise seg at små lesebøker har stor effekt på elevane sin motivasjon og leseinteresse (Damms leseunivers 2007, Simsalabim –vi leser, 2003). Det kjem fram at bruk av småbøker var spesielt lystprega. Samtidig kjem det fram at det er viktig at lærar skapar forventningar til boka ein skal lese. Samtale i gruppa der lærar motiverer, og alle

er delaktig rundt eit felles tema som gir meining, kan motivere også dei som er aller mest uinteressert. Bruk av tilpassa småbøker i byrjaropplæringa kan på den måten vere eit undervisningsgrep som kan førebygge lesevanskar. Dette fordi det kan sjå ut til å skape leseglede frå første stund.

Under kategorien **fange opp** var forskingsspørsmålet om rettleia lesing som metode kunne bidra til å fange opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Det kjem tydeleg fram at mine informantar meiner at rettleia lesing fangar opp alle. Dette er eit viktig funn, då det å fange opp er ein av Stortingsmelding nr 18 sine hovudstrategiar for betre læring for barn, unge og vaksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringa. Samtidig trekkjer alle informantane fram at det er nødvendig med systematisk kartlegging for å få kunnskap om kvar den enkelte er i si leseutvikling. Dei brukar ulike kartleggingsverktøy, men trekkjer fram LUS (Allard et al., 2006) og SOL (Gjesdal kommune, 2005) som dei mest sentrale knytt opp til rettleia lesing. Kartlegging legg grunnlag for å dele elevane inn i nivåinndelte meistringsgrupper. Gjennom å dele elevane i mindre grupper får lærar god kunnskap om kvar den enkelte er i si utvikling. Funn viser at kartlegging og organisering i nivåinndelte grupper er nøkkelfaktorar i forhold til å fange opp elevar som har behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Ved at alle vert fanga opp kan rettleia lesing heilt klart vere ein mogleg innfallsvinkel for tidleg å inkludera alle i gode læringsprosessar.

Kategorien **oppfølging** freista å finne svar på om rettleia lesing som metode kan bidra til å følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Det kjem fram at når lærar tidleg oppdagar elevar som slit i leseopplæringa, får ein moglegheit til å rettleia elevane inn på rett spor på eit tidleg stadium. Små nivåinndelte meistringsgrupper gjer at ein kan gi elevane akkurat det dei treng der dei er i si utvikling. Det blir framheva at ved rettleia lesing får ein tid til nettopp dette. Ein informant trekkjer fram at noko av det viktigaste vi gjer er å jobbe grundig nok i byrjaropplæringa. Alle informantane er opptatt av den læringa som førekjem i fellesskap i gruppa. Samtidig får elevane vere saman med andre på sitt nivå, og ein kan unngå at elevane kjenner seg åleine og opplever nederlag når dei ikkje meistrar. Ein informant fortel at dei nyttar ein del rettleia lesing som spesialundervisning. Fleire av informantane har fått tilbakemelding frå PPP om at måten dei jobbar på ivaretek dei ungane som har spesielle behov. Ein kan anta at rettleia lesing på den måten bidrar til å gi ein god balanse mellom evne og føresetnader til den enkelte elev og fellesskapet.

Funn viser at rettleia lesing bidrar til ei auka bevisstheit både hjå elevar og lærarar. Alle informantane trekkjer fram tydelege læringsmål som sentralt. Elvane får auka bevisstheit i forhold til kva dei kan og kva dei treng å øve meir på, samtidig blir dei bevisste på bruk av ulike lesestrategiar. Det kunne i denne samanheng vore interessant og sett på rettleia lesing i samanheng med utdanningsdirektoratet si satsing, vurdering for læring (2010-2014). Kan rettleia lesing som eit reiskap for læring bidra til å skape ein god vurderingspraksis i leseopplæringa?

Informantane er eintydige i at rettleia lesing og kartleggingsverktøy knytt til rettleia lesing har gjort dei meir bevisste og gitt dei auka kunnskap i forhold til å vite akkurat kvar den enkelte elev er i si utvikling og korleis dei kan rettleie dei vidare. Dette er heilt i tråd med Spear-Swearling & Sternberg (1994) som seier det er viktig å finne ut kvar eleven er i si leseutvikling for å kunne hjelpe eleven til å utvikle seg vidare. Ein kan anta at denne kunnskapen om kvar den enkelte elevar er i si utvikling kan gi mogelegheit til å skape ein god samanhengen mellom tilpassa opplæring og elevane sitt læringsutbytte.

Kategorien **læringsmiljø** freista å sjå på om rettleia lesing kan bidra til å skape eit godt læringsmiljø for elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Funn viser at rettleia lesing påverkar positivt både i forhold til elevane si oppleving av meistring og i forhold til motivasjon. Det å skape tryggleik og gode relasjonar i gruppa blir trekt fram som viktig. Skaalvik og Skaalvik (2011) seier at motivasjon heng nøye saman med at elevane har ei kjensle av at lærar er støttande og anerkjennande. Det har igjen nær samanheng med elevar si oppleving av meistring. Ein kan anta at rettleia lesing som metode i den første leseopplæringa utifrå desse funna kan bidra til tidleg å etablere gode lærings situasjonar som stimulerer elevane sin motivasjon og arbeidsinnsats.

Det kjem fram at informantane er opptatt av at elevane skal bli sjølvstendige i sin læringsprosess. Med utgangspunkt i ei lita gruppe der elevane opplever tryggleik, blir dei opplært frå eit tidleg stadium til at det eg gjer saman med lærar og gruppa mi i dag, skal eg gjere åleine i morgon. Dette er heilt i tråd med Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingsone (Imsen, 2005, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ein informant seier at når elevane opplever meistring gjer det noko med læringsmiljøet i sin heilskap. Vidare seier ein informant at ungane synes det er gøy, og at dei er kjempemotiverte. Ein kan anta at rettleia lesing legg godt til rette for å skape eit læringsmiljø som motiverer alle, også dei som slit i leseopplæringa.

Til slutt vart det retta eit kritisk blick på rettleia lesing som metode. Det kom her fram ein del utfordringar knytt til organisering. Det kan vere eit sårbart system ved mangel på ressursar og ved sjukdom, då det krev at ein er nok vaksne. Nokre av informantane var kritiske til dersom ein organiserte for mykje rettleia lesing, dette med tanke på læringsutbytte til dei elevane som ikkje var på rettleia lesegruppe. Det kan og ta ein del tid fordi det er ein del papirarbeid knytt til rettleia lesing, samtidig kunne det gå utover andre fag. Ingen av informantane opplevde det å organisere elevane i nivåinndelte grupper som segregering. I forhold til å dele elevane i mindre grupper kom det ikkje fram noko negative erfaringar. I forhold til Hattie (2009) sitt effektstudie som seier at gruppestorleik har liten betydning, kunne dei kun uttale seg frå sine egne erfaringar og ein informant seier ho ikkje er i tvil om at ho ser ei gruppe elevar som er fornøgde og som får til ting.

5.2 Avsluttande tankar

Med utgangspunkt i grunnleggjande teori om barn si leseutvikling vil den enkelte skule kunne legge til rette for ei god leseutvikling på mange ulike måtar. Slik er ikkje rettleia lesing det einaste svaret på ei god leseopplæring. Men funn i dette forskingsprosjektet viser at rettleia lesing, organisert som ein del av ei heilskapleg leseopplæring, kan bidra til både å førebygge, fange opp og følgje opp elevar med behov for særskilt hjelp og støtte i leseopplæring på ein god måte. Samtidig kan metoden vere ein sentral faktor for den enkelte elev si oppleving av meistring og påverke til auka motivasjon, noko forskning viser har positiv betydning for læringsmiljøet (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Melding til Stortinget 18 Læring i fellesskap legg vekt på å få det systemet vi har i dag til å fungere betre. Dette forskingsprosjektet synleggjer at rettleia lesing ivaretek dei ulike dimensjonane i leseutviklinga og byggje på grunnleggjande teori knytt til barn si leseutvikling. Dette er i stor grad kunnskap som skulane har i dag i form av mange dyktige lærarar. Dette forskingsprosjektet synleggjer ein metode der ein kan bruke den kunnskapen ein allereie har om grunnleggjande leseopplæring på ein systematisk måte. Teori på område og funn viser at rettleia lesing kan bidra til å ivareta ei god leseopplæring, spesielt med tanke på ei opplæring for alle innanfor fellesskapet.

Frost (2009) påpeikar at det kan vere ei utfordring for lærar å vite korleis dei skal møte elevar med svake leseresultat. Dette forskingsarbeidet er lite og resultatet kan ikkje gjelde for andre

enn mitt utval, likevel meiner eg det er eit gyldig bidrag for å gi lærarar ein mogeleg innfallsvinkel til å møte elevar med svake leseresultat. Forskingsarbeidet viser at lærarar som har teke rettleia lesing i bruk over tid er positive til metoden. Ved å starte med rettleia lesing i første klasse blir elevane tidleg møtt på sitt utviklingsnivå, samtidig som dei er inkludert i klassefellesskapet. Dette kan bidra til å fremje gode læringsprosessar innanfor fellesskapet også for dei som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Etter mi vurdering syner dette forskingsprosjektet at rettleia lesing som metode kan vere ein reell suksessfaktor i forhold til å gi tidleg tilpassa leseopplæring. Ein får heilt frå starten av mogelegheit til å inkludera alle i gode læringsprosessar. Svaret på oppgåva si problemstilling er difor ja, rettleia lesing kan vere ein mogeleg strategi i forhold til å fange opp - følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa.

Litteraturliste

- Allard, B., Rudqvist, M. og Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS boken*. Oslo: J.W.Cappelen Forlag a/s.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad, *Mening i tekst* (s.31-51). Oslo: J.W. Cappelen Forlag as.
- Befring, E. (2010). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Brudholm, M. (2009). Språk-og lese-veiledning-i teori og praksis. I J. Frost.(red), *Språk-og lese-veilederen-i teori og praksis* .(s.293-312). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Catts, W.H. og Kamhi, G.A. (2005). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson and AB.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskingsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2009). Å måle effekt av leseopplæring. I J. Frost, *Språk- og leseveiledning- i teori og praksis* (s.271-291). Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjesdal-kommune. (2008). *Sol - Systematisk Observasjon av Lesing*. Gjesdal kommune.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta- analyses Relation to Achievement*. Taylor & Francis,
http://books.google.co.nz/books?id=c2GbhdNoQX8C&dq=john+hattie+visible+learning&printsec=frontcover&source=bl&ots=fjHEkyK65_&sig=HwzR-E1HENJe-bHu2mXcvze2U8A&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=1&ct=result#v=onepage&q=john%20hattie%20visible.
- Herrlin, K. og Lundberg, I. (2008). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høien, T. (2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I.Austad, *Meining i tekst*.(s.15-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høydalsnes, E. (2003). *Simsalabim- vi leser! Lærerveiledning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS, Oslo 2003.
- IFAU.(2012). Institutet før arbeidsmarknads- og utdanningspolitiske utvardering.
<http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2012/r-langsiktiga-effekter-av-mindre-klasser.pdf>
Lesedato 20.03.2012.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2010). *Rådgiving; tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Kokkersvold, E. (1993). Atferdsproblematikk i en skole for alle. *Spesialpedagogikk*, ss. nr 2- (s. 13-18).
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)...og ingen stod igjen.Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld.St. 18 (2010-2011).Læring og felleskap* Oslo : Kunnskapsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: 2006.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, H.,S.,A. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S. og Frost,J. (2008). I I. &. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 250-274). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjerfor samfunnsvitenskap,juss,humaniora og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora.
- New Zealand Ministry of Education. (2003). *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Opplæringsloven. (2007-2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*.
- Pedlex Norsk Skoleinformasjon. (2010).*Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: RK Grafiske a/s.
- PISA. (2006). <http://www.pisa.no/pisa2009/resultater/lesing.html> Lesedato 15.02. 2012.
- PISA. (2009). <http://www.pisa.no/pisa2009/index.html> Lesedato 15.02.2012.
- Skaalvik, E., M. og Skaalvik, S.(2005). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.,M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sletmo, A. (1996). Dysleksi: Om diagnostikk og diskrepanstenking. I A.H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s.221-243). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

- Spears-Swerling, L. og Sternberg, R., (1994). *The Road not Taken. An integrative Theoretical Model of Reading Disability*. Journal of learning disabilities. 27 (2), 91-103.
- Steen-Paulsen, M. og Wegge K. (2008). *Veiledet lesing. Metodehefte med dvd*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blandt puggehester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *vurdering for læring*. <http://www.udir.no/Vurdering-for-læring/> Lesedato 02.05.2012.

Vedlegg 1

Intervjuguide

I forbindelse med at eg dette året skal skrive ei masteroppgåve innanfor spesialpedagogikk, ynskjer eg å gjere ei systematisk undersøking om rettleia lesing. Eg er interessert i å få meir kunnskap om metoden rettleia lesing og sjå på metoden i forhold til elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Eg jobbar sjølv som lærar i 1. klasse og har eit ynskje om å ta i bruk denne metoden, og er difor interessert i å høyre om andre lærarar sine erfaringar med å jobbe med denne metoden. Eg har formulert denne problemstillinga for masteroppgåva:

Kan rettleia lesing som metode vere ein mogleg strategi for å fange opp – følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

Eg ynskjer å samtale rundt følgjande spørsmål for å nærme meg svar på mi problemstilling:

Bakgrunnsspørsmål

- 1. Kor lenge har du arbeida med metoden rettleia lesing?*
- 2. Kva rammevilkår meiner du må ligge til grunn for at ein skule skal kunne implementera systematisk og målretta arbeid med rettleia lesing som metode?*
- 3. Korleis organiserer din skule metoden rettleia lesing?*

Tema 1 : Førebygging av lesevanskar

- 4. Korleis opplever du rettleia lesing som metode i forhold til å førebygge lese og skrivevanskar?*
- 5. Opplever du at rettleia lesing som metode skapar leselyst og motivasjon også hjå dei som i utgangspunktet ikkje er så interessert i å lese?*

Tema 2: Fange opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte

- 6. Korleis opplever du rettleia lesing som metode i forhold til å fange opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte i leseopplæringa?*

Tema 3 : Oppfølging av elevar som treng ekstra hjelp og støtte

7. *Korleis opplever du rettleia lesing som metode i forhold til å følgje opp elevar som treng ekstra hjelp og støtte i leseopplæringa?*
8. *Korleis opplever du at rettleia lesing ivaretek dei ulike dimensjonane i leseutviklinga?*
9. *Opplever du ved å ha teke i bruk denne metode å ha fått auka kompetanse i forhold til å rettleie/støtte/hjelpe elevar som strevar i si leseutvikling?*
 - *I så fall på kva måte?*

Tema 4: Læringsmiljø

10. *Korleis opplever du at rettleia lesing som metode verkar inn på læringsmiljøet i klassen?*

Vedlegg 2

Anita Tennefoss

Sjøarsvegen 1

6800 BALESTRAND

15. november 2011

FØRESPURNAD OM INFORMANT I FORBINDELSE MED EI UNDERSØKING KNYTT TIL RETTLEIA LESING SOM METODE.

I forbindelse med at eg dette året skal skrive ei masteroppgåve innanfor spesialpedagogikk, ynskjer eg å gjere ei systematisk undersøking om rettleia lesing. Då eg har kjennskap til at dykkar skule nyttar denne metoden tillet eg meg å sende ein førespurnad om informant til mi undersøking. Eg er interessert i å få meir kunnskap om metoden rettleia lesing med fokus på elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa. Til dagleg arbeider eg som lærar i 1. klasse og har eit ynskje om å ta i bruk denne metoden. Eg ynskjer å komme i kontakt med lærar på 1-4 trinn som kan tenkje seg å dele sine erfaringar med meg.

Problemstillinga for prosjektet er med bakgrunn i Melding til Stortinget 18, strategi 1: Fange opp - følgje opp. Eg har formulert denne problemstillinga for oppgåva:

Kan rettleia lesing som metode vere ein mogleg strategi for å fange opp – følgje opp elevar som treng særskilt hjelp og støtte i leseopplæringa?

Dersom det er ein lærar ved dykkar skule som kunne tenkje seg å ta kontakt med meg for å dele sin erfaringar vil eg setje stor pris på det.

Eg har utarbeida ein intervjuguide som vil bli sendt til gjennomsyn på førehand. Ein kan då sjå igjennom og vurdere om ein vil ta seg tid til ein prat med meg. Intervjuet vil sjølvsagt følgje forskingsetiske retningslinjer.

Med helsing Anita Tennefoss, Sjøarsvegen 1, 6899 BALESTRAND

Mobilnr. 97154067 e-post: anita.tennefoss@sogn.no