

# Kjennetegn på god lærerpraksis for å styrke leseutviklingen hos elever på 3. trinn etter intensive lesekurs

*En kvalitativ intervjustudie om klasseromspraksis*

Monika Bruun Kleven



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017





Kjennetegn på god lærerpraksis for å styrke leseutviklingen hos elever på 3. trinn etter intensive lesekurs

© Monika Bruun Kleven

År 2017

Kjennetegn på god praksis for elever som strever med lesing i 3 trinn.

Monika Bruun Kleven

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Bakgrunn:** Målet med denne studien var å finne kjennetegn på hva som er god praksis i etterkant av intensive lesekurs. Jeg ønsket å finne ut av hvordan læreren kunne videreføre et målrettet arbeid i sin klasseromsundervisning, for å styrke leseutviklingen til elevene på 3. trinn. Studien har hatt fokus på hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn på skolen og hos læreren for å drive systematisk og målrettet arbeid, og hva de vektla i undervisningen av elevene.

**Problemstilling:** Studiens problemstilling er: «Hva kjennetegner god praksis for å ivareta elevers fremgang etter intensive lesekurs?».

**Metode:** Jeg valgte et kvalitativt semistrukturert intervju med tre lærere og en leseveileder. De kom fra tre ulike skoler i to forskjellige kommuner. I intervjuene formidlet de sine opplevelser og erfaringer knyttet til hva de selv opplevde som god praksis. Alle lærerne og leseveilederne var tilknyttet skoler som gjennom flere år hadde drevet utviklingsarbeid innenfor lese og skriveopplæring. På skolene de representerte har det vært gjennomført kompetansehevende tiltak av personalet innenfor lese -og skriveopplæring, de hadde en kommunal leseplan som var implementert i læringsarbeidet og intensive lesekurs var en del av leseplanen. De transkriberte intervjuene er blitt analysert gjennom meningsfortetting og en tematisert tilnærming for å finne sentrale temaer og sammenfallende faktorer i datamaterialet.

**Funn:** Lærerne jobbet systematisk med målrettede og tilpassede arbeidsoppgaver i forhold til de ferdighetene elevene hadde vansker med i klasseromsundervisningen. De prioriterte leseaktiviteter hver dag og de tilpassede lesetekstene var nært knyttet til klassens tema. Lærerne begrunnet valgene de gjorde i undervisningen ut fra elevenes motivasjon, opplevelse av mestring og erfaringsbasert kunnskap. De knyttet i liten grad begrunnelser og valg i undervisningen til teoretisk og forskningsbasert kunnskap. Det på tross av at mange av valgene de gjorde kan knyttes til både teori og forskning. Stasjonsundervisning og smågruppeundervisning med minileksjoner var en foretrukket organiseringsform. Lærerne prioriterte å være tett på elevene som strever med lesing. Lærerne samarbeidet tett og nært med andre aktører rundt elevene, og ressursteamet på skolen bidro i et forpliktende faglig samarbeid.

# Forord

Etter to lærerike og fantastiske år på masterstudiet *Lesing og skriving i skolen* på Universitetet i Oslo, er målet nådd. Å kombinere livet som student med fulltidsstudier, jobb og familie har vært krevende, men utrolig lærerikt og spennende. Det har gitt meg økt kunnskap og kompetanse jeg kan ta med meg tilbake til skolens lærere og elever. Foreleserne har vært de beste, de har inspirert og motivert.

En stor takk til min veileder Eva Michaelsen for gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Det har hjulpet meg gjennom hele skriveprosessen med masteroppgaven. Takk til lærerne og leseveileder som stilte opp til intervjuer. Dere fortjener en stor takk, det var spennende og lærerikt.

Til slutt vil jeg takke min gode kollega Lillian Sannerud for korrekturlesing.

Oslo, mai 2017

Monika Bruun Kleven





# Innholdsfortegnelse

Forord .....	VII
1 Innledning.....	1
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema. ....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging og teoretiske ramme .....</b>	<b>3</b>
2 Teori .....	5
<b>2.1 Tidlig innsats .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Tilpasset opplæring .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Lesing og leseforståelse .....</b>	<b>10</b>
2.3.1 Komponenter for leseforståelse.....	11
2.3.2 Avkoding og leseforståelse .....	13
2.3.3 Sammenheng mellom ordavkoding og leseforståelse .....	13
2.3.4 Ordavkoding.....	16
2.3.5 Utviklingsfaser .....	18
<b>2.4 Leseopplæring.....</b>	<b>21</b>
2.4.1 Phonics tradisjonen .....	21
2.4.2 Whole language tradisjonen .....	22
2.4.3 Balansert leseopplæring .....	22
2.4.4 Intensive lesekurs .....	23
2.4.5 Teoretisk fundament i balansert leseopplæring.....	25
<b>2.5 Kjennetegn på leseundervisning av god kvalitet .....</b>	<b>27</b>
2.5.1 Lærerens forutsetninger for å lykkes med balansert leseopplæring .....	29
2.5.2 Betydning av samarbeid med foreldre .....	31
<b>2.6 Oppsummering .....</b>	<b>31</b>
3 Metode.....	33
<b>3.1 Valg av metode.....</b>	<b>33</b>
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	34
3.1.2 Forskerrollen .....	34
3.1.3 Utvalg .....	35
3.1.4 Informanter.....	36
3.1.5 Ikke meldepliktig forskningsprosjekt.....	37

3.1.6	Etablering av kontakt med informanter.....	37
3.1.7	Intervjuguide .....	38
3.1.8	Innsamling av data .....	39
3.1.9	Bearbeiding og transkribering av data .....	41
3.1.10	Analyse, tolkning og drøfting av data .....	42
<b>3.2</b>	<b>Studiens kvalitet.....</b>	<b>44</b>
3.2.1	Pålitelighet.....	44
3.2.2	Troverdighet .....	45
3.2.3	Gyldighet.....	45
3.2.4	Overførbarhet .....	46
3.2.5	Etiske vurderinger .....	47
<b>4</b>	<b>Resultat og drøfting.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Hvordan opplever lærerne at de er rustet til å tilpasse og tilrettelegge arbeidsmåter, som styrker leseutviklingen for de som strever med lesingen? .....</b>	<b>49</b>
4.1.1	Hva legger lærerne til grunn for å oppleve at de er rustet? .....	49
4.1.2	Klasseledelse .....	49
4.1.3	Kartlegging.....	51
4.1.4	Hva opplever lærerne kan være utfordrende? .....	53
4.1.5	Utfordringer knyttet til kompetanse .....	53
4.1.6	Utfordringer knyttet til ressurser og rammer.....	54
<b>4.2</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>56</b>
<b>4.3</b>	<b>Hva vektlegger lærerne i klasseromsundervisningen, og hvordan begrunnes valgene? .....</b>	<b>57</b>
4.3.1	Relasjoner og læringsmiljø.....	57
4.3.2	Lærerens forventninger til eleven .....	57
4.3.3	Differensiering og tilpasning.....	59
4.3.4	Læreren som støtte i elevenes læring .....	62
4.3.5	Organisering av undervisningen.....	64
4.3.6	Klasseromssamtalen .....	67
<b>4.4</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>69</b>
<b>4.5</b>	<b>Hvordan beskriver lærerne at samarbeidet mellom ulike aktører øker kvaliteten på undervisningen, og styrker leseutviklingen til elevene? .....</b>	<b>69</b>
4.5.1	Overføring fra lesekurs til klasseromsundervisning.....	69
4.5.2	Samarbeid med leseveileder .....	70

4.5.3	Foreldresamarbeid.....	73
4.5.4	Samarbeid med assistenter .....	75
<b>4.6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>76</b>
5	Konklusjon .....	77
<b>5.1</b>	<b>Studiens begrensninger .....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>Veien videre.....</b>	<b>79</b>
	Litteraturliste .....	80
	Vedlegg 1 Forespørsel til studien.....	88
	Vedlegg 2 Intervjuguide til lærerne .....	90
	Vedlegg 3 Intervjuguide til leseveileder .....	92
	Vedlegg 4 Forsøk på skjema til kategorisering og koding .....	94
	Vedlegg 5 Standard for transkripsjonene .....	96

**No table of figures entries found.**



# 1 Innledning

Lesing spiller en betydelig rolle i vårt samfunn, og det stilles store krav til gode lese- og skriveferdigheter på mange områder i livet. Lesing er en grunnleggende ferdighet som påvirker livet vårt i forhold til utdanning og jobbmuligheter, men leseferdighetene kan også påvirke de sosiale og praktiske utfordringene man møter i hverdagen (Lyster, 2012, s. 11). Å kunne lese med forståelse er minst like viktig utenfor utdanningssystemet og for en persons fullverdige deltakelse i samfunnslivet (Bråten, 2007, s. 9). Leseforståelse og gode leseferdigheter berører på den måten kjernen i utdanningsvirksomheten, fordi kompetansen er avgjørende for en persons kunnskapstilegnelse (Bråten, 2007, s. 9). Det er derfor en viktig jobb innenfor utdanningssystemet å sørge for en målrettet innsats, slik at alle får utviklet sitt læringspotensial og leseferdighet.

De aller fleste barn som begynner på skolen gleder seg. De er motiverte og har forventninger om å lære (Høyen og Lundberg, 2012; Lyster, 2012). Dessverre viser det seg at for noen barn starter vanskene med å erverve seg lesekunsten tidlig i skoleløpet og de blir hengende etter i leseutviklingen (Lundetræ og Walgermo, 2015, 149). Det blir vanskelig å lære, og motivasjonen kan bli erstattet med frustrasjon og mangel på mestringsopplevelser. Konsekvensene av en slik utvikling kan bli store for de elevene det gjelder og kan medføre at det videre skoleløpet blir svært krevende. For å hindre eller redusere en slik utvikling er det viktig at skolen og lærere har kompetanse til å avdekke vansker. De må kunne være i stand til å iverksette nødvendige tiltak for de elevene det gjelder.

Jeg vil presentere bakgrunnen og formålet med studien. Deretter vil oppgavens teoretiske ramme og struktur bli presentert.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Jeg hadde et ønske om å se nærmere på elever på 3. trinn. Det forventes at elever på dette trinnet er godt på vei i sin leseutvikling. Læreplanen for grunnopplæringen i norsk skole bekrefter dette gjennom å fremheve lesing som et viktig mål, ikke bare i norskfaget, men generelt i alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsløftet har ingen bestemte mål for lesing på 3. trinn, men har mål for ferdighetene i 2. og 4. trinn. Det vil si at elevene på 3. trinn ligger et sted mellom disse målene. Kunnskapsløftet forventer at elevene

på 2. trinn skal mestre enkle strategier for leseforståelse og kunne reflektere over tekster de har lest. Elevene på 4. trinn skal kunne lese barnelitteratur og fagtekster for barn med god leseflyt, sammenheng og forståelse. Det betyr at elevene i løpet av 4. trinn skal tilegne seg evnen til å «lese for å lære», som blir omtalt som den andre leseopplæringen (Gabrielsen, 2013, s. 22). På bakgrunn av dette kan man med stor sannsynlighet si at elever som strever med lesingen på 3. trinn kan havne i en sårbar situasjon. Årsaken er at leseferdighetene vil påvirke kunnskapstilegnelsen og fremgangen i andre fag (Lundetræ og Walgermo, 2013, s. 148). Det vil derfor være en særdeles viktig oppgave for læreren å kunne snu en negativ leseutvikling og gi den hjelpen elevene trenger for å komme på rett spor (Ehri, 2005; Frost, 2004; Høyen og Lundberg, 2012; Spear-Swerling og Stenberg, 1994).

Snow, Burns & Griffin (1998) hevder at 75 % av elevene som strever med lesingen i 3. trinn, vil fortsette å streve med lesningen oppover i skoleløpet, dersom ikke tiltak iverksettes. Høyen og Lundberg (2012) påpeker på sin side at jo tidligere man iverksetter tiltak, jo større langtidseffekt vil det ha på elevenes leseferdighet. De hevder at 80% av elevene som strever med lesingen kan mestre skolegangen uten spesialundervisning, dersom systematiske tiltak iverksettes i 1. til 3. trinn. Tidlig innsats har de senere årene blitt drøftet og omtalt i utdanningspolitiske dokumenter. I St. meld.nr.16 (2006-2007) anvendes begrepet, men den politiske debatten om tidlig innsats har lite fokus på innholdet i arbeidet med tidlig innsats (Gabrielsen, 2013, s. 25). Det er læreren og skolens ansvar. Tidlig innsats knyttet til forebygging av lesevansker krever at læreren har kunnskaper om hvordan man kan avdekke at eleven har vansker, hvilke tiltak som har effekt, og hvordan man på best mulig måte kan legge til rette undervisningen for å begrense eller fjerne vanskene.

Begynneropplæring i lesing og skriving har vært en stor og viktig del av jobben min og det ble tidlig klart for meg at jeg ønsket å utforske kjennetegn på god praksis. Jeg har gjennom masterstudiet utviklet nye kunnskaper og lært mer om hva som kjennetegner god kvalitet på begynneropplæringen. Fokus på kvaliteten i opplæringen kan i all hovedsak knyttes til lærerens kunnskaper. Derfor ble det viktig for meg å utforske skoler som hadde drevet utviklingsarbeid på dette området over tid og lærere som var ansett som spesielt dyktige.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har i min studie forsøkt å fokusere på helheten i opplærings situasjonen for de elevene som strever med lesingen. Intensive lesekurs har vist seg å ha god effekt på elevenes leseferdighet (Frost og Sørensen, 2007). Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærerne har jobbet med elevene i ordinær klasseromsundervisning, etter at intensive lesekurs har vært gjennomført og hvordan samarbeid med andre aktører kan bidra til å styrke elevenes leseutvikling.

Hovedproblemstilling i denne studien er:

**«Hva kjennetegner god praksis for å ivareta elevers fremgang etter intensive lesekurs på 3.trinn?»**

Problemstillingen har flere spørsmål, og derfor har jeg tre forskningsspørsmål for å kunne besvare hovedproblemstillingen:

- Hvordan opplever lærerne at de er rustet til å tilpasse og tilrettelegge arbeidsmåter, som styrker leseutviklingen for de som strever med lesingen?
- Hva vektlegger lærerne i undervisningen av elevene, og hvordan begrunnes valgene?
- Hvordan beskriver lærerne at samarbeidet mellom ulike aktører øker kvaliteten på undervisningen, og styrker leseutviklingen til elevene?

## 1.3 Oppgavens oppbygging og teoretiske ramme

Oppgaven starter med en teoridel i kapittel 2, som først presenterer begrepene tidlig innsats og tilpasset opplæring. Kunnskapsdepartementet har i flere år poengtert at skolen skal ha fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring. Læreplanene og stortingsmeldinger er styringsdokumenter for arbeidet i skolen. Dokumentene gir retninger og føringer for det pedagogiske arbeidet i skolen og slår fast at lærerne på de laveste trinnene må ha god kunnskap om begynneropplæringen for å kunne gi elevene undervisning av høy kvalitet. Videre vil fokuset i teoridelen dreie seg om lesing og leseforståelse. Innenfor rammen av denne oppgaven vil jeg kun beskrive det generelle om lesing og leseforståelse. Det mer spesifikke om hvilken betydning ordavkodingen har for leseforståelsen vil bli nærmere belyst,

sammen med forskning på hvilken sammenheng det er mellom ordavkoding og leseforståelse i de første skoleårene. Deretter beskrives utviklingsfasene i ordavkodingen og hvordan læreren kan hjelpe elevene til å snu en negativ leseutvikling. Videre vil leseopplæring og ulike hovedretninger bli belyst, sammen med balansert leseopplæring, som er den pedagogiske i denne studien. Teorikapittelet avslutter med forskning på hva som kjennetegner god leseundervisning og hvilke forutsetninger læreren må ha for å lykkes med balansert leseopplæring.

I kapittel 3 vil grunnlaget for den metodiske tilnærmingen bli presentert, og hvorfor jeg valgte et kvalitativt semistrukturert intervju. Videre vil det redegjøres for hele forskningsprosessen som helhet.

I Kapittel 4 presenteres funn i datamaterialet. De tolkes og drøftes i lys av teori, som ble presentert i teorikapittelet.

I kapittel 5 avsluttes oppgaven med oppsummerende refleksjoner og en redegjørelse for studiens begrensninger.



## 2 Teori

### 2.1 Tidlig innsats

Begrepet tidlig innsats har vært og er et sentralt begrep innenfor områder som omhandler barns oppvekst og utdanning (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). Tidlig innsats ble først presentert gjennom St.meld.nr. nr.16, og her anvendes begrepet tidlig innsats på to måter (Kunnskapsdepartementet, 2006b). For det første omfatter det innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv både i barnehagen og i de første skoleårene (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). For det andre innbefatter tidlig innsats inngripen eller tiltak når problemene oppstår eller avdekkes, uansett hvor i skoleløpet barnet er (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13). På den måten inkluderer tidlig innsats på mange måter både forebygging, avdekking og intervensjon på ulike områder i barnets liv (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13).

I skolesammenheng handler det om å gi elever som strever med lesing eller andre fagområder hjelp på et tidlig tidspunkt, når en vanske oppdages eller har oppstått (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 14). Det kan dreie seg om å tilrettelegge for god undervisning for å støtte elevenes læring, slik at barrierer for læring bekjempes eller avverges (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 14). I tillegg er forebygging av vansker en sentral del av tidlig innsats (Bjørnsrud og Nilsen, 2012b, s. 76). For å oppdage om elevene har vansker må læreren ha kunnskap om hva som kjennetegner vansker og iverksette tiltak, slik at elevene ikke utvikler problemer. Lærerens kunnskaper om lese og skrivevansker kan være essensielt for det forebyggende arbeidet (Lundetræ og Walgermo, 2015, s. 148).

Bjørnsrud og Nilsen (2012) påpeker at en annen sentral del av tidlig innsats er kvaliteten på tiltakene. De fremhever at kvaliteten på tiltakene er nært knyttet til lærerens kunnskap om kjennetegn på vansker og hvilke tiltak som er hensiktsmessig for å styrke elevens læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s 77; Kunnskapsdepartementet, 2008).

Identifisering av vansker og hensiktsmessige tiltak må la seg gjennomføre og tidlig innsats er påvirket av flere faktorer (Befring, 2012, s. 29). Befring (2012) påpeker at kvaliteten på tiltakene påvirkes at samspillet mellom lærerens kunnskaper og hvilke ressurser og rammer som er tilgjengelig på skolen.

Forebygging av vansker gjennom tilpasset opplæring for å hindre utvikling av vansker, eller minske alvorlighetsgraden av vansken er også en del av tidlig innsats (Befring, 2012, s. 77). Tilpasset opplæring og forebygging er en oppgave for den ordinære læreplanen, og sentralt her er samarbeidet mellom aktører rundt eleven (Bjørnsrud og Nilsen, 2012 s.14). Samarbeidet mellom leseveileder og ordinær lærer kan være en måte å forebygge vansker på. En leseveileder har kompetanse og kunnskap om leseutvikling og kjennetegn på lesevansker (Frost, 2009), og kan støtte læreren gjennom veiledning og forslag på hvordan undervisningen kan tilpasses eleven, for at sperrer for læring reduseres eller fjernes.

Viktigheten av at tiltakene skal ha høy kvalitet og gjennomføres av personer som har kompetanse på det området eleven har vansker i, fortsetter i St.meld.nr. nr.31- «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet,2008). Tidlig innsats blir fremhevet som et sentralt satsningsområde for å sikre høy kvalitet i opplæringen. I meldingen påpekes det at kvaliteten på opplæringen kan heves gjennom at skolen utvikler en kultur for tidlig innsats. Tiltakene og innsatsen skal ifølge meldingen rettes mot elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Intensive lesekurs kan være et tiltak som bidrar til at elever som strever med lesingen, får et målrettet og systematisk tilbud som styrker leseferdighetene (Frost & Sørensen, 2007).

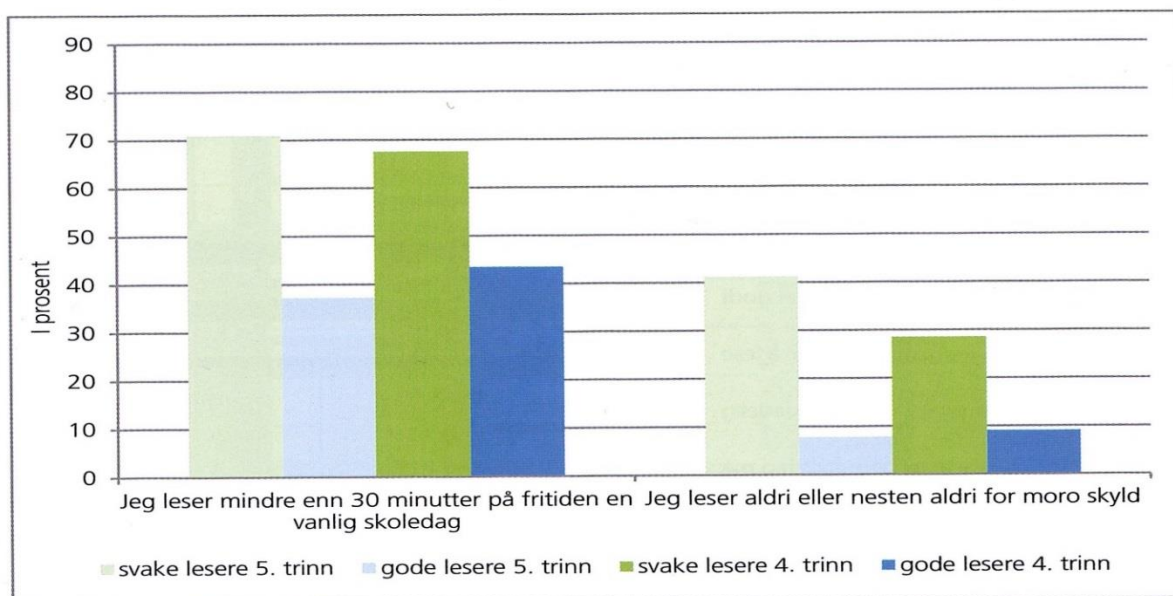
I St.meld.nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) forsterkes betydningen av økt kompetanse og samarbeid mellom ulike aktører rundt elevene for å heve kvaliteten på opplæringen. Det påpekes at man gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring skal sikre at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte i den ordinære undervisningen. På den måten ønsker man at færrest mulig skal ha behov for spesialundervisning.

Ifølge St.meld.nr.20 (Kunnskapsdepartementet, 2013). På rett vei, har det de siste årene skjedd en positiv utvikling i forhold til elevenes leseutvikling. Den positive leseutviklingen måles blant annet i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS, som gjennomføres hvert 5. år for elever på 4. og 5. trinn. Undersøkelsen fokuserer i hovedsak på forståelsesaspektet ved lesing og gjennom forskjellige spørreskjemaer forsøker man å identifisere andre faktorerers betydning for utvikling av leseferdighet (Solheim, 2013, s.9). PIRLS viser at fordelingen mellom svake og sterke lesere på 4. trinn er redusert de siste årene (Solheim, 2013, s. 37). Andel svake lesere er redusert fra 12 % i 2001 til 5 % i 2011, mens andelen elever på høyeste mestringsnivå er på 2% både i 2011 og 2006 (Solheim, 2013, s. 37). Norge er nå blant de

landene som har den laveste spredningen mellom de svakeste og sterkeste elevene (Solheim, 2013, s. 42).

I følge St.meld. nr. 20 (2013) viser dette at de svakeste leserne har fått et løft. Tidlig innsats og tilpasset opplæring, økt fokus på god vurderingspraksis og videreutdanning av lærere blir fremhevet som essensielle faktorer for norske elevers fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er flere resultater fra PIRLS som er interessante i forhold til norske elevers leseferdighet. Undersøkelsen viser at det er store forskjeller mellom de svakeste og sterkeste lesernes motivasjon og for lesing. Den viser at svake lesere har mindre motivasjon for leseaktiviteter og bruker mindre tid på lesing enn sterke lesere (Gabrielsen og Lundetræ, 2013 s. 140). For å oppnå gode leseferdigheter kreves både anstrengelse og trening. Motivasjon kan ha stor betydning i forhold hvor mye elevene leser og konsekvensene av mindre lesetrening og erfaring kan være at man ikke oppnår gode leseferdigheter (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 140).



Figur 9. Lesing på fritiden, elever på 4. og 5. trinn i 2011 (n 4. trinn = 1661, n 5. trinn = 885).

Figur 1 ( Gabrielsen og Solheim, 2013, s. 141))

Informasjon om elevenes avkoding og ordkjenningsferdighet gis ikke gjennom PIRLS, selv om dette er viktige komponenter i lesing og leseforståelse (Solheim, 2013, s. 9) I Norge valgte man derfor å inkludere en enkel ordkjedeprøve i PIRLS 2006 og 2011. Denne testen viste

store forskjeller mellom gode og svake leseres avkodingsferdigheter, og som tabellen under viser var forskjellene signifikante (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 140).

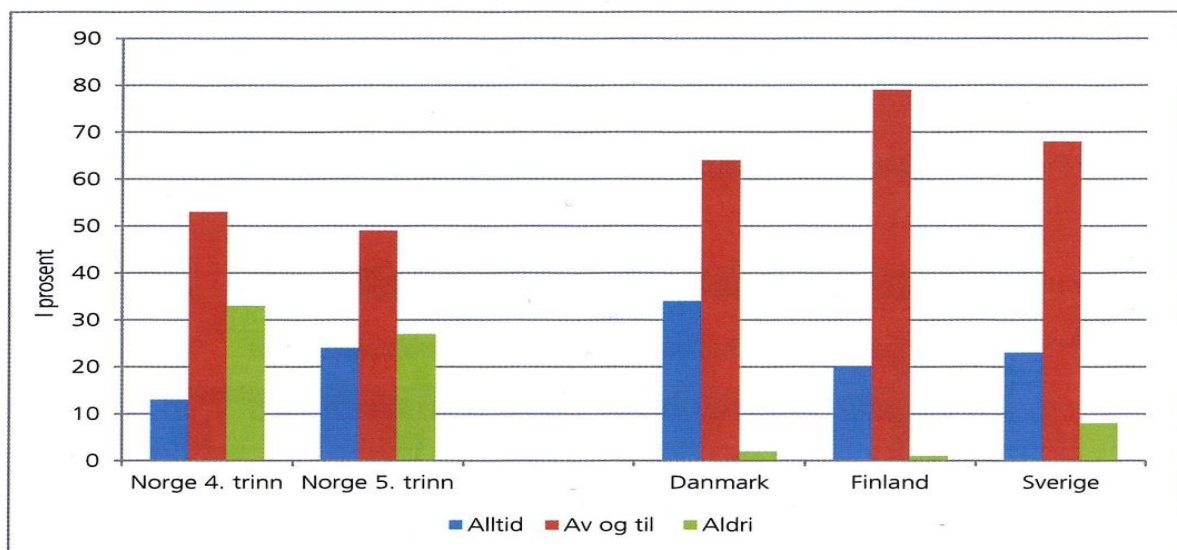
Tabell 2. Svake og gode leseres skåre på ordkjedetesten, PIRLS 2011.

	svake lesere	SD	gode lesere	SD	Differanse
4. trinn	25,32 (,39)	10,88	38,29 (,43)	11,95	12,20*
5. trinn	26,09 (,15)	10,90	36,34 (,06)	11,55	10,25*

\* $p < 0,05$  (standardfeil i parentes)

Figur 2 ( Gabrielsen og Solheim, 2013, s. 140).

I tillegg viser spørsmål til lærerne at norske lærer i mindre grad får hjelp av spesialpedagog eller spesialist på leseopplæring (Gabrielsen og Lundetræ, 2013 s. 136). Sammenlignet med lærere fra de andre nordiske landene svarer 10% av lærerne at de aldri har tilgang til hjelp når elever strever med lesingen, tilvarende prosenttall for lærere på 4. trinn i Norge er på 27% (Gabrielsen og Lundetræ, 2013 s. 136). Denne forskjellen er ikke tråd med de senere års fokus på tidlig innsats (Gabrielsen og Lundetræ, 2013 s.136; St.meld. nr. 16, 2006-2007).



Figur 5. Lærers vurdering av i hvilken grad hun/han har tilgang til en spesialist på leseopplæring (for eksempel spesialpedagog, logoped).

Figur 3 ( Gabrielsen og Solheim, 2013, s. 137).

Kunnskapen vi har fått gjennom PIRLS viser at det fortsatt er behov for av sterkt fokus på begynneropplæringen og intensive tiltak for de elevene som strever med lesingen. Det er fortsatt behov for å rette fokus på tidlig tiltak for de som henger etter i leseutviklingen. I dagenes kunnskapssamfunn stilles det stadige høyere krav til gode leseferdigheter, og gode leseferdigheter kan være avgjørende for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle fag (Lyster, 2012 s. 11).

Det fremheves samtidig i St. meld. 20 (2013) at kvaliteten på undervisningen er bestemmende for effekten på læringen. Høy kvalitet på undervisning og innsats i starten kan hjelpe de som strever med lesingen, og samtidig ha en positiv effekt på senere leseferdighet (Lyster, 2012, s 11). Dette finner vi også belegg for i Høien og Lundberg (2012). De hevder at jo lengere ut i skoleløpet man venter med å iverksette systematiske tiltak og tilpasset undervisning, jo mindre langtidseffekt vil det ha på elevens leseferdighet.

Ifølge Høien og Lundberg (2012) kan 80 % av elevene greie seg uten spesialpedagogisk hjelp om tiltak og tilpasninger iverksettes i 1.-3. trinn, målt i effekt i forhold til å minske lesevanskene. En rekke internasjonale undersøkelser og forskning peker i samme retning, og viser at tidlige tiltak og tilpasset opplæring har påvirkning på senere leseferdighet og er mer effektive (Vellutino, Scanlon, Zhang & Schatchneider, 2008).

## **2.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring og tidlig innsats har vært et gjennomgangstema i ulike Stortingsmeldinger de siste årene. I St.meld. nr. 31 (2007-2008), kvalitet i skolen, fremheves fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats for de yngste elevene som strever, gjennom at man øker lærertettheten i 1.- til 4. trinn. Dette skulle gjøres gjennom å frigjøre 430 mill. kroner av kommunenes frie inntekter, som følge av utskifting av nye læremidler. Midlene ble videreført i kommunerammen og skulle brukes til å finansiere forsterket opplæring i norsk/samisk og matematikk for elever på 1.–4. trinn fra høsten 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det skulle gi rom for 2000 flere årsverk.

Tallene fra skoleåret 2014/2015 til og med skoleåret 2015/2016 kan tyde på at intensjonene med flere lærere til småskoletrinnet ikke har blitt fulgt opp av alle kommuner. (Utdanningsforbundet, 2017). I 2017 har regjeringen bevilget nye 1,3 milliarder kroner til tidlig innsats på 1.-4 trinn og kommuner som ikke bekrefter at midlene er brukt som de skal, vil ikke få tildelt midler påfølgende år (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Tilpasset opplæring har vært et viktig prinsipp i skolen. I St. meld. nr. 16 (2006-2007) står det at tilpasset opplæring kjennetegnes av varierte arbeidsmåter, organisering av undervisningen og bruk av læremidler (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal nå de samme læringsmålene. Det betyr at den enkelte elev skal møte en undervisning som på best mulig måte møter elevens forutsetninger for å lære. Undervisningen

må tilpasses elevene og de læringsmålene som skal nås. Bachmann og Haug (2006) forklarer at lærere er usikre på hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring, og hva som forventes av tilpasninger i forhold til den enkelte elev. Utfordringen for lærerne kan være å møte den enkelte elevs forutsetninger for å lære, fordi variasjoner i evner og forutsetninger hos elevene i klassene kan være svært forskjellig.

Undervisning som har en helhetlig tilnærming hvor det er et gjennomtenkt samspill mellom for eksempel lesekurs og fellesundervisning, kan ha forutsetninger for å integrere tidlig tiltak og tilpasset opplæring. Det kan bidra til at elevene ikke bare får tilpasset opplæring når de er på lesekurs, men også i ordinær klasse (Lundetræ og Walgermo, 2015, s.167). Elevene oppholder seg 70-80% av tiden i klasseromsundervisning og det kan være uheldig for elevenes leseutvikling om tilpasset opplæring er forbeholdt lesekurs (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2015, s.122).

## 2.3 Lesing og leseforståelse

Lesing blir omtalt som en sammensatt og komplisert ferdighet som bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser (Høien & Lundberg, 2012, s. 48). Ehri (2005) beskriver lesing som en form for kommunikasjon, og lesingens fremste mål er å forstå det man leser. Det å lese og forstå skal elevene ifølge kunnskapsløftet beherske på 2. trinn. De skal kunne lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm. De skal beherske å bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å legge et best mulig grunnlag for senere leseforståelse bør man derfor i tillegg til automatiserte avkodingsstrategier, ha fokus på å gi eleven ordforråd og fagkunnskaper, slik at de best mulig kan mestre videre skoleløp.

«The simple view of reading» (Gough & Tuner, 1986) forklarer lesing på en enkel måte. Formelen har fått et betydelig rotfeste innenfor leseopplæringen og leseforskningen. Sentralt i formelen er samspillet mellom avkoding og forståelse, samt at leseforståelse forklares som et produkt av avkoding og språkforståelse. Leseforståelse = avkoding \* forståelse. Den enkle fremstillingen er et godt utgangspunkt for å forstå leseprosessen, men den illustrerer ikke det komplekse samspillet mellom ulike faktorer som påvirker leseforståelsen (Alexander, 2003).

Kritikken mot formelen har vært at den ikke tar inn utviklingsperspektivet i lesing, eller hvor i utviklingsløpet avkoding eller språkforståelse har størst påvirkning på leseforståelsen (Paris &

Hamilton, 2009). Leserens muntlige ferdigheter, ordforråd, kunnskaper, strategier og motivasjon blir blant annet fremhevet av Sweet & Snow (2003), som betydningsfullt i utvikling av leseforståelse. Bråten (2007) har en tilsvarende fremstilling og fremhever elevens forkunnskaper, forståelsestrategier, lesemotivasjon, bredde og dybde i ordforråd, som faktorer av størst betydning for leseforståelsen.

Brudholm (2002) fremhever lesing som en interaktiv prosess påvirket av både leser og tekst. Hun hevder det er ti faktorer som er av betydning for god leseforståelse og at faktorene må sees i sammenheng. For å forstå en tekst må eleven (1) ha god språkforståelse og evne til å kjenne igjen enkeltord i en tekst, og (2) et godt ordforråd. (3) Bakgrunnskunnskaper eller forkunnskaper spiller også en avgjørende rolle. Jo mer forhåndsforståelse barnet har om det aktuelle temaet og om ords betydning, jo bedre er det. I tillegg er det viktig å kunne (4) lese mellom linjene, (5) og hente noe ut av teksten som ikke står der. Eleven bør også kunne (6) danne relevante indre bilder eller forestillinger av det de leser, og eleven bør ha (7) kunnskap og erfaring med ulike sjangre. (8) Det å være bevisst både det man forstår og ikke forstår i en tekst man leser er leserens metakognitive kompetanse. Automatisert ordavkodning (9) er en grunnleggende forutsetning, og i tillegg er (10) motivasjon av betydning.

Lærerens kunnskaper om faktorer for å forstå skrevet tekst kan være vesentlig når undervisningen planlegges, fordi leseforståelse er avgjørende for elevens læringsutbytte og utvikling av kunnskaper og ferdigheter (Bråten, 2007; Sweet & Snow, 2003). Læreren bør ta utgangspunkt i tekstlige helheter når undervisningen planlegges og gjennom dialog og modellering engasjere elevene, slik at de retter oppmerksomheten mot meningsaspektet i teksten. Bråten (2007) forklarer at undervisningen kan organiseres både i hel klasse og mindre grupper ut fra målet for læringsøkten. Han fremhever at gjennom dialog kan læreren sammen med elevene oppklare ord og begreper og stille spørsmål til ting som er vanskelig å forstå. På den måten kan elevene etterhvert utvikle leseforståelsestrategier.

### **2.3.1 Komponenter for leseforståelse**

National Reading Report (2000) trekker frem fire interaktive komponenter som påvirker hverandre gjensidig under leseprosessen. Det er egenskaper hos leseren, teksten, aktiviteten og sosiokulturelle faktorer. Egenskaper hos leseren fremheves som elevens kognitive evner, muntlige ferdigheter, språklige ferdigheter som semantikk, syntaks, grammatiske ferdigheter og motivasjon (Bråten, 2007; National Reading Report, 2000; Sweet and Snow, 2003). I en

klasse er det ofte individuelle forskjeller i elevenes språkkompetanse. Gjennom variasjon i tekstvalg og en tilpasset tilnærming kan læreren ha større forutsetninger for å møte elevens språklige utgangspunkt (Sweet & Snow, 2003, s. 58).

Når det gjelder egenskaper ved teksten fremhever National Reading Report (2000) betydningen av oppbygning og struktur av tekstens innhold, teksten må ikke bli for enkel, men engasjere leseren mentalt (Bråten, 2007; National Reading Panel, 2000; Sweet & Snow, 2003). En god rytme i teksten kan skapes gjennom tekstbinding mellom setninger og avsnitt, og samspillet mellom setninger og deler i teksten bør skape en helhet (Sweet & Snow, 2003). Læreren bør derfor ha kunnskap om hva det er som kjennetegner en tekst med god kvalitet. Et variert tekstvalg kan være vesentlig og kan motivere for at leseren ønsker å lese teksten. (Guthrie, Wigfield, Perencevich, 2010; Sweet & Snow, 2003).

Den tredje interaktive komponenten er selve leseaktiviteten. Ifølge National Reading Report (2000) bør leseaktiviteten foregå i et samspill med andre og her fremheves læreren som en viktig faktor. Lærerens engasjement før, under og etter leseaktiviteten er vesentlig for leseforståelsen (Bråten, 2007; Guthrie et al., 2010; Sweet & Snow, 2003). En aktiv og engasjert lærer kan gjennom eksplisitt undervisning og dialog om tekstens tema, skape nysgjerrighet og motivasjon hos elevene. Elevene får motivasjon og lyst til å lese, som igjen øker den mentale aktivitet i leseprosessen (Bråten, 2007; Guthrie et al., 2010). Det forutsetter at læreren forbereder leseaktiviteten godt og har kunnskaper om tekstens innhold, og kan tilrettelegge leseaktiviteten ut fra elevenes bakgrunnskunnskaper.

Elevenes sosiokulturelle bakgrunn er den fjerde interaktive komponenten, som har betydning for hvordan leseren forstår teksten (National Reading Report, 2000; Sweet & Snow, 2003;) Ifølge Vellutino (2003) vil familiebakgrunn og en rekke andre sosiokulturelle forhold være en komponent som utvikler elevens forkunnskaper. Gjennom variasjon av opplevelser og erfaringer på ulike områder, og blant annet sammen med elevenes teksterfaring formes elevens kunnskapsbase og forkunnskaper (National Reading Report, 2000; Sweet & Snow, 2003).

Kunnskapsbasen er ifølge Anderson (1984) organisert i skjemaer eller mentale representasjoner i langtidshukommelsen. Skjemaene kan utvides når eleven aktiverer forkunnskaper om et tema før leseaktiviteten, og ny kunnskap kobles til gammel kunnskap under og etter leseprosessen (Anderson, 1984; Bråten, 2007). Andersen (1984) forutsetter at



elevene har relevant bakgrunnskunnskap når de møter leseteksten og gjennom dialog og felles engasjement om tekstens innhold kan elevene få dypere og bredere kunnskap.

### **2.3.2 Avkoding og leseforståelse**

Leseforståelse og avkodingsvansker er tett knyttet sammen de første skoleårene, og vanskelig å skille fra hverandre de første skoleårene (Storch & Whitehurst, 2002). Ordavkoding vil ifølge Bråten (2007) si: «Ordavkoding er den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skrifttegn som et ord og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen» (Bråten, 2007, s.45).

Det er særlig i den første leseopplæring fra 1. til 4. trinn sammenhengen mellom ordavkoding og leseforståelse er spesielt avgjørende (Sweet & Snow, 2003, s. 55). Ordavkoding og forståelse konkurrerer om leserens bevisste oppmerksomhet (Bråten, 2007, s 53), og flytende ordavkoding ser ut til å være av størst betydning for å utvikle god leseforståelsen i denne alderen (National Reading Report, 2000; Sweet & Snow, 2003; Vellutino, 2003).

### **2.3.3 Sammenheng mellom ordavkoding og leseforståelse**

Det er en nær sammenheng mellom presise og automatiserte avkodingsferdigheter og gode leseferdigheter (Ehri, 2005; Lyster, 2011; Spear-Swerling & Stenberg, 1994). Svikt i ordavkodingen kan derfor svekke leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2012). Ett av hovedsymptomene for de elevene som har utbytte av intensive lesekurs er knyttet til vansker med benevningshastigheten i avkodingprosessen (Frost & Sørensen, 2007). Det vil si at elevene strever med å avkode ordet hurtig og korrekt og derfor blir avkodingprosessen både ressurskrevende og tidkrevende for leseren (Høien & Lundberg, 2012, s. 48).

Sammenhengen mellom automatisert ordavkoding og leseforståelse avtar senere og oppover i klassetrinn, og andre komponenter som forkunnskaper, motivasjon, forståelsestrategier og ordforråd vil ha større betydning (Bråten & Samuelstuen, 2005; Nation og Snowlings, 2004; Sweet & Snow, 2003).

Nation & Snowlings (2004) studie av 72 engelskspråklige barn bekrefter at ordavkodings betydning for leseforståelsen vil avta etter hvert som elevene blir eldre. De målte korrelasjonen mellom ordavkoding og leseforståelse ved to punkter. Første måling var når

elevene var rundt 8,5 år, tilsvarende 3. trinn. Andre måling ble gjort når elevene var 13 år. Undersøkelsen viste at av ordavkodningens betydning for leseforståelsen var 20,4% ved første måling. Når elevene var blitt 13 år var prosentdelen redusert til 15,7%.

Tilstra et al. (2009) har gjort en tilsvarende regresjonsanalyse av canadiske barn. Undersøkelsen viste at ordavkodning alene kunne forklare 42% av betydningen for leseforståelsen på 4. trinn. Ordavkodning ble lagt inn som første variabel i analysen. Dette kan ha påvirket effekten av korrelasjonen ved målingene. Christophersen (2002, s. 302) forklarer at rekkefølgen variablene blir satt inn i regresjonsanalysen kan ha betydning for effekten av korrelasjonen. I denne undersøkelsen ble ordavkodning satt inn før ordforståelse. Analysen viste at etterhvert som elevene ble eldre og gikk i 7. trinn reduserte betydningen av ordavkodning for leseforståelsen til 13%.

Høien- Tengesdal (2010) har gjennomført en undersøkelse av norske 6. klassinger. Studiet viste at ordavkodning forklarte kun 0,3% av betydningen for leseforståelse. Resultatet skiller seg fra de andre resultatene som er presentert. Selv om det er forventet at ordavkodningens betydning for leseforståelsen avtar fra 3. trinn til 6. trinn.

Årsaken kan være at norsk skriftspråk har et mer transparent ortografisk system, som gjør det lettere tilgjengelig for leseren. Det vil si at norsk skriftspråk er et mer lydrett enn engelsk skriftspråk og med færre sammensatte lyder og flere lydrette grafem- fonem forbindelser blir avkodningsprosessen og den fonologiske syntesen lettere å gjennomføre for leseren (Muller & Brady, 2001; Hulme & Snowling, 2009). Det engelske skriftspråket har ifølge Muller & Brady (2001) et dypere og mer komplekst ortografisk system, som krever flere kognitive ressurser tilgjengelig for begynnerleseren. Leserens må beherske og analysere større morfologiske enheter og flere komplekse sammensatte lyder for å oppnå en flytende og automatisert avkodning. På bakgrunn av denne kunnskapen kan det tyde på at det er lettere for begynnerleser å oppdage forbindelsene mellom grafem og fonem i norsk skriftspråk enn i engelsk skriftspråk (Høien-Tengesdal, 2010; Aro & Wimmer, 2003).

Vi finner belegg for dette også hos Muller & Brady (2001). De hevder at jo mer transparent og lydrett skriftspråket er, jo lettere er det å avkode. Muller & Brady (2001) hevder at finske begynnerleseres suksess og tidlig erobring av lesekunsten er bevis på jo mer lydrett skriftspråket er, jo raskere kan elevene koble avkodning og fonologisk syntese. De beskriver

finsk skriftspråk som et nærmest perfekt transparent språk hvor det er høy korrespondanse mellom grafem og fonem (Muller og Brady, 2001. s. 8).

Aro og Wimmer (2003) belyser i sin studie at man bør ta hensyn til ulikhetene i språkernes forskjelligartete ortografiske oppbygging når man tilrettelegger leseundervisningen. De antyder at man bør være forsiktig med ensidig å bruke lesemodeller som er tilpasset et engelsk språk.

Lærerne på 3. trinn bør ha kunnskap om hvilken betydning flytende avkoding har for elevens leseforståelse. Elever som strever med å oppnå flytende avkoding bør få undervisning som balanserer arbeidet med forståelse av sammenhengende tekst og systematisk avkodingstrening. Den metodiske tilnærmingen bør tilpasses elevenes ulike forutsetninger, slik at de kan få begrenset eller overvinne sin vanske (Frost, 2004). Det krever at lærerne har kunnskap om elevens avkodingsvansker og hvilke aktiviteter og arbeidsmetoder som kan tilpasses elevens ferdigheter, for å gi elevene effektive og automatiserte strategier (Frost, 2004). For at elevene skal oppleve avkodingsøvelser som meningsfulle kan undervisning som tar utgangspunkt i meningsbaserte tekster og ord eleven vet hva betyr være avgjørende (Frost & Sørensen, 2007).

Bråten (2007) påpeker på sin side at feilfri ordavkoding ikke kan garantere for god leseforståelse. Læreren bør derfor integrere avkodingsaktiviteter med en nysgjerrighet og jakt etter tekstens mening. Samtidig viser forskning at flytende og nøyaktig ortografisk avkoding er fundamentet for leseflyten, og leseflyt blir ofte omtalt som broen mellom avkoding og forståelse (Chard, Pikulski, & McDonagh, 2012).

Elever på 3. trinn som strever med å oppnå effektiv avkoding og leseflyt kan få en ekstra utfordring kombinert med økte krav til gode leseferdigheter for å erverve kunnskap (Snow et al, 1998). Det å forstå det man leser avhenger etter hvert av flere faktorer som språkforståelse, ordforråd, forkunnskaper, motivasjon og forståelsestrategier (Guthrie et al, 2004).

Avkodingsvansker kan bli en ekstra byrde som gjør at elevene står foran en svært krevende oppgave videre i skoleløpet (Frost, 2004; Snow et al., 1998).

Det kan derfor være viktig for elevenes læring at læreren har høye forventninger til eleven, og kunnskap om at avkodingsvansker kan trenes gjennom tiltak som inkluderer aktiviteter og

arbeidsmåter som bidrar positivt på elevenes leseglede, lesemengde og automatisering (Frost, 2004; Lyster, 2010; Spear –Swerling & Stenberg, 1994).

Oppsummert kan «The simple view» av Gough og Tunmer (1968) klargjøre hvilken betydning automatisert avkoding har for leseforståelsen. Avkoding og forståelse er to sentrale delferdigheter og begge er nødvendig for leseprosessen. Samtidig fremhever de at automatisert avkoding ikke er tilstrekkelig for å skjønne tekstens meningsinnhold. Leserens språklige forståelse og evne til å omsette skrift til talespråk er ifølge Gough og Tunmer (1968) utslagsgivende om en tekst forstås eller ikke.

### **2.3.4 Ordavkoding**

Bråten (2007) definisjon av ordavkoding er: «Ordavkoding er den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen» (Bråten, 2007, s.45). Definisjonen belyser både det fonologiske og ortografiske aspektet ved ordavkoding og leseforståelse og på mange måter henger dette sammen.

Når det gjelder grunnlagskompetansen for avkodingen bygger den på leserens kognitive evner, fonologisk minne og evne til å knytte visuell og verbal informasjon, ortografisk bevissthet, fonologisk bevissthet og ordforråd (Bråten, 2007, s.49).

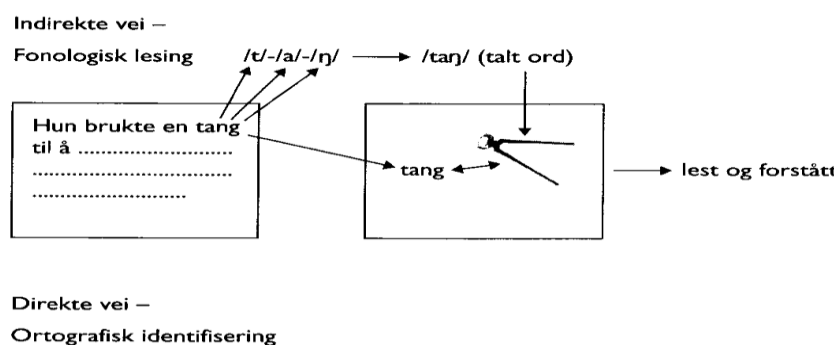
Frost (2004) forklarer på sin side at effektive og presise ordavkodingsferdigheter krever grunnleggende alfabetisk kunnskap og høy fonem bevissthet hos leseren. Høy fonembevissthet vil si at leseren hurtig kan indentifisere enkelt lyder i hørte ord. Fonem bevissthet er en avgjørende kompetanse i alfabetisk lesing og skriving og er en del av elevens fonologiske og språklige bevissthet, og når eleven forstår at ord kan deles opp i enkeltlyder har de nøkkelen til en funksjonell kunnskap om bokstaver (Hagtvet, Frost, Refsahl, 2015, s. 71).

Fonologisk bevissthet dreier seg om elevens oppmerksomhet mot talespråkets form og hvordan språket er bygget opp av lyder. Det kalles bevissthet om språkets form, fordi barnet retter oppmerksomheten mot byggesteinene i språket som språklydene, stavelser, rim og rytme. Barnet behersker etterhvert å lytte ut lyder i ord, å høre hvilken lyd et ord starter med, for eksempel at navnet Anne starter med lyden «a» (Hagtvet et al., 2015, s. 75). Furnes og

Samuelsson (2010) fant ut i sin studie at elevens fonologisk bevissthet er den variabelen, som sterkest kan predikere lese og skrivevansker etter de første skoleårene. Det viser at høy fonologiske bevissthet og fonembevissthet kan bidra til god leseutvikling.

Elsness (2002) fremhever at det er to veier til avkodning. Den ene er den indirekte veien, som er fonologisk avkodning. Den benyttes når leseren anvender sin kunnskap om forbindelsen mellom tale og skrift. Elevene produserer en stavemåte når ordet skal leses eller skrives. Ortografisk ordavkodning er den direkte veien, og ordet leses uten å gå omveien gjennom bokstav og lyd korrespondansen. Lesereren henter ordets mening frem fra det ortografiske minnet og leser ordet som et ordbilde (Elsness, 2002).

Høien og Lundberg (2012) beskriver en fonologisk avkodingsstrategi når grafem omkodes til fonem og lydene dras sammen til ord i en fonologisk syntese. Når leseren benytter en ortografisk strategi gjenkjennes ordet som et bilde, fordi det er lagret som en ortografisk representasjon i langtidsmminnet. Den ortografiske koden gir i tillegg tilgang til ordets form for uttale og betydning (Bråten, 2007). Gode lesere kan benytte en kombinasjon av begge strategiene under leseprosessen. De leser kjente ord ortografisk og møter ukjente ord i teksten ved å omkode grafem til fonem, og gjennom en fonologisk prosessering leses ordet (Høien og Lundberg, 2012; Lyster, 2012, s. 19). Lyster (2012) betegner dette som en «dual – route», en toveismodell.



Figur 4 (Lyster, 2012, s. 19).

Klinkenberg (2005) sier at elever som strever med benevningshastigheten og ortografisk avkodning må få hjelp til å danne et leksikon, et ortografisk leksikon. Han hevder repetert lesing kan styrke leseferdigheten på to måter. For det første øker antall enkeltord i elevens orddatabase og lagret i langtidsmminne. I tillegg får barnet raskere adgang til kodene gjennom

økt identifiseringshastighet for ord som alt er kjent og overlæring fører til raskere gjenkjennelse.

Bråten (2007) fremhever også at feilfri og automatisk ortografisk ordavkodning krever omfattende øving og utstrakt lesing av lesestoff av passende vanskegrad, og gjerne om igjen. Han hevder at omfattende øvelse minsker nødvendigheten av bevisst oppmerksomhet for avkodning, noe som avlastet kapasiteten i arbeidsminnet. Dodd (2005) bekrefter viktigheten av jo mer man leser, jo mer spesifikk kunnskap får leseren om ordenes ortografi. Det kan lede til mer avanserte ordavkodningsferdigheter og mer kunnskap om komplekse grafem-fonem relasjoner.

### **2.3.5 Utviklingsfaser**

Kunnskap om utviklingsfasene er vesentlig for å kunne tilrettelegge leseundervisningen på best mulig måte. Undervisningens nivå må tilpasses det utviklingstrinnet eleven er på for å hjelpe elevene videre i leseprosessen. Målet for undervisningen bør være at flest mulig ord leses ved hjelp av en ortografisk strategi, men veien dit går gjennom ulike faser (Ehri, 2005; Frith, 1986; Frost 2003).

Høien og Lundberg (2012) forklarer at de fleste elevene går gjennom de ulike fasene i ordlesingsstrategier i samme rekkefølge, men de kan utvikle strategiene i ulikt tempo. Selv om utviklingsfasene ikke kan knyttes direkte til alder eller trinn er forutsetningen for å følge normalutviklingen at elevene mester hver fase (Ehri & Snowling, 2004). Elever som strever med avkodningen kan utvikle en avsporing og henge etter i leseutviklingen. Ifølge Ehri & Snowling (2004) er lærerens kunnskap om normalutviklingen og kjennetegn på avsporingstrategier viktig, fordi tiltak og arbeidsmåter må ta utgangspunkt i den fasen avsporingen har skjedd. Nedenfor følger Linnea Ehri (2005) sin utviklingsmodell i etablering av avkodningsstrategier.

Hun beskriver den første fasen som logografisk lesing. Det vil si at elevene leser ord ved hjelp av visuelle kjennetegn eller konteksten ordet opptrer i. Ordene leses ved å huske ordet og uten å bearbeide detaljene eller støtte seg på bokstav-lyd forhold.

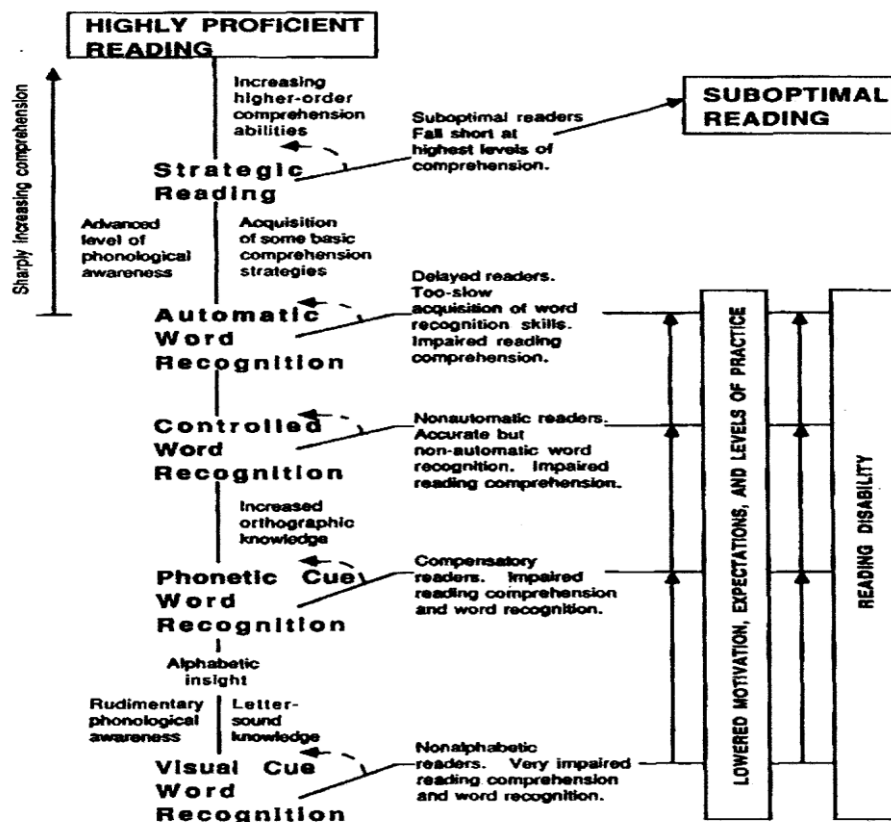
Den neste fasen beskriver Ehri (2005) som etablering av fonologisk strategier eller en delvis alfabetisk fase. Det vil si at eleven nå kan koble de fleste bokstaver til riktig bokstavlyd, men har ikke fullstendig etablert bokstavkunnskap. Selv om elevene ikke mester alle fonem-

grafem forbindelsene er det nok til å kjenne igjen ordet ortografisk. Ehri (2005) påpeker at den er kvalitativ forskjellig fra en etablert ortografisk strategi, som baserer seg på å kjenne igjen ordbildet lagret som et ortografisk representasjon i langtidsminnet. Eleven kan lydere deler av ordet, og støtter seg på konteksten når de leser eller gjetter resten av ordet. Elevene foretar en visuell gjenkjenning under leseprosessen (Ehri& Snowling, 2004).

I den fullstendige fonologiske fasen eller bruk av alfabetisk strategi kan eleven alle grafem-fonem koblingene, og bruker denne kunnskapen i ordlesing. Gjennom en fonologisk analyse og prosessering dras lydene sammen til ord. Elevene kan i denne fasen lese de fleste ord presist, og ifølge Ehri (2005) er en nøyaktig fonologisk analyse og prosessering avgjørende for etablering av ortografisk strategi. Underveis i stadiet utvikler elevene samtidig etablering av ortografiske strategier ved å kjenne igjen morfologiske enheter i ord. De er nå i overgang til det neste stadiet.

Nå utvikles og etableres en ortografisk ordlesningsstrategi ytterligere ved at eleven kjenner igjen større ortografiske og morfologiske enheter i ord. Leseren har lest ordet mange nok ganger gjennom en presis fonologisk analyse og etablert en ordinnsikt (Ehri, 2005). Denne ordinnsikten hjelper eleven til å danne et ortografisk leksikon som aktiveres under leseprosessen. Ordene leses med en automatisert og sikker avkoding på bakgrunn av etablerte representasjoner av ordet i langtidsminnet. Leseren kan nå fokusere fullt på å forstå teksten.

Det er særlig i overgangen mellom fonologisk lesning til etablering av ortografiske strategier elever som strever med automatisert fonologisk avkoding kan få utfordringer (Spear-Swerling og Stenberg, 1994). Elever som følger en normal leseutvikling vil på dette stadiet raskt avansere til en *kontrollert ordgjenkjenner*. Automatiseringen er i gang og elevene er på vei mot fullstendig ortografisk lesning, og stadiet bør oppnås mot slutten av 2. trinn eller i løpet av 3. trinn (Spear-Swerling og Stenberg, 1994). Det er i denne fasen leseutviklingen skyter fart og mye lesetrening er grunnleggende for den videre utviklingen. Spear- Swerling og Stenberg (1994) leseutviklingsmodell følger under.



Figur 5 ( Spear-Swerling og Stenberg leseutviklingsmodell, 1994).

Elevene som sporer av blir omtalt som *ikke automatiserte lesere*, og lesingen er preget av nedsatt sikkerhet i avkodingen og bruk av kontekstuell støtte i leseprosessen. Det hemmer nøyaktig forståelse av ordene og orientering mot ortografiske strukturer i ordet (Spear-Swerling og Stenberg, 1994). Avsporing på dette stadiet kan føre til at svake lesere blir hengende etter samtidig som gode lesere opplever mestring, leser mer, som igjen øker automatiseringen. Konsekvensen kan bli at avstanden mellom svake og gode lesere øker betydelig i denne fasen.

Ifølge Spear – Swerling og Stenberg (1994) må eleven først mestre sikker og automatisert fonologisk lesning, for å komme videre til neste trinn. Kunnskapen om at fonologiske ferdigheter er avgjørende for å tilegne seg ortografiske ferdigheter finner vi belegg for i et bredt forskningsfelt (Dodd, 2005; Ehri, 2005; Frith, 1986; Lyster, 2012; Snowling, 2000). Juel, Griffit & Gough (1986) konkluderer i sin undersøkelse med at ortografiske avkodingsferdigheter utvikles og fundamenteres gjennom en presis, nøyaktig og automatisert fonologiske avkoding.



Lærere på 3. trinn bør ha god kunnskap om potensielle avsporinger og hvordan de kan støtte automatisering av ordavkodning samtidig med å styrke ordkunnskapen (Snowling, 2001; Ehri & Snowling, 2004). Mangelfull sikkerhet i avkodingen kan føre til at elevene selv merker at de henger etter i lesetempo, og lesemotivasjonen kan svekkes (Hagtvet, Frost, Refsahl, 2015).

Blir leseaktiviteten først svekket kan svake lesere lese mindre. De kan forsøke å unngå leseaktiviteter som krever innsats og leser kun når de må (Frost, 2003, s. 83). Samtidig har gode lesere et engasjement og motivasjon for lesing. De er nysgjerrige og lesemengden øker, fordi de liker å lese (Frost, 2003, s. 83). De leser mer, mens svake lesere leser mindre.

Avstanden mellom gode lesere og svake lesere øker ytterligere, fordi økt lesemengde styrker leseferdighetene og leseforståelsen. Stanovich (2000) betegner dette som «*Matteuseffekten*».

Det blir en svært viktig oppgave for læreren å snu denne trenden og hjelpe elevene inn i hovedsporet igjen, slik at de kan oppleve mestring og leseglede, som igjen kan bidra til å øke leseaktiviteten og leseutviklingen. Flere forskere hevder at en negativ leseutvikling er raskere å snu, jo tidligere tiltakene iverksettes (Hagtvet et al., 2015; Høien og Lundberg, 2012; Lyster, 2012; Spear-Swerling & Stenberg, 1994).

## 2.4 Leseopplæring

De fleste elever vil lære seg å lese uavhengig av metodisk tilnærming i leseopplæringen. Det henger sammen med at de fleste barn blir utsatt for uformell leseopplæring av nære personer før de får formell opplæring på skolen, det vil si at det er en kulturelt betinget ferdighet (Høien & Lundberg, 2012, s. 53). Frost (2004) påpeker at de elevene som strever med å lære seg å lese, vil kvaliteten på leseopplæringen være avgjørende for om de vil opparbeide seg gode leseferdigheter. Han hevder at en god begynneropplæring inkluderer tiltak ovenfor elever som står i fare for å utvikle lese og skrivevansker (Frost, 2004, s. 30; Lyster, 2012).

Tradisjonelt har det vært to hovedretninger innenfor leseopplæringen, *whole language* og *phonics* (Frost, 2004; Pressley & Allington, 2015).

### 2.4.1 Phonics tradisjonen

*Phonics*- tradisjonen eller *bottom-up*- teorien har et sterkt fokus på elevens fonologiske bevissthet. Leseopplæringen tar utgangspunkt i at lesing oppstår gjennom tolking av et

alfabetisk system (Frost, 2004, s. 30). Eleven kobler fonem til grafem og gjennom en fonologisk syntese og tolking leses ordet. For å oppnå forståelse må det alfabetiske system først læres og så automatiseres (Hagtvatn et al., 2015, s. 75). Leseundervisning etter *Phonics*-tradisjonen fokuserer på elevenes fonologiske bevissthet og har et sterkt fokus på fonemisk bevissthet. Det vil si hvordan fonem knyttes til grafem og gjennom å trekke fonemene sammen i en prosessering leses ukjente ord (Frost, 2004, s. 30; National Reading Panel, 2000). Fonemisk bevissthet står nærmere definert og forklart under punkt 2.3.3. ordavkoding.

## 2.4.2 Whole language tradisjonen

Goodman er kanskje den fremste forskeren og eksponenten innenfor *whole language* tradisjonen. Han mente blant annet *phonics – tradisjonen* la for stor vekt på fonologisk bevissthet og detaljerte prosesserer som å avkode ord, for så og forstå løsrevet fra meningsaspektet. Innenfor denne tradisjonen var det grunnleggende at barna allerede fra begynnelsen forsto lesingens kommunikative funksjon. Det var gjennom å lese barnelitteratur og egen skriving lesingen ble satt inn i en meningsfull kontekst (Goodman, 1989).

*Whole-language tradisjonen*, også kalt *top-down* teorien vektlegger at lesing er en naturlig kommunikativ prosess. Det vil si søken etter mening driver leseprosessen fremover (Bråten, 2007, s. 27). Leseopplæringen innenfor denne tradisjonen blir ansett som en naturlig del av språkutviklingen. Leseaktiviteten skal ta utgangspunkt i en tekst som er kjent for eleven. Lesingen blir meningssøkende ved at leseren bruker sin kjennskap til innhold og setningsstruktur, som støtte for å lære nye ord (Bråten, 2007, s. 27). Det er leserens forkunnskaper som spiller en hovedrolle i meningsdanningen og man er innenfor denne tilnærmingen lite opptatt av prosesser på ord og grafem-fonem nivå som en del av lesingen (Frost, 2004, s. 29).

Det er vesentlig forskjell mellom tradisjonene og deres syn på leseopplæring, men de har på hver sin måte bidratt til en utvidet forståelse for god leseopplæring (Frost, 2004, s. 29). I de siste ti årene har begge tradisjonene bidratt til en mer nyansert og allsidig lesemetodikk, og på den måten kan man i større grad møte elevenes ulike forutsetninger for å lære å lese (Frost, 2004, s. 29).

## 2.4.3 Balansert leseopplæring

Balansert leseundervisning bruker elementer fra både *whole-language* og *phonics* tradisjonen og innenfor leseforskning er det en utbredt enighet om at denne formen er den mest effektive (National Reading Panel, 2000; Snow et al., 1998). Pressley og Allington (2015) har med blant annet støtte i rapporten fra National Reading Panel (2000) frontet denne måten og drive leseopplæring på. Deres anbefalinger bygger på flere omfattende nære studier av praksisfeltet og hva spesielt dyktige lærer vektlegger i sin undervisning. De utvalgte skolene og lærerne som ble plukket ut kunne vise til at deres elever oppnådde bedre leseresultater enn man kunne forvente. Pressley og Allington (2015) fremhever at en balansert tilnærming bygger bro mellom forskning om effektiv leseopplæring og hvordan leseundervisningen i praksis gjennomføres.

#### **2.4.4 Intensive lesekurs**

*Helhetslesning* er utviklet av Jørgen Frost og oppsto på 1970- tallet, som følge av behov for en helhetspreget og engasjerende undervisningsmetode innenfor spesialundervisning i Norge (Frost, 2004, s. 173). Denne metoden er et eksempel på balansert leseopplæring og benyttes på intensive lesekurs.

*Helhetslesning* tar utgangspunkt i tekstlige helheter, og arbeid med lesetekniske forhold og detaljer i teksten blir integrert i dette (Frost, 2004, s. 173). Det vil si at undervisningen settes inn i en helhetlig språklig ramme, hvor man vektlegger forståelse av sammenhengende tekst og systematisk avkodingstrening. Metodikken bygger på metaspråklig utvikling og den metodiske rammen legger grunnlag for å tilrettelegge undervisningen etter barnas ulike forutsetninger og leseutvikling (jf. Leseutviklingsmodellen fra Spear- Swerling og Stenberg figur 5).

For elever som strever med lesingen er tiltak med intensive lesekurs noe som viser seg å ha en positiv effekt på elevenes leseferdigheter. Det viser blant annet studien til Frost & Sørensen, Bone & Dolva (2005). Denne undersøkelsen viste at elevene som deltok på intensive lesekurs forbedret leseferdighetene betraktelig i forhold elevene i kontrollgruppa. Elevene i kontrollgruppa ble matchet med eksperimentgruppa og fikk i samme periode økt læreroppmærksomhet og varierte arbeidsmåter. Resultatene viste at effekten av det intensive lesekurset var klart signifikant. Elevene i eksperimentgruppa hadde betydelig mer fremgang og økt leseferdighet i forhold til elevene i kontrollgruppa (Frost & Sørensen, Bone & Dolva, 2005, s. 52).

Metodikken i *helhetslesning* rammer inn og skaper et samlet undervisningsforløp. Det bidrar til å sikre samspillet mellom elevens oppmerksomhet rettet mot avkoding og mot meningskonstruksjon (Frost, 2004, s. 97). *Helhetslesning* er delt inn i tre arbeidsfaser, som vektlegger ulike områder og hver fase har forskjellige formål (Frost, 2004, s. 174). De ulike fasene består av A) *helhet* – B) *del* og C) *helhet*.

I den første fasen *helhet* (A) skal eleven bli fortrolig med teksten. Læreren presenterer teksten og inviterer eleven inn i en dialog for å klargjøre vanskelige ord og innhold eleven opplever krevende. Teksten som det arbeides med er tilpasset elevens lesenivå *nærmest utviklingszone*. Det vil si at eleven kan lese 80% av ordene flytende uten å måtte lydere og gjennom støtte fra lærer vil eleven gradvis oppleve å kunne lese med en viss kontroll og mestring (Hagtvet et al., 2015, s. 259). Frost (2004) beskriver leseferdighetene elevene opparbeider seg i denne fasen er på epi – nivå, eller ikke bevisst nivå. Det vil si at eleven har en viss kontroll over lesingen, men leser med flyt uten støtte fra lærer (Hagtvet et al., 2015, s. 125). De lesetekniske utfordringene leseren opplever og ord eleven ikke har en presis forståelse av er utgangspunktet for det videre arbeidet i neste fase.

Den andre arbeidsfasen er *detalj*-fasen (B). Her konsentreres arbeidet rundt språklige detaljer. Målet er at eleven skal opparbeide seg en bevissthet – metakognitiv innsikt i forhold til egne strategier, og utvikle nøyaktige og meningsdrevne ordavkodingsstrategier (Hagtvet et al., 2015, s. 126). Frost (2004) fremhever lærerens *mediering* i denne fase. Det vil si at læreren er anerkjennende og aktivt støtter elevens selvstendige arbeid. Den kunnskapen eleven erverver i denne fasen med fokus på ords detaljer og avkodingsstrategier skal nå ta i bruk i neste fase (Hagtvet et al., 2015, s. 126).

I den tredje fasen *helhet* (C), skal eleven nå integrere kunnskapen som ble innhentet i de første fasene. Eleven leser den samme teksten om igjen og tar i bruk presise avkodingsstrategier, som de ervervet i detaljfasen (Hagtvet et al., 2015, s. 127). Frost (2004) påpeker at eleven nå skal være i stand til å stoppe ved vanskelig ord og regulere egen avkodingstrategi, slik at teksten leses riktig på 90% nivå. For at denne overføringen skal bli vellykket trenger eleven som regel mye støtte fra lærer som gradvis kan trekkes tilbake (Frost, 2004, s. 175). Teksten skal i denne fasen leses flere ganger, slik at ordinnsikten automatiseres og ny kunnskap kan bli integrert og samordnet med elevens forkunnskaper (Hagtvet et al., 2015, s. 127).

Frost (2004) fremhever at intensive og systematiske tiltak som er tilpasset elevens behov kan bidra til at eleven overkommer sine vansker. Intensive lesekurs kan være et tiltak som bidrar til å øke kvaliteten og systematikken rundt leseopplæring. Ved å integrere prinsippene fra helhetslesning inn i fellesundervisningen kan samspillet mellom ulike måter å organisere undervisningen ivareta elevens fremgang (Hagtvet et al., 2015, s. 127). Effektstudiet og intervensjonen med intensive lesekurs ble rangert som et av de 25. beste effektstudiene på Sheffield University (Frost & Sørensen, Bone & Dolva, 2005, s. 52). Resultatene fra dette studiet tyder på at intensive lesekurs gir en god metodisk ramme for å styrke elevenes leseferdigheter.

### **2.4.5 Teoretisk fundament i balansert leseopplæring**

Balansert leseopplæring har først og fremst røtter i *sosialkonstruktivistisk* og sosiokulturell teori, og Vygotskij er antakelig den mest sentrale forskeren innenfor sosiokulturell teori (Hagtvet et al., 2015, s. 56). Hans grunntanke reflekterer et positivt syn på undervisning og hvordan læringsfremmende aktiviteter og dialogen kan påvirke barnets kognitive utvikling og læring (Vygotskij, 2001, s. 239). Den blir kalt *sosialkonstruktivistisk*, fordi barnets kognitive utvikling og læring, er et resultat av samarbeid med andre. Barnet konstruerer sin kunnskap og kognitive utvikling gjennom samspill og samtaler med andre (Vygotskij, 2001).

Dialogen er verktøyet og bærende elementet i læringsprosessen innenfor *sosialkonstruktivistisk* tradisjon (Vygotskij, 2001). Gjennom å inviterer eleven inn i dialogen samtidig som læreren støtter barnets eget initiativ styrkes den individuelle læringen. Det forutsetter at barnet oppmuntres til å sette ord på og samtale om løsninger på aktiviteten eller oppgaven. På den måten utvikler språket tankene og den kognitive utviklingen, og i slike samhandlingssituasjoner med en voksen eller en mer kompetent medelev vil barnet gradvis *internalisere* eller gjøre fremgangsmåtene til sine egne (Vygotskij, 2001). Det barnet klarer i samarbeid med en mer kompetent person vil det mestre på egenhånd senere. Vygotskij (2001) hevder at læring og mentale funksjoner etableres som et resultat av en aktiv læringsprosess hvor samspill og språket er bærebjelken.

Vygotskij (2001) og hans ide om *zone of proximal development* eller *nærmeste utviklingszone* betyr at elevens potensielle utvikling ligger i spennet mellom hva han kan fra før, og hva han kan mestre med litt hjelp (Vygotskij, 2001, s. 239). Den graderte læringsstøtten læreren gir bestemmes ut fra behovet eleven har for å gjennomføre oppgaven selvstendig. Jerome Bruner

betegner den graderte støtten læreren gir eleven i læringsprosessen som *scaffolding* (Guthrie et al., 2004, s. 74). Stillaset eller *scaffolding* skal justeres underveis ut fra elevens behov, og ut fra et prinsipp om minst mulig støtte (Guthrie et al., 2004, s. 75). Et sentralt moment er jo mindre hjelp eleven opplever å få, jo større blir mestringsopplevelsen. Elevens opplevelse av å løse oppgavene på egenhånd kan få betydning for elevens selvbilde, og innenfor *sosialkognitiv læringsteori* er teorien om *self-efficacy* sentral (Bandura, 1997).

Bandura (1997) og hans begrep *self-efficacy* legger stor vekt på det kognitive aspektet og hvilken betydning forventning av mestring har for elevens valg av aktivitet. Han fremhever at *self-efficacy* påvirker elevens målorientering, valg, innsats og engasjementet som legges ned i oppgaver og aktiviteter. Bandura (1997) påpeker at *self-efficacy* er knyttet til elevens tidligere mestringsopplevelser og en positive attribusjon «dette kan jeg få til». Det styrker elevens indre motivasjon og interesse for oppgaven. Eleven velger å lese for aktivitetens skyld og mestringsopplevelsen det gir (Guthrie et al., 2004, s.79). Snow et al., (1998) beskriver på samme måte motivasjon som en kritisk faktor for elevenes læring, fordi motivasjon er essensielt for elevens energi og utholdenhet i læringssituasjoner. Snow et al., (1998) beskriver at de aller fleste elevene starter opp på skolen med positive holdninger og motivasjon for å lære å lese. Det blir derfor en viktig oppgave for læreren å ivareta motivasjon eleven har oppover i skoleårene å tilpasse leseoppgaver som gir elevene mestringsopplevelser (Snow et al., 1998, s. 21).

Læringssynet som ligger til grunn for en balansert leseopplæring får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet i klasserommet og samhandlingen mellom lærer og elev (Hagtvat et al., 2015, s. 56). Læreren vil i liten grad benytte en instruerende undervisning. Det er dialogen i klasserommet som legger premisene for elevens læringsprosesser og eleven er en aktiv dialogpartner (Hagtvat et al., 2015, s 58). En avgjørende faktor for elevens læring og utvikling er lærerens evne til å støtte elevens initiativ og behov, slik at eleven oppdager eller løser oppgaver på en selvstendig måte (Hagtvat et al., 2015, s 58).

Lærerens kunnskaper og oversikt over elevenes leseutvikling og avsporinger kan gi en direkte kobling til hvilke arbeidsmåter, støtte og tilrettelegging eleven har behov for. Gjennom kartlegging kan læreren få en unik inngang til å avdekke hvor mye hjelp og hvilken form for støtte eleven har behov for (Hagtvat et al., 2015, s. 214). På denne måten kan tiltak rettes inn mot elevens nærmeste *utviklingssone* med tanke på læringsmål knyttet opp mot lesetekster og

valg av oppgaver. For å imøtekomme elevenes behov bør læreren derfor ha rik tilgang på bøker som varierer både i sjangre og nivå (Ehri & Snowling, 2004).

Ehri & Snowling (2004) fremhever at ved egenlesing av tekst når elevene er i overgangen fra alfabetisk til ortografisk lesing, bør de mestre å lese mellom 95% til 98% av teksten flytende. Teksten kan bli frustrerende for elevene å lese på egenhånd når ordlesing og flyt går ned under 90 % nivå (Ehri & Snowling, 2004, s. 437). Ehri & Snowling (2004) gjennomførte en undersøkelse hvor en fellestekst ble lest. De gode leserne i klassen leste 91- 99% av teksten riktig, mens de svake leserne leste 71-83% av teksten riktig. Teksten skapte frustrasjon og motivasjonssvikt hos de svake leserne og dårlige vilkår for automatisering av helord (Ehri & Snowling, 2004, s. 437). Kunnskapen fra denne undersøkelsen belyser behovet for å møte elevenes *nærmeste utviklingszone* og leseferdighet når læreren skal velge lesetekster til undervisningen.

## 2.5 Kjennetegn på leseundervisning av god kvalitet

Jeg vil redgjøre for forskning som kjennetegner leseundervisning av god kvalitet. Det finnes ulike studier på hva som betegnes som god praksis i leseundervisningen. Pressley og Allington (2015) sine studier ble gjennomført på spesielt effektive skoler som kunne vise til spesielt gode leseresultater. Det var skoler hvor elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn viste langt bedre leseferdigheter enn sammenlignbare elever på andre skoler. Lav sosioøkonomisk bakgrunn ble definert ut foreldrenes utdanningsnivå og inntekt.

Pressley og Allington (2015) observerte at spesielt dyktige lærere hadde god kunnskap og oversikt over elevenes leseutvikling og hvilke tilpasninger som ville styrke læringsutbytte for enkelteleven. Lærerne kombinerte fellesundervisning og smågruppeundervisning med minileksjoner med fokus på det enkelteleven hadde behov for. De fremhevet at elevene skulle oppleve mestring i læringsarbeidet. Lærerne støttet elevene i læringsprosessen på en balanserte måte, slik at de løste oppgavene på egenhånd. Det var et viktig moment å lære elevene å arbeide selvstendig både med oppgaver og i leseprosessen. Det ble innarbeidet strategier og prosedyrer som elevene kjente og kunne benytte hvis de sto fast med en oppgave (Pressley & Allington, 2015, s. 291). Prosedyrene ble visualisert gjennom bilder og plakater på veggene i klasserommet. Elevene skulle først forsøke å løse oppgaven selvstendig. Hvis de fortsatt sto fast etter å ha prøvd på egenhånd skulle eleven spørre en medelev om hjelp. Det

var først når eleven hadde prøvd selv og spurt en medelev læreren ble involvert og ga støtte (Pressley & Allington, 2015, s. 291).

Elever som strevde med lesingen fikk mer støtte under leseprosessen i klasserommet og ble ikke isolert fra medelever. Lesing var en sosial aktivitet og dyktige lærere mestret kunsten å integrere instruksjon av enkelt elever og holde engasjementet oppe hos alle elevene (Pressley & Allington, 2015, s. 296).

Klasserommet var preget av et litterært inspirerende miljø og det var sterkt vektlagt å ha et rikholdig utvalg av bøker i ulike sjangre og tekstnivåer. Elevenes tekster ble verdsatt ved å bli hengt opp eller i form av en presentasjon eller opplesning. Veggene i klasserommene var rikt illustrert og skulle inspirere og motivere elevene til lesing (Pressley & Allington, 2015).

Elevene jobbet med meningsfylte lese og skriveoppgaver hver dag. Læreboka var ikke styrende for valg av aktiviteter eller progresjonen i undervisningen (Pressley & Allington, 2015). Det ble ofte benyttet en kombinasjon av lærebøker, autentisk barnelitteratur og enkle faktabøker, og elevene fikk velge mellom ulike tekster og vanskelighetsgrader. Først med veiledning og støtte fra lærer, og etterhvert lærte elevene selv å velge lesetekster som var passe utfordrende (Pressley & Allington, 2015 s. 292). Det ble praktisert ulike lese måter i klasserommet, elevene leste i kor, drev med veksellesing og egenlesning. Lesing var en del av alle fag og ord og begreper og deres egenskaper ble diskuterte høyt (Pressley & Allington, 2015, s. 293).

Wharton-McDonald, Pressley & Hampston (1998) analyse av forskjellige klasseromsundersøkelser fra ulike skoler viste at effektive skoler vektla daglig lesing. Det ble satt av mellom 27 til 18 minutter daglig til elevenes egenlesning. Skolene var opptatt av å bygge opp elevenes motivasjon for å lese, gjennom mestringsopplevelser. Effektive skoler hadde stor bredde i variasjon med tanke på organisering. Det ga gode muligheter for et samspill mellom smågruppeundervisning og fellesundervisning. Den gjennomsnittlige tiden for smågruppeundervisningen var 60 minutter daglig. Avkodingsstrategier ble lært eksplisitt ved at læreren viste og veiledet eleven direkte når eleven leste meningsfulle tekster.

Snow et al., (1998) fremhever også betydningen av å legge til rette for allsidig daglig lesing både i fellesundervisning og muligheter for systematiske og intensive økter i smågrupper hvor fokuset er å styrke leseferdigheten (Snow et al.,1998, s 24). På samme måte fremhever Liebling (1998) at kjennetegn på god begynneropplæring er daglig lesing av



kvalitetslitteratur, både i form av elevens egenlesing og lærerens egen verdsetting av lesing gjennom høytlesning. Hun påpeker at leseutviklingen kan styrkes gjennom å øke elevenes motivasjon for å lese. Elevenes leseglede fører til at lesemengden øker, noe som styrker automatiseringen og utvikler elevens ordforrådet.

Begynneropplæring av god kvalitet kan ivaretas når undervisningen fokuserer på tilpasset opplæring og tidlig tiltak gjennom å integrere et samarbeid mellom lesekurs, smågruppeundervisning og fellesundervisning (Hagtvet et al., 2015, s. 35). Det fordrer at læreren har god oversikt over elevenes leseutvikling og tilrettelegger arbeidsoppgaver og aktiviteter for å styrke leseutviklingen, som er målrettet for det eleven strever med (Hagtvet et al., 2015, s. 35). Samtidig kan rammefaktorer og organisatoriske forutsetninger på den enkelte skole påvirke om fleksible organiseringer lar seg gjennomføre.

Allington (2011) hevder på sin side at elever som strever med lesingen har best av å ikke få merkelapp på seg. Han begrunner det med at klasseromsundervisning av høy kvalitet vil være god undervisning for alle. Det er kunnskapen læreren har om den enkeltes behov, styrker og svakheter som skal danne utgangspunkter for undervisning og samarbeidslæringen. Allington (2011) påpeker at læreren må signalisere at han har høye forventninger til elevenes læring og tilpasse lesetekstene til elevenes lesenivå og ikke redusere lesemengden.

Pressley & Allington (2015) beskriver at en undervisningsmetode ikke er bedre enn det læreren gjør den til, og det bestemmer om en metode fungerer eller ikke. De påpeker at det ikke er metoden som underviser, men læreren. Det som er utslagsgivende er lærerens kunnskaper om hvilke faktorer som gjør at en undervisningsmetode fungerer.

### **2.5.1 Lærerens forutsetninger for å lykkes med balansert leseopplæring**

Pressley og Allington (2015) observerte at dyktige lærere mestret kunsten å integrere instruksjon av enkelt elever og holde engasjementet oppe hos alle elevene. Lærerne hadde høy kompetanse og kunnskap om leseutvikling og hvilke aktiviteter som kan bidra til å styrke elevenes leseutviklingen (Pressley & Allington, 2015, s. 296).

De observerte at lærerne var gode klasseledere. Tydelige læringsmål og klasseregler ble gjort kjent for elevene og lærerne forventet at de fulgte disse. Pressley og Allington (2015) fremhever at relasjonene mellom lærer og elever var gjennomgående svært gode og preget av

anerkjennelse og trygghet. Det ga elevene en trygg og god kontekst å lære i. Lærerne var opptatt av å skape gode rutiner og rammer rundt elevenes læring. De brukte tid på å innarbeide gode rutiner for å unngå at unødig tid gikk med til bytte av aktivitet. Pressley og Allington (2015) påpeker at hovedvekten av tiden med elevene ble brukt til undervisning og læringsorienterte aktiviteter.

Pressley & Allington (2015) sine undersøkelser viste at lærerne brukte klasserommet aktivt. De var dyktige til å samarbeide og veilede assistenter i forkant av undervisningen, slik at alle voksne var kjent med sine arbeidsoppgaver i klasserommet. Det var elevenes læring som sto i sentrum. Ved at flere voksne var involvert og engasjert i undervisningen kunne elevenes læringsutbytte styrkes.

Ifølge Pressley & Allington (2015) brukte lærerne tid på å planlegge organiseringen av skoledagen for at ulike aktiviteter og oppgaver skulle være godt sammenvevd med målet for læreaktiviteten. Det bidro til å skape en forutsigbar skoledag for elevene. Utgangspunktet for hvordan elevene ble gruppert ble bestemt ut fra hva de skulle lære å jobbe med (Pressley & Allington, 2015). Dersom aktiviteten krevde samarbeid og samtale om en tekst ble elevene organisert i grupper, og reorganisert etterhvert som elevene skulle jobbe individuelt.

På samme måte som i Allingtons (2011) studie av god praksis for elever som strever med lesingen, observerte Pressley & Allington (2015) i sine klasseromsobservasjoner at lærerne hadde høye forventninger til elevenes læring. De signaliserte en forventning om at elevene skulle investere den nødvendige innsatsen leseaktivitetene krevde. På den måten viste lærerne at de hadde tro på eleven og hva de kunne få til (Pressley & Allington, 2015).

Ifølge Spear- Swerling og Stenberg (1994) vil det læreren faktisk gjør i klasserommet være en like sterk komponent i forhold til elevens læring, som lærerens forventninger og holdninger. Det er samtidig vanskelig å skille de to faktorene fra hverandre og se for seg at de opptrer helt uavhengig fra hverandre.

Pressley & Allington (2015) fremhever at læreren hadde et sterkt fokus på læringsprosessen til elevene, og de fikk veiledning og kunnskap på hvordan de lærte. Læreren var både engasjert og en motivator i elevenes læring. Gjennomgående behersket og benyttet lærerne en eksplisitt undervisningsform. Det vil si at de veiledet elevene direkte, modellerte og viste avkodingsstrategier i samspill med elevene. På den måten ble ferdighetsundervisning alltid knyttet til reelle og meningsfulle lese og skriveaktiviteter.

Fundamentet og bærebjelken i den eksplisitte undervisningsformen var samtalen mellom lærer og elev (Pressley & Allington, 2015). Dialogen bar preg av at man i fellesskap fant fram til løsninger. Læreren vektla samtaler og diskusjoner i et språklig og læringsorientert miljø der eleven var en aktiv og gjensidig part i dialogen. Samtidig fikk læreren tak på elevens innspill, ledet samtalen på en respektfull og støttende måte, og de fokuserte på produktive prosesser (Pressley & Allington, 2015).

### **2.5.2 Betydning av samarbeid med foreldre**

Pressley & Allington (2015) fremhever at lærerne la stor vekt på et godt og nært foreldresamarbeid. Lærerne så på foreldre som viktige samarbeidspartnere og bidragsyttere til elevenes læring og utvikling. De informerte og veiledet foreldrene på hvordan de kunne bidra, for å styrke elevenes leseutvikling. Økt foreldreinvolveringen medførte at elevene jobbet mer systematisk hjemme med lekser og de satt av mer tid egenlesing.

## **2.6 Oppsummering**

Forskning og teori viser at lesing er en kompleks ferdighet, og leseforståelse integrerer flere språklige ferdigheter. For å utvikle gode leseferdigheter er det viktig at elevene møter en leseopplæring av høy kvalitet. Læreren må ha kunnskap om leseutvikling og hvordan lesevansker kan avdekkes, og hvilke tiltak som kan styrke leseutviklingen. Det er en særdeles viktig oppgave for læreren å iverksette tiltak for å snu en negativ leseutvikling. Jo tidligere tiltakene iverksettes, jo større langtidseffekt har det på elevenes leseutvikling. Et godt samspill mellom intensive lesekurs og tilpasset undervisning i ordinær klasseromsundervisning kan øke kvaliteten på leseundervisningen. Det er en stor sammenheng mellom elevenes avkodingsferdigheter og leseforståelse de første skoleårene, men etter hvert vil andre faktorer som språkforståelse, forkunnskaper, forståelsestrategier og motivasjon være av større betydning. Det krever at den første leseopplæringen favner bredt og integrerer flere avkodings og forståelsesprosesser, og ikke fokuserer ensidig på den tekniske siden av lesingen. Forskere anbefaler en balansert tilnærming hvor man integrer teori fra både *Whole language* og *Phonics tradisjonene*. Lærere som lykkes i leseopplæringen vektlegger å bygge gode relasjoner til sine elever og elevene seg i mellom. Lærerne har god oversikt over læringsprosessen og leseutviklingen til elevene, som igjen er styrende for tekstvalg og oppgaver elevene jobber med. Klasseromsdialogen er av høy kvalitet og sentral i alt

læringsarbeid og læreren støtter elevene innenfor deres nærmeste utviklingszone. Lærerne bør benytte en eksplisitt undervisningsform hvor de aktivt viser og modellerer oppgaver sammen med elevene. De bør ha høye forventninger til elevenes læring og prioriterer høyt et godt samarbeid med foreldrene. Det bør avsettes tid til lese og skriveaktiviteter hver dag, både i klasserommet og i smågruppeundervisning.

## 3 Metode

I kapittelet vil jeg beskrive hva som ligger til grunn for mitt valg av forskningsmetode og design. Jeg skal belyse min rolle som forsker i denne studien og beskrive hele forskningsprosessen. Avslutningsvis vil studienes kvalitet vurderes og etiske refleksjoner belyses.

### 3.1 Valg av metode

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er styrende for valg av metode.

Forskningsmetoden er fremgangsmåten forskeren bruker for å få kunnskap eller belyse de spørsmålene som er blitt stilt (Kleven, 2014, s. 16). En kvalitativ metode er godt egnet når en ønsker å få frem ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Postholm, 2010, s. 33). Et fenomenologisk perspektiv fokuserer i stor grad på opplevelsesdimensjonen på det som skal studeres og gir ikke bare en beskrivelse av fenomenet. Derfor er en kvalitativ tilnærming godt egnet for å få svar på min problemstilling. Jeg skal utforske og beskrive hvordan lærernes egne erfaringer og måter å jobbe på kan bidra til å styrke elevenes leseutvikling. Kvalitativ metode betegnes som deskriptive studier, fordi man forsøker å beskrive tingenes tilstand, slik den er i en naturlig kontekst, uten noen form for påvirkning eller undervisning (Kleven, 2002, s. 265).

I kvalitativ forskningsmetode kan man benytte ulike fremgangsmåter for å innhente beskrivelser og kunnskap, som for eksempel observasjon, intervju, analyse av bilder, lydopptak og tekstanalyser (Kleven, 2002, s. 26). Når det empiriske materialet skal analyseres bruker man ulike tilnærminger, men felles for alle er en fortolkende tilnærming av forskeren (Dalen, 2011, s. 17).

En kvalitativ metode vektlegger nærhet som et viktig element for å få tak i andre menneskers oppfatninger og forståelse for deres virkelighet (Postholm, 2010, s.160). På den annen side kan denne nærheten representere en utfordring for forskeren (Kleven, 2015, s. 270). Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.2.1 om forskerrollen og under etiske betraktninger i pkt. 3.2.5.

Jeg ønsket å benytte både observasjon og intervju som datainnsamling, for å få fylldige og gode beskrivelser. Observasjon kunne ha gitt studien bedre tilgang til utfyllende beskrivelser

av både lærerens opplevelser og praksis i klasserommet (Postholm, 2014, s. 57). Tidlig i forskningsprosessen måtte jeg endre designet til kun å omfatte intervju, fordi ingen av mine informanter hadde anledning eller ønsket observasjon i denne perioden. Det å delta på forskning er frivillig og som forsker må jeg ta hensyn til hva informantene ønsket å delta på (Kleven, 2014, s. 26). Målet med studien var ikke å undersøke om lærerens erfaringer og opplevelser samsvarte med gjennomført praksis. Derfor kunne et semistrukturert intervju være hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene mine.

### **3.1.1 Semistrukturert intervju**

Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju for innsamling av data. Det er den vanligste innsamlingsstrategien innenfor fenomenologisk metode (Postholm, 2014, s. 17). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et semistrukturert intervju som en planlagt og fleksibel samtale, hvor formålet med samtalen er å innhente beskrivelser av hvordan andre forstår sin verden. De forklarer at et semistrukturert intervju ikke er så ulikt dagligdagssamtalen, men det profesjonelle intervjuet har som mål å samle inn data. Samtalen mellom forskeren og informanten styres av de temaene forskeren ønsker å få svar på (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 176).

I et semistrukturert intervju benyttes en intervjuguide med en oversikt over temaer som skal dekkes, og spørsmålene tilpasses temaer og formålet med intervjuundersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 157). Det er rom for fleksibilitet i samtalen ved at forskeren kan endre rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål.

### **3.1.2 Forskerrollen**

Forutsetningen for å forstå er at man har en førforståelse. I forskningsprosessen vil derfor forskerens subjektive holdninger og verdier påvirke hvordan man stiller spørsmål og hvordan man tolker resultatene (Dalen, 2011, s. 16). Det betyr at forskeren møter en situasjon med en viss mengde erfaringer, som vil prege hvordan situasjonen oppfattes. Det er derfor viktig at man som forsker er bevisst på sin førforståelse knyttet til temaet man skal forske på, men samtidig kunne reflektere over hvorfor man oppfatter en situasjon slik man gjør (Postholm, 2010, s. 57). Er det for tett kontakt mellom forskeren og forskningsfeltet kan det påvirke forskningsprosessen negativt, fordi forskeren kan ha vanskeligheter med å se situasjonen med nødvendig avstand (Kleven, 2015, s. 270). Samtidig fremheves det at forskerens førforståelse

kan være en ressurs mer enn et problem, fordi forskerens førforståelse gjør at man møter forskningsfeltet med et bredere utgangspunkt for å forstå situasjonen det forskes på (Postholm, 2010, s. 57).

Forskerens holdninger, verdier og språk kan påvirke hvordan man blant annet stiller spørsmål (Kvernbekk, 2015, s. 59). Lærere har et språk som er knyttet til deres profesjon. Det kan være en styrke å ha innsikt i dette språket for å forstå det som blir sagt. Samtidig kan innsikt i lærernes språk styrke forutsetningene for å formulere spørsmål i intervjuguiden, slik at man får tak i det studien ønsker å få svar på.

I kvalitative studier ønsker man å få tak i deltakerens opplevelser og erfaringer. Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon, for å utvikle forståelse av et fenomen (Dalen, 2011, s. 13). Forskerens førforståelse, individuelle erfaringer og språk kan påvirke samtalen i intervjuet, som igjen kan ha betydning for datagrunnlaget man fremskaffer og hvordan det analyseres (Postholm, 2010, s. 86).

I denne studien har det vært viktig å ta hensyn til min rolle som lærer, da det ikke er helt uproblematisk og skulle opptre som forsker i eget arbeidsfelt. Det har krevd at jeg i denne prosessen har vært bevisst på min førforståelse når jeg skulle tolke teksten eller transkripsjonene. Gjennom masterstudiet har jeg fått kunnskaper og teoretisk tyngde til å utvikle min egen praksis. På tross av manglende erfaring som forsker, samt at forskerblikket mitt derfor ikke er så utviklet, har den teoretiske tyngden gitt meg en faglig trygghet som har vært svært nyttig for meg i denne prosessen. I planleggingen og gjennomføringen av intervjuguiden har jeg opplevd at min førforståelse og erfaring som lærer både har vært en styrke og kommet meg til nytte.

### **3.1.3 Utvalg**

Det var en lang prosess med utarbeidelsen av kriteriene til et utvalg og til faktisk å ha informanter. Det å velge informanter til en kvalitativ studie kan vurderes utfra hvem som kan belyse det studien skal undersøke. Kleven (2014) beskriver det som et formålsutvalg. Det vil si at prosessen med å velge ut informanter skjer på bakgrunn av en ikke tilfeldig fordeling av personer, men informanter som passer til det fenomenet man skal studere (Kleven, 2014; Dalen, 2011, s. 45).

Jeg sendte først en forespørsel til Statlig pedagogisk tjeneste (Statped). De var behjelpelig med navn på ulike skoler i forskjellige kommuner, som fulgte de kriteriene jeg hadde for utvalget. Kriteriene for utvelgning var at skolene skulle ha en kommunal leseplan, som var implementert gjennom systematisk utviklingsarbeid over tid. Intensive lesekurs skulle være en del av planen som tiltak for tidlig innsats. Betydningen av kriterier for utvelgning av informanter vurderte jeg som vesentlig. Bakgrunnen for en slik vurdering var at lærerne gjennom systematisk utviklingsarbeid kan ha utviklet erfaring og kunnskap, i forhold til god praksis i etterkant av intensive lesekurs. Det er dette fenomenet denne studien skal undersøke, kunnskap om lærernes praksis i forhold til arbeidsmåter for elever som strever med lesingen i ordinær klasseromsundervisning. Ønsket var å bidra med perspektiver om temaet gjennom å dele lærernes opplevelser og erfaringer.

Jeg vurderte at kunnskapen og erfaringene lærerne kan ha opparbeidet seg var interessant for utdanningsfeltet, fordi lærernes opplevelser og erfaringer kan bidra med nyttig informasjon om kjennetegn på god praksis. Gjennom å dele funn og kunnskap fra intervjuene kan det gi andre lærere noen verktøy de kan vurdere som nyttig i sin egen praksis.

### **3.1.4 Informanter**

Hvor mange informanter man behøver avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.149), og det er ifølge Postholm (2011) ulike meninger om hvor mange personer man bør intervju. Dalen (2013) beskriver at intervjumaterialet må gi forskeren et tilstrekkelig grunnlag for å svare på problemstillingen. Samtidig fremhever hun at antall informanter ikke bør være for mange, fordi datainnsamling og analysearbeid er en tidkrevende prosess. Det finnes ingen «gylden standard» for antall intervjupersoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s.149), og som fersk og uerfaren forsker ønsket jeg at analysearbeidet skulle bli håndterlig. Jeg vurderte at tre lærere og en leseveileder på tre forskjellige skoler i to ulike kommuner var tilstrekkelig for å gjøre grundige tolkninger.

Tre av lærerne i utvalget var kontaktlærere på 3. trinn, med ansvar for lese - og skriveopplæringen i sine klasser. En lærer var leseveileder i full stilling, to av lærerne var øvingslærere med tilknytting til en høyskole. De hadde alle en forholdsvis lang arbeidserfaring fra 10 til 16 år i barneskolen.



### 3.1.5 Ikke meldepliktig forskningsprosjekt

Før jeg kunne sende forespørslers til aktuelle informanter måtte jeg klargjøre om min studie var meldepliktig eller ikke. Jeg tok først kontakt med NSD (Norsk senter for forskningsdata) på e-post og fikk tilsendt en lenke med innmelding av nytt forskningsprosjekt. Meldeskjemaet var dynamisk og når jeg fylte inn de ulike variablene ble det opplyst at forskningsprosjektet ikke var meldepliktig. Forutsetningen for at forskningsprosjektet ikke var meldepliktig var at anonymiteten til deltakerne måtte ivaretas under hele forskningsprosessen. I min studie er det ikke nødvendig å registrere hverken navn eller andre personidentifiserende bakgrunnsopplysninger. Intervjuguiden er utformet slik at det ikke kommer frem noen personopplysninger og alle opptak på diktafonen ble slettet umiddelbart etter transkribering. Det er ikke mulig å identifisere hverken kommune, skole eller informanter i publiseringen av studiet.

### 3.1.6 Etablering av kontakt med informanter

Den neste fasen var å utarbeide en forespørsel (Vedlegg 1). Opplysninger om at studien ikke var meldepliktig og hvordan jeg skulle ivareta informantens anonymitet var vesentlig (Dalen, 2013, s. 101), og informantene gjort kjent med dette i forespørselen. Jeg valgte å sende forespørslene til rektorene på de aktuelle skolene, slik at rektor kunne forespørre aktuelle kandidater om de ønsket å delta på studien og gi meg tillatelse til å kontakte informantene direkte. Jeg sendte ut forespørslers til tre ulike kommuner og til sammen 21 skoler. Svarene jeg fikk fra flere skoler kan tyde på skolene var «mettet» (Dalen, 2013, s 46). Flere av skolene hadde andre utviklingsprosjektet særlig med fokus på realfag og vurdering for læring, og derfor var det ikke rom for min studie nå. Prosessen med å få informanter ble lenger og mer krevende enn det jeg hadde forutsett.

Dalen (2013) forklarer at en forsker kan stå ovenfor metodiske utfordringer når informanter ikke ønsker å delta i forskningsprosjekt. Hun antyder at årsakene kan være mange, men for skoler som ligger nær universiteter og høyskoler kan det være et stort press på praksisfeltet (Dalen, 2013, s. 46). Jeg måtte endre strategi og kontaktet rektorene direkte på telefon. Den direkte kontakten gjorde det lettere å få frem informasjon om studien jeg ønsket å gjennomføre, og på den måten «ufarliggjøre» deltakelse. Det førte til at jeg fikk mine fire informanter. Jeg ble både lettet og takknemlig når tre lærere og en leseveileder, som alle jobbet på ulike skoler i to forskjellige kommuner ønsket å delta på intervjuer. Informantene

ble ansett som spesielt dyktige av sine rektorer i forhold til de ressurser, kunnskap og erfaring de har, i forhold til lese - og skriveopplæring på sine respektive skoler.

Lærerne fikk selv foreslå tidspunkt for intervjuet og i alle tilfellene har det vært mulig å gjennomføre intervjuet på det foreslåtte tidspunktet. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det er forskerens rolle å opprette kontakt for å bli kjent med informanten. Det kan bidra til å skape trygghet og avslappet atmosfære i intervjusituasjonen. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene fra før og på grunn av avstanden hadde jeg ikke anledning til å treffe noen før selve intervjudagen. Derfor valgte jeg å ta kontakt både via e-post og telefon, og jeg opprettholdt kontakten helt frem til intervjudagen. Informantene fikk svar på eventuelle spørsmål de måtte ha, og som en forberedelse til selve intervjuet hadde vi en kort samtale om temaene jeg var interessert i å undersøke.

### **3.1.7 Intervjuguide**

En intervjuguide er et manuskript til en intervjuscene, som skal hjelpe forskeren med å strukturere et intervjuforløp (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Denne beskrivelsen skildrer den dynamiske prosessen det er å lage en intervjuguide.

Planleggingsprosessen og utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden krevde refleksjon og innlevelse i hvordan informanten ville oppleve spørsmålstillingen. Spørsmålene ble evaluert gjennom hele planleggingsprosessen. Formuleringer og ordvalg ble endret underveis både i utarbeidelsen av intervjuguiden, etter pilotintervjuene og etter hvert intervju. Intervjuguiden ble etter hvert en god støtte og et verktøy for meg under hele intervjuprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at analysemetoden man vurderer å bruke bør styre intervjuforberedelsene og utarbeidelsen av intervjuguiden. Det krevde at jeg som forsker kunne se helheten og metoden som en prosess for å få besvart mine forskningsspørsmål. For meg som uerfaren forsker vurderte jeg det som hensiktsmessig i begynnelsen å benytte koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene under analysen av datamaterialet. Dalen (2011, s. 63) forklarer at koding eller kategorisering kan redusere datamaterialet og gjøre det mer oversiktlig.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Jeg noterte stikkord til hvert spørsmål og lagde et tokolonnenotat. Forskningsspørsmålene var i første kolonne og forslag til intervju spørsmål i den andre kolonnen. Jeg systematiserte

deretter forslagene under fem temaer som var knyttet til forskningsspørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at intervju spørsmålene skal fremme et positivt samspill, og spørsmålene bør være lett forståelig. Jeg lagde korte spørsmål som ikke hadde et for akademisk språk, for å fremme en god intervjusituasjon og få frem kunnskap, noe som jeg opplevde som krevende. I denne fasen var det nyttig for meg med å lage to intervjuguiden. Den ene guiden med temaer, intervju spørsmål og eventuelle oppfølgings spørsmål. Den andre guiden med temaene og intervju spørsmålene, slik spørsmålene skulle stilles (Vedlegg 2).

Jeg hadde to informantgrupper, hvilket krevde at jeg hadde to ulike intervjuguiden. Prosessen med å lage en intervjuguide til leseveilederen fulgte samme mal som intervjuguiden til lærerne. Erfaringene jeg hadde opparbeidet meg gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden til lærerne førte til at det gikk raskere. Den inneholdt færre temaer og spørsmål, fordi intervjuene av leseveilederen skulle i hovedsak knyttes til mitt tredje forskningsspørsmål, som gjaldt hvordan samarbeidet mellom ulike aktører kan styrke kvaliteten på undervisningen (Vedlegg 3).

En god teoretisk forankring ga meg en faglig trygghet og styrke i planleggingen av temaene i intervjuguiden. Det var nyttig å ha med seg erfaringsgrunnlaget fra egen lærergjerning under planleggingen av spørsmålene. Jeg kunne se for meg hvordan det ville vært å få spørsmålene som informant i en intervjusituasjon selv. Temaene i intervjuguiden ga meg en rettesnor til å strukturere intervjusituasjonen. I hvilken grad det ble nødvendig med oppfølgings spørsmål var avhengig av informantens innspill og eventuelle behov for oppklaringer.

### **3.1.8 Innsamling av data**

Dalen (2011, s. 32) forklarer at det er viktig at intervjueren har evne til å lytte og vise genuin interesse for hva informanten formidler. Hun beskriver det som vesentlig at intervjueren viser anerkjennelse, både i måten man stiller spørsmål på, og måten man lytter. Hun forklarer videre at intervjueren må vise ekte interesse for det som formidles gjennom blick, nonverbal kommunikasjon og via verbale kommentarer. Det er viktig at informanten for tid til å assosiere og reflektere over egen praksis.

Det krevde at jeg var bevisst min egen rolle som intervjuer, slik at jeg bidro med å skape en god atmosfære og trygghet i intervjusituasjonen. Jeg ønsket at informantene skulle ha tillit til meg som forsker å oppleve relasjonen mellom oss som likeverdige. Jeg hadde ingen erfaring

som forsker eller intervjuer, men min erfaring som lærer opplevde jeg som nyttig for å skape en likeverdig relasjon i intervjusituasjonen. Det var allikevel de grundige forberedelsene i forkant av intervjuene som hjalp meg til å bli tryggere i rollen som intervjuer.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) anbefaler at man gjennomfører prøveintervjuer eller piloteringer i forkant av intervjuene, fordi intervjuferdigheter utvikles gjennom erfaring. Jeg avtalte prøveintervjuer med tre kollegaer. Spørsmålene i intervjuguiden og hvordan jeg skulle formulere spørsmålene ble dermed testet ut. Jeg forsøkte å være bevisst på hvordan kroppsspråk og stemmeleie kunne påvirke kvaliteten på samtalen, men som forsker måtte jeg være klar over at hver intervjusituasjon var ny. Det essensielle for meg var å unngå en konfronterende intervjustil hvor jeg stadig kom med spørsmål og dermed låse samtalen.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at et godt intervju krever mer enn bare mestring av spørreteknikker. Det omfatter at forskeren har god kunnskap om forskningstemaet og er sensitiv i forhold relasjonen i samspillet med informanten. Jeg benyttet logg som evalueringsverktøy, både i forkant og etterkant av piloteringene for å reflektere over egen opplevelse, og tilbakemeldinger fra prøveinformantene. Slik ble forberedelsene en dynamisk prosess der målet var å øke kvaliteten til hvert intervju for å bli tryggere i rollen som intervjuer.

Prøveintervjuene ga meg en mulighet til å øve på kroppsspråk, tonefall og ulike måter å formulere spørsmålene muntlig. Jeg ble mer bevisst på hvordan jeg skulle presentere temaene i intervjuguiden i forkant av intervjuet. Jeg opplevde at informantene kom med rikere beskrivelser når jeg presenterte temaene for informantene i forkant av intervjuet. Jeg unngikk på den måten stadig å komme med nye spørsmål, som kunne ha «lukket» samtalen. I denne prosessen ble jeg godt kjent med temaene og spørsmålene i intervjuguiden.

Alle intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden til informantene og på deres respektive skoler. De fleste intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke, men det ene intervjuet ble gjennomført en uke senere. Informantene hadde avsatt et møterom i forkant hvor vi uforstyrret kunne gjennomføre intervjuet. Før selve intervjuet oppsummerte jeg den skriftlige informasjonen jeg hadde sendt i forkant og presenterte temaene. Samtalene jeg hadde hatt med informantene i forkant, bidro til å skape en avslappet og god intervjusituasjonen, selv om vi i utgangspunktet var ukjente for hverandre.

Intervjuene varte i ca. 40-50 minutter og jeg benyttet diktafon for å ta opp samtalen, slik at jeg kunne ha fokus på informantens innspill og ikke egne notater. Jeg fulgte intervjuguiden i starten av intervjuene, men merket underveis at informantene kom med flere lange beskrivelser som favnet flere av spørsmålene og temaene, som jeg hadde på et senere tidspunkt i guiden. Det krevde at jeg løsrev meg noe fra strukturen i intervjuguiden og konsentrerte meg om å styre samtalen, slik at alle temaene ble besvart.

Underveis i intervjuene ble jeg mer oppmerksom på min egen rolle og ikke kommentere det informantene sa. Jeg forsøkte hele tiden å følge opp med små nikk, smil, hm, ja.., og så videre, for å oppmuntre informanten til å fortelle mer, noe Dalen (2011, s. 32) fremhever er viktig for å få rikere beskrivelser fra informantene. Etter hvert ble det lettere å stille oppfølgingsspørsmål, men når jeg lyttet på intervjuene i etterkant kan jeg tydelig høre at jeg burde stilt eller utfordret informanten til å utdype sine svar på enkelte områder.

### **3.1.9 Bearbeiding og transkribering av data**

Ved transkribering av intervjumaterialet gjøres talespråk om til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Talespråk og skriftspråk er to ulike måter å uttrykke språk på og overgangen mellom språkene er ikke helt ukomplisert. En tekst ikke tar opp i seg alle elementene som påvirker kommunikasjonen i intervjuet, som for eksempel kroppsspråk og tonefall (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Hensikten med transkriberingen er å få den muntlige samtalen over til en skriftlig form, slik at den er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Teksten kan derfor ikke ses som en direkte gjengivelse av intervjuet, men et hjelpemiddel for å få oversikt over intervjumaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Når intervjumaterialet er i tekstform kan forskeren lettere få oversikt over og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206).

Jeg valgte å transkribere intervjuene til et mer skriftlig språk for lettere å kunne bearbeide det i ettertid. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vesentlig at man forklarer hvordan transkriberingen blir gjort (Vedlegg 5). Mange av de muntlige setningsoppbygningene er beholdt, men jeg valgte å forkorte noen setninger og utelate småord som *hm*, *eh*, *uh* osv. For å ivareta anonymiteten på en god måte valgte jeg å utelate ord som kunne vise til skole, klasse eller personer og heller bruke koder. Jeg har av samme grunn valgt å ikke ta med mine egne støtte kommentarer eller tilbakemeldinger. Dette hadde ingen betydning for meningsinnholdet, fordi meningsinnholdet er godt bevart gjennom meningsfortetting, og en

tematisert tilnærming. Teksten eller transkripsjonene ble gjennom denne bearbeidingen mer lesbar i analysearbeidet.

Jeg hadde mulighet til å transkribere alle lærerintervjuene i sin helhet før neste intervju. Den fortløpende transkriberingen ga meg mulighet til å forbedre kvaliteten på de neste intervjuene. Når jeg lyttet gjennom intervjuene kunne jeg høre at jeg ved flere anledninger burde stilt flere oppfølgingsspørsmål, eller utfordret informanten til å utdype seg mer ved flere anledninger. Transkribering av intervjuene ga meg også mulighet til å reflektere over min egen intervjustil, slik at jeg kunne lære til neste intervju. Jeg ble mer bevisst på at for mange støttekommentarer kunne forstyrre informanten, slik at de ikke fikk tid til å assosiere og reflektere over egen praksis. Etter hvert økte evne min evne til å analysere dataene underveis i transkriberingen, slik ble det en god læringsprosess.

### **3.1.10      Analyse, tolkning og drøfting av data**

Analyse og tolking av data er ikke en isolert del av forskningsprosessen (Postholm, 2011, s.86). Den starter når forskeren møter forskningsfeltet og prosessen fortsetter kontinuerlig helt frem til arbeidet er avsluttet (Dalen, 2013; Postholm, 2011). Postholm (2011) forklarer at analyseprosessen skal gi ytringene teoritilknytting ved at forskeren tolker ytringene og setter de inn i en teoretisk ramme. Det vil si at analyseprosessen innbefatter både en gjengivelse av dataene og en utvidelse av funnene ved at forskeren knytter refleksjoner og teori til dataens meningsinnhold (Postholm, 2011, s. 57).

Kvalitative data gir ikke mening i seg selv, de må analyseres eller tolkes og det er ulike måter å tilnærme seg datamaterialet på (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg har underveis i denne prosessen gått flere runder med meg selv i forhold til hvordan jeg skulle analysere mitt materiale. Først valgte jeg å kode og kategorisere materialet (Vedlegg 4), fordi i teorigrunnlaget var det dette jeg følte meg mest sikker på, og jeg tenkte det ville være den mest hensiktsmessige måten å analysere materialet på. Jeg opplevde derimot at gjennom koding og kategorisering gikk ulike koder og kategorier over i hverandre, og jeg mistet oversikten over helheten i intervjumaterialet. Det ble vanskelig å se sammenhengen, noe som kan henge sammen med at mitt materiale begrenser seg til fire intervjuer på til sammen 28 sider med transskripsjon. Med et så begrenset intervjumateriale kan det være mindre egnet for koding og kategorisering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 227). Jeg valgte derfor å analysere mine data gjennom meningsfortetting og en temasentrert tilnærming. Meningsfortetting

innebærer en forkortelse av intervjupersonens uttalelser, hvor meningen i det som blir sagt blir beholdt, men gjengis med færre ord (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232).

Analysemodellen ble knyttet opp til problemstillingen, forskningsspørsmålene og temaene i intervjuguiden ble benyttet som sentrale temaer under analyse og tolkningsprosessen av intervjumaterialet. Kvale og Brinkmann fremhever at meningsfortetting og en tematisert tilnærming kan egne seg godt når man har rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Datamaterialet og de skriftlige tekstene (transkripsjonene) i denne studien viste at lærerne formidlet sine erfaringer og opplevelser av egen praksis med detaljerte og fyldige beskrivelser. Derfor var valget med å analysere å tolke datamaterialet gjennom meningsfortetting og sentrale temaer best egnet.

Fordelen med at jeg gikk flere runder med å finne en egnet analysemodell medførte at jeg ble godt kjent med datamaterialets helhet og fellestrekk i de ulike i tekstene. Jeg mener analysemodellen var godt egnet for mitt prosjekt, fordi jeg i min studie var interessert i lærerens praksiserfaringer, kunnskap og opplevelser.

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at det i fenomenologiske studier er vanlig å analysere ut fra meningsinnhold og de påpeker at det er hensiktsmessig å dele analyse med fokus på meningsinnhold inn i fem trinn (Kvale og Brinkmann, s. 232). Først bør man få en overordnet oversikt over datamaterialet gjennom å lese hele intervjuteksten. Det neste trinnet vil være å finne de meningsbærende enhetene i datamaterialet og tekstdeler som handler om samme tema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232). På den måten kan man tydeligere se hvordan datamaterialet kan belyse problemstillingen. Deretter skal man uttrykke temaet som dominerer så enkelt og klart som mulig og tematisere uttalelsene fra informantens synsvinkel, slik forskeren fortolker det. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenhetene og de knyttes opp mot undersøkelsens spesifikke formål. Til slutt skal de viktigste emnene i intervjuet bindes sammen i en skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232).

Den dynamiske vekslingen mellom de ulike delene i forskningsprosessen kan ses som en hermeneutisk sirkel (Kvale og Brinkmann, 2015, s.237). Den hermeneutiske sirkel beskriver den gjensidige påvirkningen som foregår under hele forskningsprosessen mellom forskernes forforståelse, data og den sammenheng tolkingen foregår i. Ved at forskeren konstant veksler mellom del og helhet vil påvirkninger i en del av forskningsprosessen gjensidig påvirke alle de andre delene.

I tråd med dette perspektivet har jeg fortolket og forstått hva mine informanter mener ut fra det materialet og teksten jeg har fått. Det har vært en kontinuerlig prosess mellom deler og helhet. Jeg har vekslet mellom å lese hele teksten som naturlig enhet, og de sentrale temaene. I denne prosessen har jeg fått en helhetlig og nyansert forståelse av teksten.

Jeg har i min analyse forsøkt å få en helhetlig oversikt gjennom å lese transkripsjonene å lytte gjennom intervjuene flere ganger. Deretter tok jeg utgangspunkt i de fem temaene intervjuguiden var bygd opp etter (Vedlegg 2). Temaene i intervjuguiden dannet så strukturen for de ulike sentrale temaene jeg skulle analysere nærmere (Kvale og Brinkmann, s. 233).

Jeg brukte teorikapittelet som rettesnor og refleksjonsgrunnlag under analyseprosessen når jeg var i tvil om hvordan tekstdeler kunne knyttes til sentrale temaer. For lærere som forsker i kjent landskap vil en teoretisk forankring være vesentlig for å kunne se datamaterialet med den nødvendige avstanden (Postholm, 2010, s. 100).

Jeg vil i drøftingsdelen av resultatene diskutere nærmere forholdet mellom beskrevet teori i teoridelen i kapittel 2, og lærerens kunnskaper slik det fremkom i intervjuene. Her vil utdrag av intervjuene bli brukt både i referats form og sitat, når det er naturlig for å belyse og diskutere funn i materialet, å se dette i sammenheng med de forskningsspørsmål som er stilt.

## **3.2 Studiens kvalitet**

Studios kvalitet har tradisjonelt blitt redegjort for og vurdert ut fra reliabilitet og validitet. Reliabilitet betyr i hvilken grad en annen forsker kunne gjennomført samme undersøkelse med samme resultat, og validitet i hvilken grad metoden forskeren har valgt er egnet til denne studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Disse begrepene har i stor grad vært knyttet til kvantitativ forskning og i kvalitativ forskning benytter man i større grad begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet), studiens troverdighet (begrepsvaliditet) og overførbarhet (ytre validitet) (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg vil i den videre redegjørelsen av studiens kvalitet bruke disse begrepene.

### **3.2.1 Pålitelighet**

Pålitelighet henger tett sammen med hvordan dataene er samlet inn og det sentrale spørsmålet er om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Kleven, 2014, s. 118). I kvalitative



studier bruker forskeren seg selv som måleinstrument, men det er allikevel ikke hensiktsmessig å knytte påliteligheten til måleinstrumentet, fordi tilnærmingen ikke er strengt strukturert, og en intervjusituasjon vil aldri bli helt lik. Selv om samme forsker gjennomfører intervjuer flere ganger (Kleven, 2014, s. 115). For å øke påliteligheten bør man gjennom rasjonell argumentasjon redegjøre for forskningsprosessen underveis og begrunne de valg og overveielser man har gjort (Kleven, 2014, s. 120).

Dataene som samles inn er det mest sentrale i undersøkelsen, både hvilke data som brukes og hvordan de samles inn og bearbeides (Kleven, 2014, s.120). Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom å gi leseren innblikk i metoden jeg har brukt for å samle inn data. Et semistrukturert intervju kan redusere eventuelle feilfaktorer ved å sikre at informantene blir stilt tilsvarende like spørsmål og bidra til at påliteligheten styrkes. Jeg har gjort rede for utvelgelse av informanter og begrunnet utvelgelsen av et formålsutvalg. Hvordan datamaterialet er blitt behandlet og analysert er beskrevet og jeg har lagt vekt på å synliggjøre min egen tolkning og informantenes synspunkter.

### **3.2.2 Troverdighet**

Resultatenes troverdighet handler om den virkeligheten man studerer blir gjenspeilet eller ikke, og om fremgangsmåtene man har benyttet i studien vil påvirke resultatene (Kleven, 2002, s. 145). Det betyr at tolkningen av resultatene som forskeren har gjort gyldige har betydning for studiens kvalitet. Jeg har forsøkt å gi leseren et innblikk i datamaterialet som legges til grunn for resultatene, slik at leseren kan få et grunnlag til å vurdere de tolkningene som er gjort.

Kleven (2002) påpeker at troverdigheten og begrepsvaliditeten kan styrkes ved at man bruker ulike måter å spørre om det samme på. Jeg har strukturert intervjuguiden i ulike temaer med flere spørsmål til hvert tema, noe som kan ha styrket datagrunnlaget som ligger til grunn for tolkningen. Ved å bruke teorikapitlet som rettesnor i analysen kan det ha styrket troverdigheten ytterligere. Jeg har gitt leseren et innblikk i spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 2). Det kan gi leseren et grunnlag for å vurdere om spørsmålene er representative for å få svar på forskningsspørsmålene i studien.

### **3.2.3 Gyldighet**

Gyldighet i forhold til denne studien handler om min undersøkelse gir svar på forskningsspørsmålene. I kvalitativ forskning og undersøkelser vil det dreie seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter har gitt funn, som på en riktig måte belyser formålet med studien (Kleven, 2014, s. 118) Samtidig handler gyldighet om mine tolkninger samsvarer med det jeg undersøker.

I kvalitativ forskning er det større nærhet mellom forskeren og det som foregår (Kleven, 2014, s. 120). For at leseren skal få bedre muligheter til å vurdere de truslene mot indre validitet, som kan oppstå på grunn av denne nærheten må forskeren beskrive sin egen fremgangsmåte og sin relasjon til informanten, slik kan gyldigheten sikres (Kleven, 2014, s. 120). Jeg har beskrevet min posisjon og relasjon til mine informanter samt fremgangsmåte, og hatt et kritisk blikk på min rolle som forsker i eget arbeidsfelt. På den måten er prosessen blitt åpen for leseren, slik at man har et større grunnlag for å vurdere gyldigheten.

Jeg har gjennom detaljerte beskrivelser og refleksjoner belyst alle ledd i forskningsprosessen og dermed synliggjort grunnlaget for mine tolkninger. Å begrunne valgene jeg har gjort gjennom hele prosessen er med på å sikre gyldigheten. Det er nødvendig for at leseren kan følge hele forskningsprosessen og på et selvstendig grunnlag vurdere de tolkningene som er gjort (Kleven, 2014, s. 120).

### **3.2.4 Overførbarhet**

Overførbarhet handler om ytre validitet og spørsmålet om resultatene som er fremkommet i studien er gyldige for andre (Kleven, 2014, s. 123). Jeg har i denne studien undersøkt læreres og en leseveileders erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidsmåter, som kan bidra til å styrke leseutviklingen for elever som strever med lesingen. Det er derfor ikke mulig å overføre deres opplevelser av en situasjon direkte til andre lærere.

Formålet med denne studien var ikke bare å kartlegge faktiske forhold, men å bidra til å stimulere til refleksjon og kunnskap omkring hva som kjennetegner god praksis og leseundervisning for elever som strever med lesingen. I kvalitativ forskning dreier det seg om skjønsmessige overføringer av resultatene (Kleven, 2014, s 125). Andre lærere kan gjennom denne studien få kunnskap om arbeidsmåter, som de kan benytte eller prøve ut i egen praksis. På den måten kan resultatene og kunnskapen fra denne undersøkelsen være overførbar og

sammen med lærerens erfaringsbakgrunn gi et bedre grunnlag for egne valg i leseundervisningen.

### **3.2.5 Etske vurderinger**

Det stilles krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Dalen, 2013, s. 100). Etikk handler om forholdet mellom mennesker og hvordan vi skal forholde oss til hverandre. Det handler om at forskeren skal vise nøyaktighet og redelighet i sitt arbeid. Forskningsetikken knyttes til hvordan man presenterer sine resultater, kildehenvisninger og bruk av andres arbeid (Dalen, 2013, s. 100).

Viktige prinsipper og etiske retningslinjer som forskeren må ta hensyn til i sitt arbeide omfatter blant annet, krav om fritt og informert samtykke, krav om å informere dem som utforskes og krav om konfidensialitet (Dalen, 2013, s. 100). Nedenfor vil de etiske refleksjonene rundt deltakerne i denne studien være i fokus.

Det var viktig for meg at lærerne eller leseveilederen ikke følte noe form for press for å delta. Jeg tok først kontakt med lærerne og leseveileder direkte når de hadde samtykket til deltakelse, og rektorene sa jeg kunne ta kontakt.

Jeg informerte lærerne og leseveilederen skriftlig og muntlig om temaene i intervjuguiden. De fikk muligheter til å stille eventuelle spørsmål hvis det var noe de var usikker på usikre på. Tilstrekkelig informasjon bidro til å skape en trygg og god tone mellom meg og informantene. For at lærerne skulle være villig til å dele sine opplevelser og erfaringer var det viktig å ikke stille kritiske spørsmål. Derfor jobbet jeg med formuleringene på spørsmålene, slik at det var lærerens og leseveilederens erfaringer og opplevelser som skulle være i fokus. Før intervjuet startet ble det bedt om skriftlig samtykke til deltakelse, og jeg informerte om hvordan jeg ville ivareta deres anonymitet.

Mitt forskningsprosjekt var ikke meldepliktig, men jeg sjekket dette nøye opp i forkant av studien jmf. Punkt 3.1.5 «ikke meldepliktig studie». Norsk samfunnsvitenskapelig data tjenester skriver på sine hjemmesider (NSD, 2017): «Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noen vis kan identifisere enkelt personer hverken, direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel».

Krav om konfidensialitet er sikret ved at informantene er anonymisert gjennom alle ledd fra innsamling av data til presentasjon av resultatene. Det er ikke tatt med opplysninger som kan referere til ulike skoler eller informanter. Det ble brukt koder og ikke navn under lydopptakene på diktafon, for å skille intervjuene fra hverandre. Når jeg transkriberte intervjuene var informantene anonymisert med koder og eventuelle navn som ble nevnt ble XX i transkripsjonene. Det vil derfor ikke være noen koblingsnøkler som kan identifisere enkeltpersoner eller skoler i datamaterialet. Informantene fikk tilbud om å lese de transkriberte tekstene i etterkant, for å verifisere at jeg hadde fremstilt deres utsagn på en riktig måte.

## 4 Resultat og drøfting

Jeg har gjennom intervjuene belyst studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil jeg presentere funn jeg har gjort i datamaterialet, og drøfte de i lys av teori presentert i kapittel 2. Jeg har valgt å presentere funn til hvert av forskningsspørsmålene knyttet til temaer som er med på å belyse problemstillingen.

### 4.1 Hvordan opplever lærerne at de er rustet til å tilpasse og tilrettelegge arbeidsmåter, som styrker leseutviklingen for de som strever med lesingen?

#### 4.1.1 Hva legger lærerne til grunn for å oppleve at de er rustet?

Lærerne som er intervjuet fremhever flere faktorer de mener gjør dem rustet til å skape et godt læringsmiljø, som bidrar til å styrke elevenes leseutvikling i klasserommet. Innenfor rammen av denne studien er det deres erfaringer og kunnskap knyttet opp mot ansvaret for leseopplæringen i etterkant av intensive lesekurs som fremheves. Bjørnsrud & Nilsen (2012, s.77) påpeker at det kan være flere organisatoriske faktorer som gjensidig påvirker hverandre og kvaliteten på undervisningen i klasserommet. De trekker frem lærerens kunnskap og kompetanse om leseutvikling som avgjørende. Tilgjengelige ressurser og rammer og ledelsens prioriteringer, er også faktorer som vil påvirke kvaliteten på undervisningen.

#### 4.1.2 Klasseledelse

Lærerne vektlegger tydelig struktur og prosedyrer for å skape et godt læringsmiljø. De fremhever struktur og prosedyrer som avgjørende faktorer for god klasseledelse. En av informantene, «L2», formidler at hun synliggjør målene for økta på Smart Board tavla i forkant av læringsøkten. Hun forteller at hun bruker bilder for å gi elevene visuelle holdepunkter i tillegg til skriftliggjøring av målene. L2: «Jeg tror at for de elevene som strever er det kanskje spesielt viktig med bilder og skriftliggjøring av målene, fordi da for de noe konkret å ta tak i». Hun forteller at målene er utgangspunktet for dialogen med elevene og sammen legger de opp en progresjon for økta. Selv forklarer L2: «Jeg synes det er viktig at elevene blir involvert i samtalen, slik at de vet hva vi skal jobbe med, hvordan og hvorfor, underveis i økta fortsetter dialogen og tilslutt har vi en oppsummering». Utsagnet til «L2»

viser at hun vektlegger en forutsigbar og gjennomtenkt struktur i klasserommet, noe som ifølge Pressley og Allington (2015) er viktig for elevenes læring. «L2», vektlegger å synliggjøre målene og hvilke arbeidsmåter elevene kan benytte for å nå målene. Det kan gi elevene som strever en støtte i læringsarbeidet, slik at de blir tryggere på arbeidsoppgavene og kommer raskere i gang med læringsaktiviteten. Utsagnet til «L2», viser at hun benytter dialogen som et pedagogisk verktøy når læringsmål og arbeidsmåter skal synliggjøres for elevene. Det kan gi elevene verdifull språklig trening og styrke ordforrådet, noe som ifølge Liebling (1998) er essensielt for elevenes leseutvikling.

En annen informant, «L1», forteller at strukturen for undervisningsforløpet fulgte den samme prosedyren uansett fag. Hun fremhever at det bidrar til å skape forutsigbarhet og arbeidsro i klasserommet. L1: «Det gjør at elevene vet hva de skal gjøre og de kommer raskt i gang med arbeidet». Utsagnet kan tyde på at, «L1», er opptatt av å skape rutiner og struktur for å sikre at tiden i klasserommet blir brukt til læring. Dersom læreren lykkes med å skape og innarbeide prosedyrer for læringsarbeidet kan de skape arbeidsro og gode forutsetninger for læring, slik at klasserommet blir et trygt sted for læring. Dette er funn som er sammenlignbare med Pressley og Allington (2015) sin studie. De observerte at dyktige lærere var opptatt av at tiden i klasserommet skulle brukes til konstruktive og meningsfulle læringsaktiviteter.

Informant, «L3», forteller at skoledagene kan være uforutsigbare og elevene må lære seg å takle endringer. L3: «Skoledagen kan jo være veldig hektisk og det kan skje uforutsette ting, som sykdom blant personalet og elevene får vikar, eller noe kan skje i friminuttet mellom elever og noen trenger ekstra omsorg». Hun forteller at det i slike situasjoner er viktig at rutiner og prosedyrer for læringsarbeidet er godt innarbeidet både hos elevene og eventuelle vikarer. L3: «Godt innarbeide rutiner og prosedyrer kan bidra til at elevene kommer i gang med læringsarbeidet uavhengig av om det kommer en ny voksen inn i klasserommet». Det krever at skolen har felles retningslinjer for prosedyrer og rutiner, som er kjent for vikarer eller andre voksne som skal undervise elevene. Uten felles referanserammer for læringsarbeidet på skolen kan det bli krevende for en vikar å videreføre dette arbeidet i klasserommet. For de elevene som strever kan det bli en ekstra byrde, fordi ifølge Lyster (2012) har de større behov for støtte og forutsigbarhet i læringsarbeidet.

Informant, «L1», informantene formidlet at gode innarbeidede rutiner og prosedyrer i klasserommet, ga muligheter til å følge opp elevene som hadde vært på intensive lesekurs tettere. Hun forteller at innarbeidede rutiner gjør at de fleste elevene mestrer godt å veksle

mellom selvstendig jobbing, be en læringsvenn om hjelp, før de ber læreren om hjelp. Selv forteller informant, L3: «Det gir meg muligheter til å bruke mer tid med, og veilede elevene som strever med lesingen i klasserommet». Hun forteller at veiledningen kan være i form av minileksjoner hvor hun viser avkodingsstrategier under leseprosessen til eleven eller oppklarer vanskelige ord. Hun formidler at veiledningen bør være anerkjennende slik at elevene opprettholder fremdriften i læringsarbeidet. Utsagnet tyder på at god klasseledelse kan bidra til et godt læringsmiljø. Det kan gi læreren muligheter for mer direkte og eksplisitt veiledning, noe Høien og Lundberg (2012) påpeker er avgjørende for å styrke leseutviklingen til de elevene som strever.

God klasseledelse med tydelige mål og retning for læringsarbeidet var forankret i en felles praksis på skolen en av informantene jobbet. Informanten som er leseveileder, heretter kalt «LV», forklarte det slik: «Skal skolen ha en samla praksis må man ha et felles ankringspunkt, slik at man unngår store forskjeller i klasserommene. Vi jobber mer systematisk i samme retning og med et felles mål». St.meld. nr. 31- Kvalitet i skolen (2008) påpeker at kvaliteten på opplæringen kan heves gjennom at skolen utvikler en kultur for læring og felles plattform for sin pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det forutsetter blant annet at skolen har en gjennomarbeidet og felles grunnplattform, som er kjent for alle lærerne. På den måten kan man sikre at det er en rød tråd i læringsarbeidet og at praksisen i klasserommet ikke avhenger av enkeltlæreren.

Funnene viser at lærerne la vekt på god klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø. Det ga dem rom til å følge opp elevene som strever, tettere i klasseromsundervisningen, fordi medelevene mestret å følge innlærte prosedyrer for læringsaktivitetene. Hvis skolene har felles retningslinjer for læringsarbeidet kan de i større grad lykkes med lik praksis i klasserommene gjennom god klasseledelse.

### **4.1.3 Kartlegging**

Det finnes mange ulike former og typer kartleggingsverktøy, blant annet normative og dynamiske. Innenfor rammen av denne studien vil fokuset rettes mot hvordan informasjonen om elevenes faglige ståsted overføres og koordineres mellom de to læringsarenaene intensive lesekurs og klasseromsundervisning. Hagtvet et al. (2015, s. 124) fremhever at overføring av informasjon om elevens faglige ståsted kan gi læreren større forutsetninger for å jobbe målrettet i klasseromsundervisningen. Det krever at skolen har systemer som ivaretar en slik

overføringspraksis og legger til rette for samarbeid og koordinering av de to læringsarenaene. Prinsipielt er intensive lesekurs individuelt tilrettelagt. Hagtvet et al. (2015, s. 123) forklarer at hver elev vurderes individuelt etter kartlegging og det benyttes arbeidsmåter som kan rettes mot elevens spesifikke behov. I etterkant av intensive lesekurs flyttes hovedansvaret for leseopplæringen fra leselærer til kontaktlærer/norsklærer i fellesundervisningen.

En av informantene, «L1», formidlet at overføring av faglig informasjon var en viktig faktor, for å kunne legge til rette en målrettet undervisning i forhold til elevenes behov. Informanten forteller at de i utgangspunktet hadde en god oversikt over elevenes leseutvikling og faglige ståsted gjennom en dialog med leseveileder og en rapport de fikk i etterkant av lesekursene. Informanten selv forklarer, L1: «I rapporten får vi en oversikt over kartleggingsresultater, hva de har jobbet med og hvordan jeg kan følge opp videre i klasserommet». Dette utsagnet viser at skolen informanten jobbet på hadde systemer og rutiner for overføring av informasjon, noe som kan bidra til en vellykket overføring.

For enkelte skoler kan det være en ambisiøs prioritering når stramme timeressurser skal fordeles. «L2» forklarer: «Det er opp til hver kontaktlærer å ta initiativ om de vil ha mer hjelp enn det som står i rapporten». For å unngå en slik situasjon bør skolens ledelse være villig til å prioritere og organisere relevant samarbeidstid, slik at det kan bli muligheter for å koordinere den videre oppfølging av elevene. Hagtvet et al. (2015, 124) påpeker at dette ansvaret bør ligge hos skolens ledelse og ikke hos den enkelte lærer. Skolene kan da i større grad sikre samarbeidsmuligheter, slik at lærerne er bedre rustet til å ivareta elevene i klasserommet.

På informant «LV» sin skole hadde ledelsen lagt til rette for forpliktende samarbeidsoppgaver på teammøter. «LV» uttrykker det slik: «På teammøtene diskuterer vi tiltak og hvordan lærerne kan jobbe videre i sine klasser. I etterkant av lesekursene bruker jeg all tiden på overføringsmøter med de aktuelle lærerne». Det kan i større grad sikre et forpliktende samarbeid, slik at man i større grad kan unngå at lesekurset blir den eneste arenaen eleven får tilpasset opplæring. Betydningen av samarbeid mellom ulike aktører rundt eleven for å heve kvaliteten på opplæringen, fremheves i St.meld.nr.18 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En av informantene forteller at det i tillegg til kartleggingsresultater og tester var minst like viktig å få oversikt over læringsprosessen og leseutviklingen til elevene gjennom egne observasjoner. Informant, «L3» forklarer det slik: «Det er ikke nødvendigvis de halvårige



kartleggingene og rapportene fra leseveileder som er det viktigste. Jeg får god oversikt over læringsprosessen gjennom mine observasjoner, vanlige læringsøkter og når elevene leser høyt for meg». Hun forteller at hun bruker logg som verktøy for å notere hvordan elevene leste og hva som måtte jobbes videre med. Det kan gi læreren et godt supplement til summen av alle vurderingene som blir utført i forhold til elevens læringsprosess.

Pressley og Allington (2015) observerte at lærerne hadde god oversikt over elevenes faglige ståsted. På samme måte viser utsagn fra lærerne at læringsprosessen til elevene er en rettesnor, når de planlegger og tilrettelegger undervisningen. Informantenes utsagn viser at de brukte et bredt spekter av verktøy for å gi en best mulig faglig vurdering av elevens ståsted. Eleven kan dermed få en så målrettet veiledning som mulig på delferdigheter de trenger å øve på for å styrke leseutviklingen.

#### **4.1.4 Hva opplever lærerne kan være utfordrende?**

Elever som har vært på intensive lesekurs skal følges opp videre i ordinær klasseromsundervisning. Det kan oppleves som en utfordring for kontaktlærer/norsklærer. Informantene forteller i intervjuene at utfordringene kunne knyttes til både kompetanse og ressurser.

#### **4.1.5 Utfordringer knyttet til kompetanse**

Det fremheves i St.meld. nr. 31- «Kvalitet i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2008) at lærerne skal ha god faglig kompetanse og kunnskap på de områder elevene har vansker med. I meldingen påpekes det at lærerens kunnskaper og kompetanse vil ha stor betydning for kvaliteten på undervisningen elevene mottar. Flere forskere fremhever at kvaliteten på undervisningen er nært knyttet til lærerens kunnskap om leseutviklingen, kjennetegn på vansker og hvilke arbeidsmåter som er hensiktsmessige for å styrke elevenes leseutvikling (Ehri & Snowling, 2004; Spear- Swerling og Stenberg, 1994; Frost, 2004).

En av informantene, «L2», forteller at faglig kompetanse er en sentral faktor for å ivareta og videreutvikle leseutviklingen til sine elever. En annen informant, «L1», som underviser i norsk brenner for faget sitt og har hovedtyngden av sin utdanning i norsk og begynneropplæring. Informant, «L3», forteller at de arbeider i team på trinnet og at lærerne har sine spesialfelt og fagområder de underviser i. Selv har hun videreutdanning i norsk, lese-

og skriveopplæring. L3: «Det er med på å øke kvaliteten på undervisningen på stasjonene, og det er i mine øyne en viktig ressurs». Informanten hevder her at kvaliteten på undervisningen til elevene øker, fordi lærerne har høy faglig kompetanse og underviser i sine fag. Ledelsen på skolen bør ha god oversikt over personalets kompetanse og kunne sette sammen team som utfyller hverandre, der faglig kompetanse bør være et av kriteriene for sammensetningen. Kvaliteten på undervisningen kan øke ved at lærerne får frigjort mer av sin tid til forberedelse av færre fag. Det kan i større grad gi lærerne muligheter for å tilpasse undervisningen til de elevene som strever i sitt fag.

Informant «L2» formidler at hennes faglige kompetanse ikke er god nok for å ivareta elevene som strevde i klasserommet. L2: «Jeg spør om veiledning og får hjelp både til metode og tekstvalg, men også hva jeg kan forvente av elevene i forhold til de andre lesefagene, hvordan jeg kan bearbeide tekstene til elevens lesenivå». Hun forteller at veiledningen gjør at hun i større grad å kan ivareta elevenes totale faglige utvikling. Det forutsetter at læreren reflekterer over egen teoretisk kunnskap og gjennom samarbeid med andre oppdaterer seg faglig. Samtidig bør skolen ha en tilgjengelig ressursperson innenfor lese og skriveopplæring. Denne ressursen bør ha realistiske tidsrammer innenfor sin stillingsinstruks, slik at hun kan gjennomføre sine arbeidsoppgaver, noe Frost (2009) påpeker er en forutsetning for å øke kvaliteten på undervisningen.

Informantene er spesielt plukket ut med tanke på deres faglige kompetanse og ansett for å være spesielt dyktige av sine rektorer. De representerer skoler som har fokus på å sette sammen team med høy faglig kompetanse og benytter leseveiledere som ressurspersoner i forhold til lesing og skriving. Utfordringen kan være at dette ikke gir et representativt bilde av virkeligheten. Dersom skolen lykkes med å oppdatere lærernes kunnskap, kan skolen ifølge St. meld. 18, ha større forutsetninger for å drive kunnskapsbasert undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011).

#### **4.1.6 utfordringer knyttet til ressurser og rammer**

Bjørnsrud & Nilsen (2012, s. 77) hevder at kvaliteten på undervisningen påvirkes av et samspill mellom lærerens kunnskap og hvilke ressurser og rammer som er tilgjengelig på skolen. Hovedutfordringen til alle informantene er knyttet til å ivareta alle elevene. En av informantene, «L3», formidler at i en klasse er det stor kompleksitet og svært ulike behov. Hun trekker frem at elever med adferdsutfordringer kan være spesielt krevende, fordi det

binder opp ressurser med tanke på lærertetthet. Informant «L3», forteller: «Enkelte situasjoner må du jo bare ta der og da, sånn er hverdagen. Det hadde vært godt med en ekstra voksen slik at situasjonen blir håndtert på en god måte for alle». Informant L2 forteller: «Jeg må ta slike situasjoner der og da, og det kan fort gå utover de som strever». Begge lærerne antyder at adferdsutfordringer binder opp ressurser som indirekte går utover de elevene som strever med lesingen.

St.meld. nr. 21 (2016-2017) trekker frem økt lærertetthet på 1. - 4 trinn som et av virkemidlene for tidlig innsats, og spesielt innrettet for de elevene som har faglige utfordringer i blant annet norsk. «L3» forteller: «Hvis jeg bare skal ta utgangspunkt i de som strever og har vært på lesekurs, er det ikke slik at jeg får noen ekstra voksne etterpå». Hun forteller at hun forsøker å finne gode måter å utnytte ressursene, slik at hun kan følge opp elevene som har vært på intensive lesekurs med lesing hver dag». Utsagnet til «L3», viser at hun er villig til å finne en organisatorisk løsning ut fra tilgjengelige ressurser. Det kan kreve at læreren har god helhetlig oversikt over klassens ressurser samt evne til å finne løsninger ut fra begrensede ressurser.

For lærere som har store klasser med mange elever pr. lærer kan utfordringen bli ekstra stor. Det på tross av at de både er villige til å finne gode løsninger og har god faglig kompetanse. En slik situasjon kan bli uheldig for leseutviklingen, fordi elevene ifølge Frost (2004) har behov for mer støtte og direkte veiledning for å oppleve mestring. Hagtvet et al. (2015, s. 124) forklarer på sin side at uten opplevelse av fremgang kan eleven komme i en klemme både faglig og følelsesmessig.

Ehri og Snowling (2004) fremhever at et rikt utvalg av bøker på ulike nivåer og sjangere er en forutsetning for at læreren skal kunne finne tekster tilpasset elevenes lesenivå. På den måten kan læreren være bedre rustet til å følge opp elevenes individuelle behov. En av informantene, «L1», forteller at de har bibliotek med nivå-differensierte bøker med ulike temaer og sjangre. I tillegg til digitale ressurser og nettbrett med ulike leseapplikasjoner. Hun forteller at ledelsen har vektlagt innkjøp av læringsmateriell over tid. En annen informant, «L3» forteller: «Veiledet lesing blir vektlagt i etterkant av lesekursene og derfor har ledelsen prioritert å kjøpe inn mye materiell, nå har vi egne skap med bøker som varierer både i nivå og sjangre». Dette er funn som kan tyde på at skolens ledelse har prioritert innkjøp av læringsmateriell som samsvarer med behovet skolen har, slik at lærerne kan gi best mulig undervisning for elevene som strever med lesingen.

Det er ikke gitt at situasjonen og rik tilgang på læringsmateriell er like god på alle skoler. En av informantene, «L2», forteller at på skolen hun jobber er utvalget av nivådelte bøker som de kan benytte i etterkant av lesekursene begrenset. Hun forteller at skolens ressursteam har etablert en digital ressursbank hvor de deler materiell og lesetekster med tilhørende treningshefter. Ressursbanken inneholder lesetekster med treningshefter som er delt inn i ulike nivåer og nettbrett med en rekke leseapplikasjoner. I treningsheftene er det oppgaver som tar utgangspunkt i ord og begreper fra teksten. Oppgavene kan være basert på avkodingsoppgaver for å styrke elevenes automatiseringen og forståelse av betydningen av vanskelige ord de møter i teksten. Ifølge Bråten (2007) må både automatisert avkoding og forståelse av ord og begreper være på plass for å styrke leseutviklingen og god leseforståelse.

Informant, «L2», forteller: «Ressursbanken er en støtte, men det er ikke alltid tekstene eller oppgavene passer helt til det eleven trenger, men jeg får en mal å gå ut fra». Hun forteller at med malen som utgangspunkt må bearbeide lesetekster å lage treningshefter til elevene.

Utsagnet viser at læreren bør ha gode kunnskaper om elevens lesenivå og kjennskap til hvilke vansker eleven har, og hvilke aktiviteter og oppgaver som kan styrke elevens leseutvikling.

Funnet viser at det kan være en krevende ambisjon for skolen å kjøpe inn bøker og læringsmateriell innenfor stramme budsjetter. Dersom skolen opparbeider seg en delingskultur og lærerne er villig til å dele gode oppgaver, kan det bidra til å øke tilgangen på materiell. Forutsetningen er at man lager systemer for deling for eksempel digitalt og i samarbeidsmøter der delingskultur er i fokus.

## 4.2 Oppsummering

Alle informantene ga uttrykk for at de klarer å ivareta og styrke elevenes leseutvikling i klasseromsundervisningen. En faktor som ble fremhevet som vesentlig var å ha god oversikt over elevenes faglige utvikling og læringsprosess, slik kunne tilrettelegge for målrettede arbeidsmåter i klasserommet. God klasseledelse fremhevet som et sentralt moment hos alle informantene. Det inkluderte blant annet tydelige læringsmål, god struktur og klare prosedyrer for arbeidet i klasserommet. Det var sammenfallende funn i datamaterialet som fremhevet godt læringsmiljø som et grunnfundament for å skape et trygt sted for elevene å lære.

For elever som strever med lese- og skrivevansker er kvaliteten på leseopplæringen avgjørende for hvordan de tilegner seg tilfredsstillende leseferdigheter (Lundetræ og Walgermo, 2014, s 148). Lærerens kunnskap og kompetanse er derfor essensielt i dette arbeidet. Lærerne fremhevet at de gjennom utdanning og videreutdanning hadde teoretisk kunnskap om lese- og skriveopplæring, slik at de var godt rustet for å følge opp elevene i ordinær klasseromsundervisning. Ifølge PIRLS opplever norske lærere i mindre grad enn andre å få hjelp og støtte fra ressurslærer/spesialpedagog i klasserommet (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 136). Informantene forteller derimot at de fikk god støtte fra ressurspersoner på egen skole. Den største utfordringen var særlig knyttet til uro og elever med adferdsutfordring som påvirket i hvilken grad de mestret å følge opp elevene som strever i klasseromsundervisningen.

## **4.3 Hva vektlegger lærerne i klasseromsundervisningen, og hvordan begrunnes valgene?**

### **4.3.1 Relasjoner og læringsmiljø**

Pressley og Allington (2015) observerte at spesielt dyktige lærere vektla og prioriterte gode relasjoner som et verktøy for å skape positive lærings situasjoner for elevene. En av informantene, «L1», formidler at tette og gode relasjoner til elevene og elevene seg i mellom er sentralt for å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. «L1», forteller: «Det er avgjørende for meg å skape gode relasjoner til elevene og elevene seg i mellom, fordi det gir gode vilkår for læring», noe som Vinterek (2003) forklarer er svært viktig for barns selvutvikling og læring.

Pressley og Allington (2015) knyttet en sammenheng mellom god klasseledelse og lærerens evne til å skape gode relasjoner. Svarene i intervjuene viste at informantene vektla å skape gode relasjoner. Eller som «L3», understreker: «Jeg er ikke i tvil om at gode relasjoner er det viktigste i forhold til både læringsmiljø og klasseledelse!». Funnet kan gi en bekreftelse på betydningen relasjoner har i forhold til både klasseledelse og et godt læringsmiljø.

### **4.3.2 Lærerens forventninger til eleven**

Lærerne uttrykker at de ikke senket forventningene til elevene som strever med lesingen, noe Lyster (2012) påpeker er viktig for elevenes læring. En av informantene, «L1», uttrykker seg slik: «Det er viktig at du ikke senker forventningen til elevene når de kommer tilbake fra lesekurset. Jeg mener at ved å opprettholde høye forventninger viser du at du tror på elevene og hva de kan få til». Informant, «L1», forteller at forventningene må være realistiske ut fra elevenes individuelle evner og forutsetninger. L1: «Jeg må tilpasse forventningene til hva eleven har forutsetninger om å få til, det er ikke sikkert at X og Y har samme utgangspunkt for å mestre en oppgave». Dette er funn som kan tyde på at informant, «L1», tar utgangspunkt i at eleven skal oppleve mestring, noe Guthrie et al. (2010) påpeker er vesentlig for innsatsen og engasjementet eleven vil legge ned i oppgaven.

Spear- Swerling og Stenberg (1994) påpeker en sammenheng mellom at lærerne senker sine forventninger til elevenes læring når de opplever at elevene har vansker med lesingen. De fremhever at det kan være et dilemma mellom tilpasninger av lesetekster og senkede forventninger, særlig hvis tilpasninger medfører at lesemengden reduseres for de elevene som strever med lesingen. På samme måte sammenligner Stanovich (2002) redusert lesemengde med senkede forventninger til elevenes læring. Han hevder det kan føre til en skjevutvikling, og det er slik *Matteuseffekten* slår inn. Det vil si at de elevene på 3. trinn som følger normalutviklingen vil lese mer og de som strever vil lese mindre. På den måten forsterkes forskjellene mellom gode og svake lesere ytterligere.

Informantene har sammenfallende svar på at de ikke senket forventningene til elevene. Svarene i intervjuene viser at de prioriterte å tilpasse tekster til elevenes lesenivå og oppgaver. En av informantene, «L1», forteller: «Elevene har egne lesemapper hvor de har en bok eller andre lesetekster som er tilpasset deres lesenivå. Tekstene eller boka som er i lesemappa er elevens leselekser og til lesestarten på skolen». Funnene kan tyde på at lærerne prioriterte å tilpasse lesetekstene til elevenes lesenivå, noe som Ehri og Snowling (2004) fremhever er essensielt for å automatisere ordavkodingen. De hevder at tekster som elevene skal lese på egenhånd bør ligge innenfor 95% til 98% nivå, det vil si at elevene leser 95% til 98% av teksten med flyt. Dilemmaet til læreren kan være å finne en balanse mellom å tilpasse tekstene til elevenes lesenivå uten å redusere lesemengden i forhold til resten av klassen.

Tilpasset opplæring innbefatter at det er flere veier til målet, men elevene skal nå det samme målet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). En av informantene vektla å tilpasse tekster og oppgaver til temaene som klassen jobbet med. «L1», forteller: «Jeg har valgt å bruke den

samme teksten som resten av klassen har i lese, særlig i naturfag og samfunnsfag». Informanten forteller at hun tilpasser leseteksten gjennom å lage et treningshefte. I treningsheftet jobber elevene med vanskelige ord fra teksten og oppgavene er knyttet til både avkodingsoppgaver og begrepsforståelse. Eleven jobber med teksten sammen med læreren i lesestarten på skolen og den samme leseteksten er med hjem i leselekse. Informant, «L1», forteller at tekstene bør være meningsfulle og motiverende og ha et rikt ordtilfang. Hun forteller at når elevene jobber med fellesteksten i forkant av timene kan elevenes forutsetninger for å delta aktivt i klasseromsundervisningen øke. Informant, «L1», begrunner ikke valget med å benytte fellesteksten i leseaktiviteter ut fra forventninger til elevens læring, men ut fra elevens motivasjon og tekstens kvaliteter og ordtilfang. Det kan tyde på at læreren opprettholder høye forventninger til elevene, som synliggjøres gjennom at de inkluderes i arbeidet resten av klassen jobber med uten at lesemengden reduseres. Læreren tilpasser tekstene gjennom å lage treningsoppgaver med utgangspunkt i vanskelige ord og begreper i teksten og gjennom repetert lesing ved at teksten leses flere ganger på skolen og hjemme.

Ifølge Lyster (2012, s. 70) har repetert lesing størst effekt når tekstnivået er 95% innenfor elevens lesenivå. Dette kan være et dilemma når en fellestekst benyttes som utgangspunkt for alle elevene. På en annen side viser funnet at læreren inkluderer flere elementer som påvirker elevens leseutvikling og leseforståelse. Elevens motivasjon, ord og begrepsforståelse og forkunnskaper er faktorer Bråten (2007) fremhever som avgjørende for elevenes leseforståelse. Spear- Swerling og Stenberg (1994) hevder på sin side at det læreren faktisk gjør i klasserommet er en like sterk komponent i forhold til elevens læring, som lærerens forventninger og holdninger. Det er samtidig vanskelig å skille de to faktorene fra hverandre og se for seg at de opptrer helt uavhengig fra hverandre.

### **4.3.3 Differensiering og tilpasning**

Elevene har etter Opplæringsloven § 1 - 3. (1998) krav på tilpasset undervisning etter sine egne forutsetninger og evner. Alle informantene forteller at de vektlegger å tilpasse og differensiere undervisningen til elevene som strever med lesingen. Funnet i datamaterialet viser at informantene valgte ulike arbeidsmåter for å tilpasse undervisning i klasserommet.

Alle informantene forteller at de prioriterer leseaktiviteter hver dag og skoledagen starter med lesing. En av informantene sier, L2: «Jeg mener at lesestarten sikrer at elevene får lesetrening hver dag og når lesetekstene er tilpasset leser elevene mer selvstendig». En annen informant,

«L1», forteller at lesestarten gir henne en god mulighet til å høre elevene i lesing hver dag. Hun forteller at de som strever med lesingen blir prioritert og elevene leser høyt for henne i en til en situasjon. L1: «Det gir meg mulighet til å veilede elevene direkte i leseprosessen».

Disse funnene kan tyde på at lærerne er oppmerksomme på hva elevene trenger for å styrke troen på egen mestring i lesing. De har fokus på elevenes mestring blant annet gjennom tilpassing av tekster til elevenes lesenivå og *nærmeste utviklingssone* (Vygotskij, 2001; Guthrie et al., 2010, s. 78). Dette sammenfaller med kunnskapen fra undersøkelsen til Ehri og Snowling (2004). De belyste behovet for å møte elevenes *nærmeste utviklingssone* og leseferdighet i valg av lesetekster til undervisning, fordi teksten kan bli frustrerende for elevene å lese på egenhånd når ordlesing og flyt går ned til under 90 % nivå. Konsekvensen kan bli motivasjonssvikt hos de svake leserne og dårlige vilkår for automatisering av helord (Ehri & Snowling, 2004, s. 437).

Informant, «L1», forteller at hun velger å benytte lesestarten til å forberede elevene til samfunnsfag og naturfag. Hun velger å bruke fagtekster i lesestarten som er relatert til det temaet resten av klassen skal jobbe med. Informanten forteller at hun veileder elevene direkte under lesestarten med både avkodingsstrategier og samtaler om ord og begreper i teksten. I tillegg har elevene små treningshefter med ordoppgaver fra teksten. Hun begrunner valget med å ta utgangspunkt i temaer i samfunnsfag og naturfag slik, L1: «Det er mer innhold i disse tekstene, enn de letteste bøkene, de er jo så kjedelige! Jeg mener skal eleven få lyst til å lese må temaet fenge å vekke elevens interesse». Utsagnet kan forklare at lærer «L1» vektlegger elevens motivasjon når hun velger lesetekster til undervisningen, noe Guthrie (et al., 2010, s.79) fremhever kan påvirke hvor mye eleven leser, og jo mer eleven leser, jo større leseerfaring får eleven. Det kan tyde på at læreren ønsker å påvirke interesse for teksten og på den måten skape lese lyst hos eleven. Når lesemengden øker kan avkodingsferdighetene stimuleres og automatiseres, noe som kan styrke elevens leseutvikling (Ehri, 2005; Frost, 2004), og ifølge Spear- Swerling og Stenberg (1994) er mye lesetrening grunnleggende for den videre utviklingen.

Lundetræ og Uppstad (2015, s. 191) hevder at det viktigste aspektet ved lesing er å søke mening. Når «L1» velger å ta utgangspunkt i klassens tema når hun velger tekster og lager treningshefter med ordtreningsoppgaver til teksten kobler hun på denne måten lesetrening til meningsaspektet. Læreren knytter de to lesetradisjoner *Phonics* og *Whole language* sammen ved å ta utgangspunkt i tekstens tema og mening, å velge ord i teksten som elevene skal jobbe



med. Når oppgavene fokuserer på ordavkodingsferdigheter og ordforståelse kan elevene i større grad bli fortrolig med ordets ulike språklige identiteter, noe Hagtvet et al. (2015, s. 102) påpeker gir eleven et større grunnlag for å mestre ordlesingen.

En av informantene, «L3», sier hun velger å variere innholdet i lesestarten med ulike innfallsvinkler og tekster. Hun vektlegger å introdusere elevene for varierte sjangere, men tekstene skal være tilpasset elevenes lesenivå. L3 forteller: «Min erfaring er at elever som strever ofte velger fagtekster, derfor må jeg passe på å introdusere de for flere sjangre». Hun forteller at tre dager i uken prioriteres tiden i lesestarten til elevenes egenlesing. De andre dagene velger hun å jobbe med leseleksa sammen med elevene. L3: «Det gjør at elevene kan få støtte og hjelp til vanskelige ord i leseleksa, slik at leseleksa flyter lettere hjemme, vi går gjennom dagens ord og begreper, korleser, leser annenhver setning, og tilslutt leser eleven teksten to ganger». Sitatene fra informant «L3», tyder på at variasjon av tekster på ulike nivå, samt arbeid med ulike lesemåter og ordforståelse ble vektlagt for å tilpasse undervisningen i lesestarten. Det krever at læreren har rik tilgang på bøker og materiell i ulike sjangre og nivåer.

Informant «L2», forteller at hun vektlegger å jobbe med elevenes leselekse i lesestarten og med repetert lesing. L2: forteller: «Elevene kan jobbe med en tekst hele uken, jeg kan dele opp teksten i avsnitt og eleven jobber med ett og ett avsnitt hver dag, som de leser flere ganger». Dette kan tyde på at «L2» vektlegger repetert lesing som et ledd tilpasningen av undervisningen. Ifølge Klinkenberg (2005) er repetert lesing et tiltak som har effekt på lav benevningshastighet i ordlesing, leseflyt og lesehastighet. Det er vesentlig at læreren er oppmerksom på at repetert lesing har størst effekt når tekstene tar utgangspunkt i elevens behov og rett nivå. Sitatet fra «L2» kan tyde på variasjon i forhold til materiell og arbeidsmåter ikke ble vektlagt i særlig grad, noe Lyster (2012) fremhever er vesentlig ved repetert lesing. Hun påpeker at repetert lesing bør varieres både i forhold til materiell og arbeidsmåter og det er mye som tyder på at repetert lesing er mest effektiv når eleven leser høyt (Lyster, 2012, s. 71). Derfor bør leseaktiviteten varieres ved at noe repetert lesing foregår sammen med lærer og noe individuelt.

Denne kunnskapen viser at det er viktig at læreren benytter repetert lesing på en gjennomtenkt måte. En ensidig praksis hvor repetert lesing kun inngår ved å lese samme tekst flere ganger i en hel uke kan gi mindre effekt på elevenes ordlesingsstrategier og automatisering av helord. Lyster (2012, s. 71) forklarer at repetert lesing vil ha størst effekt når eleven får muligheter til

å lese ordrekker, se teksten der ordene inngår, og variere lesemåtene gjennom å lese høyt, lese stille, lese i kor, lese en tekst i bok og på skjerm.

En av informantene, «L3», forteller: «Det er viktig å tilpasse læringsmaterialet slik at elevene kommer raskt i gang med oppgaver i klasserommet, jobber selvstendig og opplever mestring». Sitatet fra læreren kan tyde på at hun er oppmerksom på hva eleven trenger for å styrke troen på egen mestring, noe som Guthrie et al. (2010, s. 78) forklarer kan føre til at elevene får mer leseerfaring gjennom flere leserelaterte aktiviteter. Dette kan føre til økt lesemengde, som igjen kan bidra til å styrke automatiseringen og leseutviklingen til elevene.

Informantenes svar viser de i stor grad begrunner tilpasningene og differensieringen i undervisningen ut fra elevenes motivasjon og mestringsopplevelse. I tillegg til erfaringsbasert kunnskap og ikke sin egen utdanningsbakgrunn eller forskningsbasert teori. Det på tross av beskrivelsene til lærerne viser at valgene de foretok kan knyttes til teori og forskning. Det kan ha sammenheng med at det ikke ble stilt noen oppfølgingsspørsmål under intervjuene og dermed var lite til stede i deres bevissthet.

#### **4.3.4 Læreren som støtte i elevenes læring**

Det grunnleggende prinsippet i *scaffolding* er at læreren støtter eleven og regulerer den etter elevens kompetansenivå. Det vil si at hjelpen avtar i takt med at eleven etterhvert mestrer å utføre oppgaven alene (Guthrie et al., 2010 s. 95). Informant, «L1», forteller: «Det er jeg som må tilpasse undervisningen for elevene, slik at de kommer i gang med oppgaver i klasserommet, det tenker jeg er viktig for at de ikke blir sittende passive i lærings situasjoner». Informant, «L1», forteller at hun tilpasser oppgaver og læringsaktiviteter til elevene slik at de på en selvstendig måte skal kunne komme i gang med oppgaver i klasserommet. Hun forteller hun kan være tett på elevene som strever i klasseromsundervisningen. Det kan tyde på at «L1» vektlegger elevenes tro på egne ferdigheter, noe som ifølge Bandura (1997) er vesentlig for tro på egen mestring.

Guthrie et al. (2010, s. 75) fremhever at opplevelse av mestring kan føre til at eleven går i gang med arbeidsoppgaver med sikkerhet og trygghet. Troen på egne ferdigheter er i stor grad knyttet til indre motivasjon, og fører til at eleven leser, fordi lesingen har en verdi i seg selv (Guthrie, 2010, s. 63). Det er derfor viktig å jobbe med både elevens motivasjon for å lese og leseferdighet.

Det er funn i datamaterialet som peker i retning av at lærerne vektla å støtte og stimulere eleven i deres *nærmeste utviklingszone* (Vygotskij, 2001). En av informantene, «L2», forteller at elevene som strever har tilpassede lesetekster i lesefagene og gjennom innarbeidede rutiner og prosedyrer lærer alle elevene å jobbe mer selvstendig. L2: «Det gjør at jeg kan bruke mer tid på de elevene som strever i klasserommet og veilede de mer direkte». En annen informant, «L3», forteller at hun prioriterer å støtte de som strever med å komme i gang med leseaktiviteter og oppgaver i læringsøktene L3: «Når jeg prioriterer de som strever må jeg innrømme at jeg ikke rekker å gi tilbakemelding til alle elevene i hver læringsøkt, men jeg forsøker å gi alle elevene en anerkjennende og konstruktiv tilbakemelding i løpet av skoledagen». Informant «L3» peker på noe som kan være et dilemma for læreren. Dilemmaet for henne kan være å finne balansen mellom det å være tett på de elevene som strever samtidig som medelever har krav på veiledning og anerkjennelse på jobben de gjør. Utsagnet fra informant «L3» viser at lærere kan møte på utfordringer i forhold til å følge opp alle elevene i klasserommet. Jo flere elever pr. lærer, jo større utfordringer kan læreren få med å støtte de elevene som strever i klasserommet, slik Høien og Lundberg (2012) påpeker de har behov for. Kunnskapsdepartementet (2015) vektlegger økt lærertetthet til de yngste elevene for å styrke elevenes lærelyst og læring. Lærertetthet alene er ikke nødvendigvis nok for at elevene får den støtten de trenger med tanke på å styrke leseutviklingen og læringen i klasserommet. Lærers kunnskap om leseutvikling og kompetanse om hvilken form for støtte og aktiviteter som bidrar til å styrke leseutvikling, er ifølge flere forskere en essensiell faktor (Ehri, 2005; Frost 2004; Høien og Lundberg, 2012; Spear, Swerling og Stenberg, 1994). Dersom læreren har høy kompetanse og kunnskap om leseutviklingen og den økte lærertettheten benyttes med forpliktende oppgaver i klasserommet kan man i større grad sørge for at kvaliteten på undervisningen kan øke og elevenes leseutvikling kan styrkes.

Det er funn i datamaterialet som tyder på at direkte veiledning og støtte var en naturlig del av lærers praksis både gjennom individuell veiledning i fellesundervisningen og i smågruppeundervisningen. Det ble benyttet en mer eksplisitt og intensiv undervisning, noe som Lundestrø og Uppstad (2015) hevder er viktig for at elevene som strever skal tilegne seg gode leseferdigheter. Sitatet fra informant «L2» leder oss over på neste punkt som omhandler ulike måter å organisere undervisningen på. Informant, «L2», forteller: «Fordelen med en fleksibel organisering er at jeg kan støtte elevene bedre med målrettede oppgaver, i smågruppene kan jeg veilede mer direkte i forhold til det eleven strever med. I klasserommet er det vanskeligere å få til».

### 4.3.5 Organisering av undervisningen

Pressley & Allington (2015) fremhever at målet for læringsaktiviteten bør være utgangspunktet for hvilken organiseringsform man velger. Hagtvet et al. (2015) forklarer på samme måte at et samspill mellom ulike måter å organisere undervisningen på kan øke kvaliteten og systematikken rundt leseopplæringen, og videreutvikle elevenes fremgang fra lesekurset. Det krever at målet for læringsaktiviteten er tett sammenvevd med organiseringsformen og innholdet i læringsøkten er målrettet mot det elevene har behov for (Hagtvet et al., 2015, s. 127).

Informantene forteller at de varierer måten læringsøktene blir organisert på. Det organiseres både som fellesundervisning, stasjonsarbeid og smågruppeundervisning. Informant, «L3», forteller at ved å organisere undervisningen på forskjellige måter får hun unike muligheter til å tilpasse undervisningen. En annen informant, «L2», forteller: «Målet for læringsøkten er styrende for om jeg velger fellesundervisning, stasjonsundervisning eller smågruppeundervisning». Det kan være vanskelig å se at kvaliteten på undervisningen avgjøres av organiseringsformen alene. Lærerens kunnskap om elevens behov og leseutvikling og målet for læringsøkten bør avgjøre hvilken organiseringsform som velges, noe Pressley og Allington (2015) påpeker kan avgjøre kvaliteten på undervisningen.

En annen informant, «L1», forteller at lærerteamet på trinnet bruker mye tid på å finne gode måter å organisere undervisningen på. Hun forteller det kan være krevende, fordi det er mange ulike faktorer de må ta hensyn til. L1: «Vi må ta hensyn til elevenes ulike faglige ståsted, sette elevene sammen i gode læringsgrupper, kartlegge hvilke ressurser som er tilgjengelig og hvilke rom vi kan benytte for eksempel til smågrupper eller stasjoner». Informant, «L1», forteller at de i denne prosessen må koordinere sin plan med flere trinn, slik at de kan timeplanfeste bruk av grupperom eller spesialrom. Hun forteller at det er få muligheter for endringer i forhold til fordeling av ressurser, rom og læringsmidler når skoleåret først er i gang. Hun ønsker å ha god oversikt over elevenes faglige ståsted og ressurser trinnet har tilgang til, slik at de blir utnyttet best mulig for å styrke leseutviklingen til elevene.

En av informantene, «L3», forteller at de vektlegger å sette elevene sammen i læringsgrupper på tvers av klassen eller gruppen med utgangspunkt i faglige kriterier. Hun forteller at skolen hun jobber på er stasjonsarbeid en foretrukket organiseringsform. «L3», begrunner valget av

stasjonsundervisning med at kvaliteten på undervisningen øker, fordi man i større grad får utnyttet lærerens kompetanseområder. Pressley og Allington (2015) observerte at lærerne som underviste elevene i lese - og skriveopplæringen hadde høy fagkompetanse på området.

Utfordringen med en slik organisering kan være å ivareta helheten i opplæringssituasjonen, fordi man som kontaktlærer kan miste oversikten over elevenes læringsprosess på andre fagområder. En slik situasjon kan unngås dersom lærerne har samarbeidsmuligheter hvor lærerne kan utveksle informasjon om elevenes læringsprosess og faglige utvikling på ulike fagområder.

En annen informant, «L1», forteller at lærerne på trinnet arbeider i team og de har ulike spesialfelt de underviser i. Informant, «L1», fremhever at de foretrekker å organisere undervisningen på stasjoner av flere årsaker. L1: «Elevgruppene blir mindre, slik at vi kan følge opp elevene tettere. Det blir lettere å tilpasse undervisningen og elevene får større variasjon i læringsarbeidet». Informant, «L1» forteller at med 20 nettbrett tilgjengelig for et trinn med 49 elever, sørger stasjonsarbeid for at alle får benytte ulike leseapplikasjoner eller andre faglige applikasjoner. «L1» sin beskrivelse kan vise at stasjonsundervisning bidrar til færre elever pr. lærer, slik at læreren kan være tettere på elevene og støtte de i læringssituasjonen. Frost (2004) fremhever det som essensielt for de elevene som strever. Utsagnet fra informant, «L1», kan tyde på at når læreren planlegger og tilrettelegger undervisning for færre elever blir det lettere å kunne differensiere og tilpasse undervisningen til elevens behov. Det kan knyttes sammen med at lærerne samarbeider i team på trinnet og underviser i det faget de har høyest kompetanse i. Dette kan sikre at læreren har kunnskaper om læringsaktiviteter som styrker elevenes leseutvikling.

Informant, «L1», forteller at de i en periode prøvde enkelte selvinstruerende stasjoner. Det var for eksempel tegneoppgaver, enkle matematikkstykker, pusleoppgaver eller lesing av tilpasset lesebok. L1: «Vi observerte at de elevene som strever ofte ble passive og slet med å komme i gang med enkle arbeidsoppgaver». Dette funnet antyder at elever som strever kan ha større utfordringer med å komme i gang på en selvstendig måte med sine arbeidsoppgaver. Guthrie et al. (2010) påpeker at fremdriften i læringsarbeidet krever at elevene opplever mestring. De elevene som har deltatt på intensive lesekurs strever i utgangspunktet med lesingen og kan derfor komme i en sårbar situasjon på selvgående lesestasjoner, fordi elevene ifølge Frost (2004) er avhengig av støtte i læringssituasjonene for å oppleve mestring.

Informant, «L3», forteller at smågruppeundervisning for de elevene som strever gir større muligheter for å målrette undervisningen. L3: «Jeg opplever at når elevene jobber i smågrupper får de mer tid og ro til å jobbe med akkurat det de trenger». En annen informant, «L2», forteller at de elevene som har deltatt på lesekurs, har smågruppeundervisning ca. 50 minutter to dager i uken. L2 forteller: «Det er leseveileder som følger de opp i smågruppeundervisningen og elevene er sammen med noen elever fra 4. trinn, det er et tilbud som er i forlengelsen av de intensive lesekursene». Utsagnet fra informant «L2» kan tyde på at elevene får allsidig daglig lesing, både i fellesundervisning og i smågrupper, noe Snow et al. (1998, s. 24) fremhever er viktig for å styrke leseferdigheten.

Utfordringer kan oppstå når det er flere som er involvert i leseopplæringen. Hagtvatn et al. (2015, s. 123) påpeker at det kan medføre en ansvarsglidning fra kontaktlærer/norsklærer til lesekurslærer. For å unngå dette bør de involverte partene ha samarbeidsarenaer hvor de kan utveksle faglig informasjon om elevens leseutvikling og læringsprosess, slik at systematikken og helheten i opplæringen ivaretas. En av informantene peker på en annen utfordring flere lærere kan stå ovenfor i sin praksis. Informant, «L2», forteller at det kan oppstå utfordringer i forhold til å få gjennomført smågruppeundervisning. L2: «Hvis det er sykdom er det ofte smågruppeundervisningen det går utover og elevene må da gå inn i fellesundervisningen». Hun peker på at det kan bli en utfordring å opprettholde systematikken og helheten i leseopplæringen for de elevene som strever dersom planlagte og målrettede undervisningsøkter ikke gjennomføres som planlagt. Særlig sårbart kan det bli hvis dette er en etablert og vanlig praksis på skolen. Dette er en organisatorisk utfordring skolens ledelse bør forholde seg til. Skogen (2004) fremhever at det er skolens ledelse som har ansvar for å sørge for at elevene som har faglige utfordringer får den undervisningen de har krav på, og blir undervist av lærere med faglig kompetanse.

Informant, «L3», forteller at stasjonsundervisning gjennomføres flere dager i uken og hun fremhever at organiseringen gir allsidige pedagogiske muligheter. L3: «Stasjonsundervisning kan inneholde alt av ulike fagstasjoner til matteverksted hvor alle stasjonene har praktiske eller teoretiske matteoppgaver eller veiledet lesing og nivådelte grupper, slik får elevene et mer presist opplegg». Informant, «L3», forteller videre at de har tekstdager hvor en fagtekst eller en skjønnlitterær tekst er utgangspunkt for ulike læringsaktiviteter på stasjonene. Hun forteller at de introduserer teksten i fellesundervisningen og lesestarten med en motivasjonsøkt, hvor de forsøker å inspirere og aktivisere forkunnskapene til elevene. Hun

forteller at de kan ha samtaler rundt temaet i teksten, gjennom å vise bilder og små filmsnutter som er knyttet til temaet i teksten. L3: «På stasjonene møter elevene ulike oppgaver og læringsaktiviteter. De kan jobbe med leseteksten og lesestrategier på en stasjon, ord og begreper på en annen stasjon, pusle setninger på en tredje stasjon og en skrivestasjon. Informant, «L3», forteller hun har hovedansvar for norsk lese- og skriveopplæring og planlegger derfor aktivitetene på tekstdagene. I samarbeidstiden introduserer hun oppgavene og veileder sine medlærere som gjennomfører læringsarbeidet på de andre stasjonene. L3: «Det er merarbeid for meg disse dagene, men neste gang er det mattelærer som får hovedansvar, og slik sett er det arbeidsbesparende». Dette viser at læreren vektlegger å knytte leseaktivitetene til flere kompetanseområder som elevens språkforståelse, forkunnskaper og motivasjon for lesing, noe Bråten (2007) hevder er viktig for å styrke leseutviklingen og leseforståelsen.

Beskrivelsene fra lærerne viser at de vektlegger en fleksibel organisering og stasjonsundervisning er en foretrukket undervisningsform. Informantene mener stasjonsundervisning styrker kvaliteten på undervisningen, fordi lærerne på trinnet underviser i det faget de har høyest kompetanse og fordypning i. Funnene kan tyde på at lærerne vektlegger at elevene skal lese mye, noe Gabrielsen (2013, s. 22) fremhever er viktig, men ikke tilstrekkelig for å sikre en god leseutvikling. Samtidig viser utsagn at lærerne vektla systematisk arbeid med å videreutvikle flere sider av elevenes språkkompetanse, og ikke mengdetrening alene.

#### **4.3.6 Klasseromssamtalen**

Pressley & Allington (2015) observerte at lærerne vektla samtaler og diskusjoner i klasserommet i et språklig og læringsorientert miljø hvor elevene var aktive i dialogen med læreren. Informant, «L1», forteller at hun begynner å trene elevenes dialogferdigheter fra 1. trinn. L1: «Nå har jeg jobbet slik i mange år og lært at man må bygge sten for sten allerede fra 1. trinn, for å få en aktiv elevgruppe hvor flere deltar i dialogen». «L1» begrunner valget med å ha en langsiktig plan i dialogarbeidet ut fra erfaringsbasert kunnskap. Hun forteller at elevene begynner med å svare i kor, og etterhvert diskuterer elevene temaer sammen med sine læringspartnere eller i mindre grupper før de etterhvert kommer med innspill i plenum. L1: «Det handler om å gjøre elevene trygge på egne ferdigheter, slik at de kommer med innspill, men jeg må også øve meg på å spinne videre på elevenes innspill». Skarðhamar (2011, s. 77)

forklarer at når læreren ikke låser samtalen, men er åpen for elevens tanker og refleksjoner gjennom å innarbeide elevenes svar i påfølgende spørsmål, viser læreren at hun verdsetter eller anerkjenner elevenes innspill. Det krever at læreren er godt forberedt både på temaet i samtalen og eventuelle innspill fra elevene. Uforutsigbare faktorer kan allikevel oppstå i klasserommet, men gode forberedelser i forkant kan bidra til at læreren i større grad mestrer å verdsette elevenes innspill på en konstruktiv og anerkjennende måte. Utsagnet fra, «L1», kan tyde på at hennes erfaring med dialogarbeid krever trening av egne dialogferdigheter for å møte elevens innspill på en konstruktiv og anerkjennende måte. For de elevene som strever med faglige utfordringer kan slike trygge rammer for dialogarbeid i klasserommet bidra til at de i større grad deltar aktivt i dialogen.

En annen informant, «L3», forteller at klasseromssamtalen er en naturlig og viktig del av læringsaktiviteten. Hun forteller på samme måte som informant, «L1», at gode dialogferdigheter krever systematisk arbeid over tid. Informant, «L3» trekker frem noen læringsaktiviteter hun mener er gode arenaer for dialogarbeid. L3: «I motivasjonsfasen når teksten presenteres for elevene er det viktig at jeg tar utgangspunkt i deres forkunnskaper. På ord og begrepsstasjoner knyttes samtalen rundt ord og begrepsforståelse, og i oppsummeringsfasen i etterkant av læringsøkten er klasseromssamtalen en naturlig del». Informant, «L3», forklarer at elevene blir mer motiverte, engasjerte og aktive i dialogen når de har forkunnskaper om et tema. Hun bruker ofte bilder, film eller ord og ordforklaringer som utgangspunkt for samtalen. L3: «Det blir kanskje noe mer konkret for elevene å ta tak i og jeg opplever at elevene blir både engasjert og motivert». Funnet kan tyde på at, «L3», var aktiv og engasjert i dialogen om tekstens tema. Det kan skape en nysgjerrighet og motivasjon for å lese hos elevene som strever, faktorer som Bråten (2007) påpeker kan øke den mentale aktiviteten i leseprosessen. «L3», vektlegger å ta utgangspunkt i elevens forkunnskaper og motivasjon, noe Bråten (2007) hevder spiller en viktig rolle for elevens leseutvikling og forståelse. For å skape en slik positiv lærings situasjon forutsetter det at læreren forbereder leseaktiviteten godt og har kunnskaper om tekstens innhold, slik at de kan tilrettelegge leseaktiviteten med utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og lesenivå.

Oppsummert kan funnene fra de ulike informantene tyde på at klasseromssamtalen ble brukt som et pedagogisk verktøy i læringsaktiviteter og samspill situasjoner i klasserommet. Det kan bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter, noe Frost (2004) hevder kan styrke ordforrådet og ordavkodingen. Det kan igjen styrke elevens leseutvikling, fordi leseferdighet



og god leseforståelse er fundamentert i elevens muntlige ferdigheter (Bråten, 2007). Funnene kan tyde på at gjennom klasseromssamtalen blir flere sider av elevens leseferdighet stimulert, som språkforståelse, forkunnskaper, forståelsestrategier og motivasjon for lesing.

## 4.4 Oppsummering

Funn i datamaterialet viser at alle informantene vektla å skape gode rutiner og rammer for læringsarbeidet gjennom tydelige læringsmål for elevene. Samtlige vektla å skape gode relasjoner til elevene og elevene seg i mellom for å skape et godt og trygt læringsmiljø. Informantene uttrykker at de opprettholder høye forventninger til elevenes læring i etterkant av intensive lesekurs og at det knyttes til elevenes mestringsopplevelser. I datamaterialet er det fellestrekk i forhold til vektlegging på å være et støttende stilas i elevenes læring, være tett på i klasserommet, og vektlegge *elevens nærmeste utviklingszone* i forhold til bearbeiding av tekster og oppgaver til elevene. Stasjonsundervisning var en foretrukket organiseringsform ved alle skolene. Et annet fellestrekk er at lærerne var organisert på team med ansvar for ulike fagområder og spesialfelt. Informantene uttrykker at kvaliteten på undervisningen øker med denne måten å organisere undervisningen på, fordi man utnytter lærernes kompetanseområder. Samtlige informanter begrunner valgene de gjør i undervisningen ut fra erfaringsbasert kunnskap, elevenes motivasjon og opplevelse av mestring, og ikke ut fra teoretisk kunnskap fra utdanning eller forskning.

## 4.5 Hvordan beskriver lærerne at samarbeidet mellom ulike aktører øker kvaliteten på undervisningen, og styrker leseutviklingen til elevene?

### 4.5.1 Overføring fra lesekurs til klasseromsundervisning

Hagtvet et al. (2015) fremhever at det bør være et tett samarbeid mellom lesekurslærer og kontaktlærer/norsklærer for å videreføre og opprettholde et målrettet og systematisk arbeid til klasseromsundervisningen (Hagtvet et al., 2015, s. 124). En av informantene, som er leseveileder (heretter kalt LV), forteller at hun alltid skriver en rapport i etterkant av intensive lesekurs. LV: «I rapporten står resultatene på testene som er gjennomført både før, under og

etter lesekurset, plan og oversikt over hvilke læringsaktiviteter som har vært gjennomført og anbefalinger med tips om det videre arbeidet i klasserommet». Hun forklarer at det er opp til den enkelte lærer å ta initiativ til samtale og veiledning utover det som står i rapporten. En utfyllende rapport kan gi kontaktlærer/norsklærer en god oversikt over læringsprosessen og leseutviklingen til elevene. Læreren må i dette tilfellet vurdere kvaliteten på rapporten, om den er informativ nok for det videre arbeidet, eller om noe er uklart. Deretter må læreren koordinere sin timeplan opp mot leseveilederens plan for å kunne samarbeide. En slik situasjon kan unngås hvis det organiseres samarbeidsmuligheter i overføringen fra lesekursperioden til ordinær klasseromsundervisning, noe Hagtvet et al. (2015, s. 123) påpeker kan være avgjørende for en vellykket overføring.

#### **4.5.2 Samarbeid med leseveileder**

En av informantene, «L2» forklarer at på skolen hun jobber er det er lagt tilrette for samarbeidsmuligheter mellom kontaktlærer/norsklærer og leseveileder i teamtiden hver uke. Det blir satt av en fast tid for hvert trinn til overføringsmøte med leseveileder i etterkant av intensive lesekurs. Dette kommer i tillegg til en skriftlig rapport fra leseveileder. L2: «Vi kan diskutere videre tiltak og arbeidsmåter, det gir meg bedre oversikt enn bare å lese rapporten, fordi jeg kan spørre direkte der og da». Utsagnet til L2 kan tyde på at dersom skolene organiserer samarbeidstid hvor både leseveileder og kontaktlærer/norsklærer er tilstede kan ansvarliggjøringen bli tydeliggjort i større grad, noe Hagtvet et al. (2015) påpeker kan sikre en vellykket ansvarsoverføring fra leselærer til kontaktlærer/norsklærer, slik at intensive lesekurs ikke blir den eneste arenaen elevene opplever tilpasset og målrettet undervisning. Under slike samarbeidsbetingelser kan det skapes en felles forståelse for arbeidsmåter som sikrer et målrettet arbeid i klasserommet, slik at leseutviklingen til elevene styrkes.

Hvordan ulike skoler velger å organiserer samarbeidstiden mellom aktørene kan naturlig nok variere fra skole til skole, men for å ivareta helheten i opplæringssituasjonen for elevene hevder Frost (2009) at det bør være opp til skolens ledelse å organisere og finne tid til forpliktende samarbeidsmuligheter.

En arena hvor de ulike aktørene kan planlegge og koordinere det videre arbeidet i klasseromsundervisningen kan være i team. Det forutsetter at det i teamtiden er satt av tid til forpliktende samarbeid, hvor leseveileder kan bistå kontaktlærer/norsklærer i overgangen fra lesekurs til ordinær undervisning. Uten noen form for støtte og veiledningsressurs kan

videreføringen av arbeidet fra lesekurset bli svært krevende, særlig hvis lærer er relativt uerfaren eller mangler spesialkompetanse om lese og skriveopplæring (Hagtvet et al., 2015, s. 398).

Informant, «LV», uttrykker at det er andre former for støtte og veiledning hun kan bidra med. LV: «Jeg deltar på utviklingssamtaler og foreldremøter når kontaktlærer ønsker det». Hun forteller at hun bidrar med faglig støtte i utviklingssamtalene for de elevene som har deltatt på intensive lesekurs. En annen informant, «L2», forteller at hun opplever god støtte i arbeidet når leseveileder på forespørsel kan observere praksisen i klasserommet. Hun forklarer at observasjonen tar utgangspunkt i noe hun ønsker veiledning eller hjelp til, noe som ofte er knyttet til arbeidsmåter eller praksis i klasserommet. L2: «Leseveileder kommer ikke uanmeldt, men kun når jeg spør om noe konkret og i etterkant har vi en samtale». Det er funn som kan tyde på at læreren har et følt behov som blir konkretisert og beskrevet til leseveileder, som etter Skogens (2004) mening er et konstruktivt utgangspunkt for en veiledningssituasjon. Han hevder en veiledningssituasjonen bør ta utgangspunkt i et følt behov og deretter må aktørene søke etter relevante erfaringer, ideer, kunnskap og teori om et tema. I etterkant av observasjonen kan leseveileder og kontaktlærer/norsklærer i fellesskap komme frem til løsninger og forslag til gode arbeidsmåter. Forslagene kan kontaktlærer/norsklærer ta med seg tilbake til klasserommet og på den måten øke kvaliteten på undervisningen.

I datamaterialet var det sammenfallende funn som viste at alle informantene jobbet på skoler med et ressursteam som bistod lærerne i forhold til å følge opp elevene, men også veiledet lærerne individuelt eller holdt minikonferanser for å oppdatere kunnskapene innenfor lese- og skriveopplæringen på team eller på planleggingsdager. L3: «Vi har et solid ressursteam på skolen med både leseveileder, spesialpedagoger, rektor og avdelingsleder. De koordinerer utviklingsarbeidet og bidrar med kunnskaper og gode systemer». Et ressursteam på skolen kan bidra til at skolen får en faglig arena som kan knytte teoretisk kunnskap og praktisk utøvelse sammen, og på den måten være kunnskapsutviklende (Frost, 2009; Hagtvet, et al., 2015, s.392).

En av informantene, «LV», uttrykker at hun opplever ressursteamet gir henne et faglig fellesskap. LV: «Ressursteamet sørger for at praksisen på skolen blir felles og skolen får et felles ankringspunkt, slik kan vi unngå at det blir for store forskjeller i klasserommene». En annen informant, «L2», forteller at ressursteamet har god oversikt over alle elevene som trenger ekstra støtte og de koordinerer arbeidet med elevene. L2: «Ressursteamet sørger for at

vi jobber mer systematisk og setter oss felles mål. Jeg mener det kommer elevene til gode». Utsagnene kan vise at en god ledelse samordner og koordinerer ulike samarbeidsarenaer og ressursteam, noe Frost (2009) påpeker kan bidra til målrettet innsats som bringer skolen nærmere en praksis hvor elevene kan få utviklet sitt læringspotensial. I tillegg kan det være nødvendig at ledelsen sikrer nødvendige tidsrammer for leseveileder og ressursteamet, slik at arbeidsoppgavene kan gjennomføres og dermed øke kvaliteten i læringsarbeidet.

«LV», forteller at lærerne ofte ba om hjelp til å finne riktige tekster som vekket elevenes nysgjerrighet og leselyst. LV: «Det lærerne spør mest om hjelp til er motiverende tekster». Informant, «L1», bekrefter dette funnet. L1: «Jeg synes det kan være vanskelig å finne spennende og motiverende tekster blant lettlest bøkene, derfor ber jeg ofte om hjelp til å finne tekster som kan vekke leselyst hos elevene». En annen informant, «L2», forteller at hun spør om hjelp til både lesetekster og arbeidsmetoder. L2: «Lettlest bøkene kan være kjedelige med lite ordtilfang og leseveileder har god oversikt over materiellet vårt, i tillegg spør jeg om hjelp til metoder og hva jeg kan forvente av elevene». En forutsetning for at støtte og veiledningsforholdet skal gi mening er at veileder har noe å tilby lærerne (Hagtvatn, 2015, s. 390). Funnet kan tyde på at informantene opplever å få relevant støtte i arbeidet som var direkte knyttet til undervisningen av elevene. Frost (2009) fremhever at lærere vil være mest motivert for veiledning hvis den kan være til hjelp i undervisningen.

En av informantene, «LV», fremhever at for å møte elevenes behov for tekster med ulike sjangre og på riktig lesenivå trenger skolen et rikt utvalg av bøker. Skolens ledelse og ressursteam jobber systematisk med å bygge opp en ressursbank både digitalt og med bøker. LV: «Vi har nå et lesekurs bibliotek og et bra biblioteket på skolen, i tillegg til digitale ressurser og treningshefter som lærere kan bruke». Funnet i datamaterialet kan tyde på at skolens ledelse har prioritert å kjøpe inn bøker og læringsmaterieell for å kunne øke kvaliteten på undervisningen, som kan bidra til at alle elevene kan få utvikle sitt læringspotensial.

Oppsummert kan funnene i datamaterialet tyde på lærerne opplevde å få støtte av kompetansepersoner i det pedagogiske arbeidet som bidro til å øke kvaliteten på undervisningen klasserommet. Det er funn som peker i motsatt retning av undersøkelsen til Gabrielsen og Lundetræ (2013). Deres undersøkelse viste at norske lærere i mindre grad opplevde å få hjelp av spesialpedagog eller spesialist på leseopplæring (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 136). Skogen (2004) fremhever på sin side at en kompetanseperson eller mentor er en forutsetning for å kunne gi elevene det læringsutbyttet i skolen, som politikerne

har lagt opp til. Med bakgrunn i denne kunnskapen kan det tyde på at støtte fra leseveileder eller ressursteam kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen, slik at leseutviklingen for elevene som strever styrkes. Funn i datamaterialet tyder på at lærerne tok initiativ og hadde en iboende motivasjon for å øke kvaliteten på undervisningen, noe Hagtvet et al. (2015, s. 392) fremhever øker sannsynligheten for at kvaliteten på undervisningen styrker. Det krever at læreren reflekterer over egen kompetanse og praksis, elevenes læring og at støtte eller veiledningsfunksjon tilgjengelig på skolen.

### **4.5.3 Foreldresamarbeid**

Pressley og Allington (2015) observerte at spesielt dyktige lærere brukte tid og ressurser på et nært og godt foreldresamarbeid. De observerte at økt foreldreinvolvering medførte at elevene jobbet mer systematisk med lekser og det ble satt av mer tid til lesing. Informantene som ble intervjuet beskriver foreldrene som viktige samarbeidspartnere og bidragsytere til elevenes læring og utvikling. Informant, «L3», forteller at hun legger stor vekt på å etablere et godt og nært foreldresamarbeid. L3: «Det er viktig å få foreldrene med på lag, fordi foreldrene er de viktigste støttespillerne til barna». Informant, «L3» forklarer at hun gir tydelige signaler på sine forventninger til foresattes engasjement og forklarer hvor betydningsfulle de er for elevenes leseutvikling. Utsagnet viser at læreren velger en positiv tilnærming til foreldresamarbeid. Det kan bidra til økt engasjement og involvering i elevenes læring fra foreldrenes side, slik kan elevene få mer leseerfaring gjennom økt lesemengde hjemme, noe Frost (2004) hevder kan styrke automatiseringen og leseutviklingen.

Gabrielsen og Lundetræ (2013) påpeker på samme måte at gode leseferdigheter utvikles gjennom trening og anstrengelse. Deres undersøkelse viste at svake lesere brukte mindre tid på lesing enn sterke lesere i fritiden (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 140). Denne kunnskapen underbygger at foreldrenes støtte og engasjement kan bidra til at elevene leser mer systematisk hjemme og får mer lesetrening. Konsekvensene av mindre lesetrening og erfaring kan være at man ikke oppnår gode leseferdigheter (Gabrielsen og Lundetræ, 2013, s. 140).

Lærerne formidlet at de hadde en positiv tilnærming til samarbeidet med foreldrene. En av informantene, «L2», forteller at hun vektlegger at foreldrene skal få god informasjon og jevnlig oppdateringer om elevens leseutvikling. L2: «Jeg ringer, men sender også med skriftlige oppdateringer til foreldrene, enten hver uke eller annen hver uke for å holde det

faglige trykket oppe». Informant, «L2», formidler at hun prioriterer å ha et utvidet foreldresamarbeid med de elevene som strever. L2: «Jeg ringer ikke alle foreldrene det rekker jeg ikke, men for de elevene som strever er det ekstra viktig». Et utvidet foreldresamarbeid kan bidra til at foreldrene engasjerer seg i elevenes læring. Det krever at lærerne er villig til å bruke tid og ressurser for å skape et konstruktivt foreldresamarbeid.

En av informantene, «L3», forteller at hun legger ned ekstra arbeid i foreldresamarbeidet med de elevene som strever. L3: «Jeg bruker tid på å veilede foreldrene og lager gode opplegg som elevene skal øve på hjemme». Hun forteller det er viktig at hun har en positiv tilnærming til foreldrene. L3: «Det er like viktig å fortelle foreldrene hvor god jobb de gjør og hvor betydningsfulle de er for barnas leseutvikling». Utsagnet fra «L3», fremhever at en anerkjennende tilnærming til foreldrene kan bidra til et nært og tett foreldresamarbeid, slik at de større grad engasjerer og involverer seg i elevenes læring.

Av ulike årsaker kan det være at foreldre ikke har muligheter til å følge opp barna sine slik læreren ønsker, uavhengig av informasjon og god veiledning. Funn i datamaterialet viser at der informant, «L2» jobber, hadde skolen strategier og oppfølging av disse elevene. L2, forteller: «De elevene jeg vet ikke får oppfølging hjemme sørger vi ekstra for på skolen og i samarbeid med SFO». Hun forteller at disse elevene får støtte med leselekser og leksearbeid en halvtime før skolestart. De elevene som går på SFO får samme tilbud i etterkant av skoledagen. L2: «Elevene må få samme mulighet som de andre elevene og lesetrening hver dag». Utsagnet kan tyde på at ved å ha systemer som ivaretar de elevene som er i en særlig sårbar situasjon, kan elevene få støtte og lesetrening. Det kan bidra til at de får leseerfaring og lesetrening hver dag på lik linje med sine medelever. Elevene kan på den måten oppleve fremgang i lesingen, noe Guthrie et al. (2010) påpeker kan styrke elevenes mestringsopplevelse og motivasjon for leseaktiviteter.

Funnene i datamaterialet understreker at et nært og godt foreldresamarbeid kan ha stor betydning for elevenes leseutvikling. Foreldrene kan være bidragsytere og støttespillere for elevenes leseutvikling. Det krever at læreren er villig til å legge ned ekstra innsats og ressurser for å etablere et nært og godt foreldresamarbeid. Elever som av ulike årsaker ikke får samme oppfølging av leseaktiviteter hjemme kan oppleve at de har liten fremgang i lesingen, noe som kan forsterke utfordringene og avstanden til medelevene. For å unngå en slik situasjon bør skolen ha et system som ivaretar de elevene.

#### 4.5.4 Samarbeid med assistenter

Pressley & Allington (2015) observerte at tid til samarbeid med assistentene i forkant av undervisningsøktene økte deres engasjement i klasserommet og når assistentene var godt kjent med oppgavene sine økte deres involvering i elevens læring. I datamaterialet viste funn at det var store forskjeller mellom informantenes skoler i forhold til samarbeidstid og muligheter for å veilede assistentene i forkant av undervisningen. L1: «Vi har kun ett kvarter annen hver uke til samarbeid med assistentene». En annen informant, «L2», forteller: «Vi har faktisk forhandlet oss frem til en hel time hver uke til veiledning og samarbeid med assistentene». Flere voksne kunne dermed støtte elevene i læringsaktiviteter i klasseromsundervisningen. Funnene viser at informantene kan stå ovenfor ulike utfordringer i forhold til å involvere assistentene i elevenes læring. L1: «Jeg forsøker å kompensere for manglende samarbeidstid med skriftlige planer og skriftliggjøring av arbeidsoppgavene til assistenten». Informant, «L2», forklarer at hun bruker samarbeidstiden til å veilede og sette assistenten inn i skriftlige planer, slik at arbeidsfordelingen blir gjort kjent og eventuelle uklarheter kan belyses. Informant, «L2», forteller at når assistenten er gjort kjent med arbeidsoppgavene sine kan hun følge opp de elevene som strever tettere. L2: «Jeg kan ha minileksjoner og smågruppeundervisning for de elevene som trenger det, samtidig kan assistenten ta over undervisningen i klasserommet for en kort periode».

Utsagnene fra «L1» og «L2» viser at tid til samarbeid kan være en betydningsfull faktor for å få flere voksne engasjert i undervisningen. Det kan bidra til å styrke elevenes leseutvikling og totale læringsutbytte, fordi læreren kan få større muligheter til å omorganisere undervisningen etter elevenes behov. Utsagnet til informant «L2», viser at hun kunne være tettere på elevene som strever eller gjennomføre minileksjoner og smågruppeundervisning med målrettede oppgaver. Det kan bli en mer krevende ambisjon å få assistentene involvert i undervisningen når samarbeidet kun baserer seg på skriftlighet. En slik situasjon krever at assistenten er villig til å lese og sette seg inn i skriftlige planer og på eget initiativ engasjere seg i undervisningssituasjonen. Mangel på samarbeidstid kan skape uklarhet rundt hvilke arbeidsoppgaver assistenten har og hvordan læreren ønsker elevene skal følges opp.

Informant, «L2», forklarer at ledelsen har lagt føringer inn i samarbeidstiden L2: «Vi har forpliktelser i forhold til at tiden skal brukes til å styrke elevenes læring». Funnet viser at forpliktende samarbeidstid med elevenes læring i sentrum, i større grad kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen, slik at leseutviklingen og læringsutbytte til elevene styrkes.

## 4.6 Oppsummering

For å samordne og videreføre et systematisk målrettet arbeid i etterkant av intensive lesekurs, fremhever lærerne at et faglig samarbeid med kompetansepersoner kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen. De påpeker at samarbeidet bør organiseres både i forhold til å ha tid til samarbeid og koordinering i forhold til de to læringsarenaene, intensive lesekurs og klasseromsundervisning. Informantene antyder at en god ledelse bør prioritere å finne relevante og forpliktende samarbeidsarenaer.

Lærerne var villig til å bruke tid og ressurser på å skape et tett foreldresamarbeid. De så på foreldre som viktige bidragsytere og støttespillere for elevenes leseutvikling. Tid til samarbeid med assistenter ble fremhevet som en avgjørende faktor i forhold til å få flere voksne involvert og engasjert i elevenes læring.



## 5 Konklusjon

Innenfor leseforskning er det stor enighet om at tidlig innsats og systematiske intensive tiltak kan bidra til å snu en negativ leseutvikling. Det er stor enighet innenfor forskningsfeltet at jo tidligere man iverksetter tiltak jo større langtidseffekt vil det kunne ha på elevenes leseferdighet. Tilbudet om intensive lesekurs bør derfor starte tidlig i skoleløpet og kanskje allerede før 3. trinn. Forutsetningen for å kunne lykkes med dette er lærerens kompetanse. Læreren må kunne identifisere vanskene, hvilke elever som kan utvikle vansker, og kunne iverksette målrettede tiltak med størst mulig effekt.

Problemstillingen i denne studien er: «Hva kjennetegner god praksis for å ivareta fremgangen etter intensive lesekurs på 3. trinn?» Lærerne og leseveileder som er intervjuet benyttet intensive lesekurs som et metodisk verktøy knyttet til tidlig innsats. Studien har hatt fokus på å identifisere hvordan lærerne har ivaretatt helheten i opplærings situasjonen til elevene, slik at tilpasset opplæring og systematisk målrettet arbeid blir videreført i klasseromsundervisningen. Lærernes erfaringer og opplevelser var i seg selv interessante og har ført til en bedre forståelse for hvordan kompetansepersoner som leseveileder, organisatoriske rammer, relevante samarbeidsmuligheter mellom ulike aktører, og faglige ressursteam på skolen kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen i klasserommet. Resultatene og funnene er knyttet til lærernes og leseveileders utsagn som fremkom i intervjusituasjonen. Det er en kontekst som er utfordrende å gjengi helt identisk i en skriftlig form. Jeg har forsøkt å skape et helhetlig og realistisk bilde av studiens funn og mener at presentasjonen av resultatene gir et riktig bilde av funnene.

Funnene viser at lærerne jobbet systematisk med planlegging av gode arbeidsøkter for å styrke leseundervisningen i klasseromsundervisningen. De brukte tid og ressurser på organisering og prioriterte stasjonsundervisning og smågruppeundervisning med innlagte minileksjoner, innenfor en fastlagt ramme. Lærerne ga elevene tilpasset opplæring i ordinær klasseromsundervisning, hovedsakelig i form av tilpassede lesetekster knyttet opp til klassens tema i lesefagene. De prioriterte å være tett på elevene som strever, og på den måten fungerte de som stilas for elevenes læring. Lærerne opplever å være rustet til å følge opp elevene i etterkant av intensive lesekurs. Det står i kontrast til at de i liten grad knyttet teoretiske eller forskningsbaserte begrunnelser for valgene de gjorde i undervisningen. Begrunnelsene for

valgene ble i hovedsak knyttet til deres erfaringsbaserte kunnskaper og praksis, og ikke minst elevenes motivasjon og mestringsopplevelser.

I etterkant av intervjuene ser jeg det burde blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål, for å få et bedre grunnlag for å vurdere valgene lærerne gjorde i undervisningen. På tross av dette viser beskrivelsene til lærerne at valgene de foretok i undervisningen kan knyttes til forskning og teori. De vektla å etablere gode og tette relasjoner som er svært viktig for barns selvutvikling og læring. Lærerne benyttet en eksplisitt undervisning, hvor de viste og modellerte avkodingsstrategier direkte med elevene. Elevenes mestring og motivasjon i læringsarbeidet ble vektlagt og styrende for valgene i undervisningen. Det kan gi elevene mer leseerfaring og økt lesemengde som styrker automatiseringen og leseutviklingen. Lærerne hadde i tillegg fokus på at dette ikke var tilstrekkelig for å sikre en god leseutvikling. Leseopplæringen inkluderte andre faktorer som påvirker leseutviklingen og leseforståelsen som elevenes ordforråd, muntlige ferdigheter, forkunnskaper, motivasjon og lesestrategier. Lærerne opplevde at samarbeid med andre aktører bidro til å styrke elevenes leseutvikling i etterkant av intensive lesekurs. Et faglig samarbeid med lærer, leseveileder og ressursteamet utmerket seg som den delen av størst betydning for alle informantene. Det er grunn til å tro at gjennom et slik samarbeid styrkes lærerens faglige kompetanse, og forutsetningene for å øke kvaliteten på undervisningen etableres.

## 5.1 Studiens begrensninger

Semistrukturert intervju er en intervjuform som kan gi intervjueren en mulighet til å få utførlige og lange beskrivelser av fenomener (Kvale og Brinkmann, 2015). I denne studien var lærerne villig til å reflektere over egen praksis med detaljerte og lange beskrivelser. Derfor var de skriftlige transkripsjonene godt egnet for meningsfortetting og tematisering av utsagn. Det er viktig å bemerke seg at denne studien har et svært begrenset utvalg og det kan tenkes at ved å bruke et semistrukturert intervju kombinert med observasjon, ville det vært mulig å få et enda mer nyansert bilde av det lærerne formidlet. Lærerne ble plukket ut av sine rektorer med bakgrunn i at de er spesielt dyktige. Det er grunn til å tro at ved å studere lærere som har etablert en god og helhetlig praksis, hvor tidlig innsats inkluderer både tidlig intervensjon og forebygging av vansker kan andre lærere dra nytte av denne kunnskapen i sin egen praksis. På en annen side kom det tydelig frem i studien at lærerne og leseveileder var en del av et samordnet system på skolen. Skolens ledelse sørget for at det ikke var opp til den

enkelte lærer å finne løsninger, men at man utviklet løsninger sammen og faglig kompetanse hadde høy prioritet.

## 5.2 Veien videre

Det er i dag et bredt forskningsgrunnlag innenfor lesing og begynneropplæring. Allikevel kan det være behov for bredere forskning innenfor tidlig innsats i forhold til leseopplæringen. Det gjelder kanskje spesielt innenfor hvilke kriterier som skal knyttes til tidlig innsats og hvordan dette arbeidet bør gjennomføres. Spørsmålet er om elevene har muligheter til å overvinne vanskene eller forhindre at de økes med den tilretteleggingen skolen har i dag. Særlig med tanke på hvordan man skal kunne ivareta helheten i opplæringssituasjonen til elevene i etterkant av intensive lesekurs, slik at tilpasset opplæring og målrettet arbeid blir videreført i klasseromsundervisningen. Det kan være behov for å utforske hvordan ledelsen ved skolene legger til rette for tidlig innsats og bruker ressursene for å dekke elevenes behov i forhold til leseopplæringen. Det kan også være interessant å se nærmere på hvordan tolærer arbeidet bør foregå, hvilke lokale eller interkommunale planer som foreligger og hvordan de praktiseres. Forskningsmessig vil jeg nok i tillegg til intervjuene om læreres praksis også gjort observasjoner for å se om svarene til lærerne samsvarer med praksisen i klasserommet. Forskning viser at jo tidligere man iverksetter systematiske tiltak, jo større langtidseffekt har det på elevenes leseferdighet. Derfor har det vært interessant å undersøke hvilken betydning målrettet undervisning etter lesekursene vil kunne ha i klasserommet, men da før 3. trinn.

# Litteraturliste

- Alexander, P. A. (2003). *The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency*. *Educational Researcher*, 32 (8), 10-14.
- Allington, R.L., Johnston, P.H. (2002). *Reading to learn. Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. The Guilford Press. New York.
- Allington, R. L. (2011). *Best Practices with Struggling Readers*. I Lesley Mandel Morrow & Linda B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction* (s. 96-116). New York: Guilford.
- Aro, M.& Wimmer, H. (2003) Learning to read: English in comparison on six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, s.621-635.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2012) Forebygging- tidlig innsats til barnets beste. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red), *Tidlig innsats Bedre læring for alle?* (s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm akademiske, 2012.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen (Red), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s.11-19). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* København: Akademiske forlag.
- Bråten, I. (Ed.). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 45-79) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Chard, Davis J., Pikulski, Johan J. & McDonagh, Sarah H. (2012). Fluency: The link between Decoding and Comprehension for Struggling Readers, I Timothy V., Rasinski,

- Camille LZ Blachowicz & Kristin Lems (Red.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 90-113): Guilford Press.
- Christophersen, K.A. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I Lund, T. (red.), (2002): *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 287- 321). Oslo: Unipub forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. 2. utgave, Whurr Publishers, London and Philadelphia.
- Elsness, T. F. (2002): *Vi skriver – Stavestrategier hos barn i alderen 7-8 år*. Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Ehri, L. C., Snowling, M., J. (2004). Development variation in word recognition. In C. A. Stone, E.R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 433- 460). New York: Guilford Press.
- Ehri, L.C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I M. Snowling & Hulme, C. (Red.), *The Science of Reading: a handbook* ( pp. 135-154). Madden, Mass: Blackwell.
- Frith, U. (1986): A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*. Vol.36 1986, s. 69-81.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. 3. opplag. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J., (2004). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. 3. opplag. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Frost, J., Sørensen, P.M., Bone & Dolva, K.P. (2005). *Leselærerprosjektet i Skedsmo kommune. Spesialpedagogikk* (forskningsutgave), 9, 45-59.

- Frost, J., Sørensen, P.M. (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *Journal of Research in Reading*, Volume 30, Issue 3, 2007, pp. 270-286.
- Frost, J. (2009). *Språk – og lese –veiledning – i teori og praksis*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting Reading and Spelling Difficulties in Transparent and Opaque Orthographies: A Comparison between Scandinavian and US/Australian Children. *Dyslexia*, 16 (2), 119-142.doi:10.1002/dys401
- Gabrielsen, E. (2015). Noen korte historiske tilbakeblikk. I Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. (red) (2015). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15-31). 2. opplag. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gabrielsen, E. & Solheim, R.G. (2013). Hva gjør skolen i møte med svake lesere? I Egil Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (red.) *Leseferdighet på 4.og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 117-151). Oslo: Akademika Forlag.
- Goodman, K.S. (1989). Whole-Language Research: Foundation and Development. *The Elementary School Journal*, Vol. 90, No.2, s.207-221. The University of Chicago Press.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*. 7, 6-10.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (eds.) (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading comprehension* (pp. 55-86) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V (2015). *Den intensive Leseopplæringen. Dialog og mestring når lesing har låst seg*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Development disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T., Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra Teori til praksis*. Oslo. Gyldendal Forlag.
- Høien-Tengesdal, I. (2010): Is the Simple View of Reading too Simple? *Scandinavian Journal of Educational Research* 54:5, s. 451-469. Routledge.
- Juel, C., Griffith, P.B. (1986). Acquisition of Literacy: A longitudinal Study of Children in first and Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, Nr. 4, pp. 243-255.
- Kleven, T. A. (2002): Ikke-eksperimentelle design. I Lund, T. (red.), (2002): *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 265-284). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002): Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (red.), (2002): *Innføring i forskningsmetodologi* (s.141-182). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (red) (2014): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave. Oslo. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.), (2002): *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19- 73). Oslo: Unipub forlag.
- Klinkenberg, Jan Erik (2005) *Å bedre barns leseflyt*. Oslo: H Aschehoug Forlag & CO
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Kunnskapsløftet* Hentet 10 desember 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *... og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld.nr16 (2006-2007). Hentet 11 desember 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen. St.meld.nr. nr.31 (2007-2008)*. Hentet 5 januar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. St.meld.nr. nr.18 (2010-2011)*. Hentet 13. januar 2017 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. St.meld.nr. 20 (2012-2013)* Hentet 14 januar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Flere lærere til de yngste eleven*. Hentet 6 desember 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-larere-til-de-yngste-elevene/id2400739/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Pressemelding Nr:30-17,13.02.2017*. Hentet 23. februar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/13-mrd.-kroner-til-tidlig-innsats/id2538785/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Pressemelding Nr: 43-17,24.03.2017*. Hentet 30. mars 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larelyst/id2545169/>
- Liebling, C. (1998) *In the beginning: Helping All Children Achieve Early Literacy*. RMC Research Corp., Portsmouth, NH. New York Technical Assistance Center (pp. 3-50)
- Lundetræ, K. og Walgermo, B.R. (2015). *Leseopplæring – å komme på sporet*. I Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. (red) (2015). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 148-158). 2. opplag. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lundetræ, K. og Uppstad, P.H. (2015). *Leseopplæring- bevisstgjøring fram mot leseflyt*. I Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. (red) (2015). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 184-194). 2. opplag. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S-A. H. (2010): *“Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst”*, 2. opplag. Universitetsforlaget.



- Lyster, S.A.H. (2012). *Elever med lese og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo. Cappelen Damm Akademiske Forlag.
- Muller, K., Brady, S. (2001). *Correlates of early reading performance in a transparent orthography*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 14, s. 757-799. Kluwer Academic Publishers.
- Nation, K. & Hulme, C. (2011): *Learning to read changes children`s phonological skills: evidence from a latent variable longitudinal study of reading and nonword repetition*. *Developmental Science*, 14:4, s.649-659. Blackwell Publishing.
- Nation, K. & Snowling, M. J. (2004): *Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading*. *Journal of Research in Reading*, Vol. 27, Issue 4 (2004), s. 342-356. United Kingdom Literacy Association, Blackwell.
- National Reading Panel (2000). *Report of National reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- NSD (2017) Norsk personvernforbund om forskning. Hentet 2.1.2017 <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 20.5.2017 ([https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-3))
- Paris, S. G., & Hamilton, E. (2009). *The development of children`s reading comprehension*. *Handbook of research on reading comprehension*, 1, 32-53.
- Pressley, M., Allington, R.L. (2010). *Reading Instruction That Works: The Case of Balanced Teaching*. (4<sup>rd</sup> ed. utg.), New York. Guilford Press.
- Skarøhamar, A. K. (2011) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*.3.utgave (s. 72-88 ). Oslo.

Universitetsforlaget.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (red) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Preventing of Reading Difficulties in Young Children.  
<http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/>

Solheim, R. (2013). Hva vet vi allerede om PRILS 2011? I Egil Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (red.) *Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 21-45). Oslo: Akademika Forlag.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. 2. utgave, Singapore: Blackwell Publishing.

Snowling, M. (2001). Individual Difference in Children`s Reading Development: Sound and Meaning in Learning to Read. *The Twenty-First Vernon-Wall Lecture for Annual Meeting of the Education Section of British Psychological Society*, Nov.3, 2001

Spear-Swerling, Louise, & Sternberg, Robert, R. J. (1994) The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, (2), 91-103.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundation and new frontiers*. New York: Guilford Press.

Storch, S., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral Language and Code- Related Precursors: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Development Psychology*, 38(6), 934-947.

Sweet, A.P., & Snow, C.E. (Eds.) (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

Utdanningsdepartementet. (2017). Videreutdanning for lærere. Hentet 30. mars 2017  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/>

Utdanningsforbundet. (2017, 04.01). 870 stortingsmillionar gav ikke auka lærartettleik.

Hentet 21 februar 2017 fra <http://beta.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/870-stortingsmillionar-gav-ikkje-auka-larartettleik/>

# Vedlegg 1

## Forespørsel om å delta i et intervju- og observasjonsstudie

«Hva kjennetegner god praksis for å ivareta elevens fremgang etter intensive lesekurs på 3.trinn?»

En kvalitativ intervju- og observasjonsstudie

### Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å undersøke hva lærere på 3.trinn vektlegger i lese- og skrive undervisningen i etterkant av intensive lesekurs, for å styrke elevenes leseutvikling i ordinær klasse. Jeg ønsker å finne ut hva læreren vektlegger og hvordan tilretteleggingen organiseres for å styrke læringsutbytte til elevene.

Studiet er en del av en masteroppgave i «Lesing og skriving i skolen» ved Universitetet i Oslo.

Du får denne forespørselen, fordi du jobber i en kommune som har satset på kompetanseheving innenfor lese- og skriveopplæring, og kommunene du jobber har en leseplan som er implementert gjennom systematisk arbeid over flere år.

Du er vurdert av rektor til å være spesielt dyktig med ansvar for lese- og skriveopplæring på 3. trinn.

Denne studien er interessert i å undersøke lærerens praksis i forhold hvordan ivareta elever som deltatt på intensive lesekurs, og hvordan tilretteleggingen for disse elevene gjennomføres i ordinær klasse. I tillegg vil leseveileder intervjues i forhold hvordan samarbeidet rundt elevenes læring kan organiseres for å styrke leseutviklingen til elevene.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer intervju og en observasjon av lærers praksis for å finne kjennetegn på god praksis. For leseveileder sin del vil det kun være et intervju.

Observasjonen vil handle om å utforske lærerens gode praksis. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hva læreren og leseveileder opplever kjennetegner god praksis og arbeidsmetoder.

Jeg vil benytte lydopptak på diktafon under intervjuet og feltnotater under observasjon.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Lydopptakene og feltnotatene vil lagres på et sikkert sted. Studiet skal avsluttes **1.juni 2017**. Umiddelbart etter transkribering av intervju vil lydopptakene slettes. Det skal ikke brukes navn, som kan identifiseres eller knyttes til skoler under forskningsprosessen. Feltnotater vil makuleres umiddelbart etter ferdig analyse.

Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i det som publiseres som et resultat av denne studien.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å ha oppgitt noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Monika Bruun Kleven på tlf: 918 355 32 eller veileder Eva Michaelsen på tlf: 67237457.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

.....

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2

## Intervjuguide

### - semistrukturert intervju av lærere

#### Introduksjon:

- Litt om formål med undersøkelsen
- 
- Hvordan jeg skal ivareta anonymiteten: før, under og etter studien.
- Ikke meldepliktig

#### Klasseledelse

- A. Kan du beskrive læringsmiljøet i klassen din?
- B. Hvilke faktorer tenker du er viktig for å skape et godt læringsmiljø i klassen?
- C. Hvilke egenskaper tenker du en god klasseleder har?

#### Kartlegging

1. Hva slags kartlegging blir utført på elevene som strever med lesingen?
2. Hvordan får du oversikt over læringsprosessen og leseutviklingen for disse elevene?  
Hvordan utnytter du resultatene på kartleggingene i etterkant?
3. Er det andre måter får verdifull informasjon om elevens leseutvikling?

#### Resurser, rammefaktorer og kunnskap

1. Hvilken betydning tenker du tidlig innsats og intensive lesekurs har for de elevene som strever?
2. Hvilke rammefaktorer og ressurser er avgjørende for å følge opp elevene i etterkant av lesekursene?
3. Hva opplever du kan være utfordrende når elevene er tilbake i klasseromsundervisningen?
4. Hvor tenker elevene får størst læringsutbytte, intensive lesekurs, smågruppe i klassen eller samspill mellom fleksibel organisering? Kan du forklare hvorfor?

### **Tilpasset opplæring og undervisning**

5. Hvordan er tilgangen til varierte lesetekster på ulike nivåer, på din skole?
6. Hvilke former for tilpasning av lesetekster og oppgaver vektlegger du? (fag, lærebok, bearbeider klassens tekst, egen tekst)
7. Hvordan organiserer du leseaktiviteter for elevene? (i løpet av uka, smågrupper, i klassen, hver dag, stasjoner)
8. Hvorfor har du valgt å gjøre det på den måten?
9. Opplever du noen utfordringen med å få til tilpassede aktiviteter for elevene som strever i klassen?
10. Kan du beskrive hvordan du varierer bruken av ulike læringsmidler?
11. Hvordan kan man integrere aktiviteter som styrker elevenes avkodingsferdigheter i klasseromsundervisningen?
12. Vektlegger du undervisning i leseforståelsestrategier på 3. trinn? *Hvorfor, Hvorfor ikke*
13. Hvordan tenker du man kan øve opp elevenes dialogferdigheter?
14. Hvordan oppmuntrer du elevene til å ta initiativ i dialogen?
15. Hva opplever du som den største utfordringen i dialogaktiviteter?
16. Hvilke aktiviteter opplever du egner seg mest til å øve dialog ferdigheter?
17. Hvordan organiserer du dette i klasserommet?

### **Samarbeid med andre aktører**

20. Hvordan kan leseveileder støtte deg når du skal følge opp de elevene som har vært på lesekurs i ordinær undervisning?
21. Hvordan tenker du samarbeidet med spesialpedagog eller leseveileder bør organiseres på skolen?
22. Hvordan kan assistenter bidra for å styrke elevenes læring?
23. Hva prioriterer du i samarbeidstiden med assistenter?
25. Hvilken betydning har foreldrene for elevenes leseutvikling?
24. Hvordan involverer du foreldrene for å styrke leseutviklingen til elevene?

# Vedlegg 3

## Intervjuguide

### - semistrukturert intervju av leseveileder

#### Introduksjon:

- Litt om formål med undersøkelsen
- Hvordan jeg skal ivareta anonymiteten: før, under og etter studien.
- Ikke meldepliktig

#### Arbeidsoppgaver

1. Hvor lenge har du jobbet som leseveileder?
2. Kan du beskrive hvilke arbeidsoppgaver du har?
3. Hvor mye tid har du til disse arbeidsoppgavene?
4. Hvem har ansvar for planlegging og gjennomføring av intensive lesekurs?

#### Samarbeid med kontaktlærere –norsk lærer

5. Hvordan overføres informasjonen om elevenes faglige utvikling i etterkant av intensive lesekurs?
6. Hvordan blir samarbeidet og veiledningen av lærerne organisert for å sikre at lærerne har kompetanse til å følge opp elevene i klassen?
7. Hvordan kan norsklærer arbeide målrettet for å skape gode lærings situasjoner for elevene i klassen?
8. Hvordan tilpasser dere lesetekstene til elevene?
9. Hvordan opplever du er tilgangen på materiell her på skolen?
10. Hvis du skal beskrive et ideal for veiledning og samarbeid med lærerne? Hvordan ville det vært organisert?
11. Hva opplever du kan være utfordrende i forhold til samarbeid med kontaktlærer?
12. Hvordan kan assistenter bidra for å styrke elevenes leseutvikling i klassen?



### Samarbeid med ledelsen – Språkteam- Ressursteam

13. Har du faste møter og samarbeid med ledelsen og spesialpedagog?
14. Er det andre aktører som deltar på samarbeidsmøtene?
15. Hva vektlegger dere på møtene?
16. Kan du beskrive hva dere vektlegger på møtene?
17. Ha du ansvar for kursing, minikonferanser lærere for å oppdatere kunnskapene innenfor lese- og skriveopplæring?

### Avslutning

18. Hvorfor bør skolens ledelse prioritere å ha leseveileder?

# Vedlegg 4

Forskningsspørsmål	Kategorier	Koder
Hvordan opplever lærerne at de er rustet til å tilpasse og tilrettelegge arbeidsmåter i klasserommet, som styrker læringen for de som strever med lesingen sin?	Hva legger lærerne til grunn for å oppleve at de er rustet?	Klasseledelse Kartlegging Ressurser og rammefaktorer Kunnskap
	Hva opplever lærerne kan være utfordrende?	Kunnskap om metoder Tilpasset lesetekster Overføringen fra lesekurs/rammer/ressurser
Hva vektlegger lærerne i undervisningen av elevene, og hvordan begrunnes valgene som er gjort?	Hva vektlegger lærerne for eleven som har deltatt på lesekurs	Relasjoner Forventninger Differensieringer/leseaktiviteter Organisering Stasjonsundervisning/Smågrupper Klasseromssamtalen/eksplisitt undervisning Forståelsestrategier
	Hvordan begrunner læreren valgene de gjør?	Tid Elevenes motivasjon Elevenes mestring Inkludere elevene i klassens tema
	Hvordan varierer lærerne undervisningen?	Lesemapper og logg Differensiering Stasjonsundervisning Elevaktivitet Pad , data, Smartboard
Hvordan beskriver lærerne at samarbeidet mellom ulike aktører øker kvaliteten på undervisningen, og styrker leseutviklingen til elevene?	Overføring fra lesekurs til klasseromsundervisning	Rapport Ressursteam Metoder og lesetekster Fagansvar
	Samarbeid med leseveileder	
	Hva vektlegger lærerne i foreldresamarbeid?	Støttespiller Forventninger God dialog
	Tid til samarbeid og bruk	

	av assistenter	Elevenes læring
	Hvordan beskriver leseveilederen måter å støtte læreren på for å bedre praksis og styrke leseutviklingen?	Kartlegging Ressursteam Observasjon Veileder

# Vedlegg 5

## Standard for transkripsjonene- semistrukturert intervju

---

.: Punktum når det er naturlig i skrevet tekst og informanten tar en pause.

,: Komma på steder det ville vært naturlig i skrevet tekst.

!: Utropstegn på steder det er naturlig i skrevet tekst.

!!: To utropstegn der informanten understreker et poeng.

X eller Y: for å anonymisere navn eller skole. For anonymisere lærerne og leseveileder har jeg brukt «L1», «L2», «L3» og «LV».

Lyder av typen « hm», « eh», « å», «mmm», er utelatt for klarere å få frem meningen i utsagnet.

Småord av typen «tja», «vel», «og så videre», «du vet», «du skjønner», er tatt bort for å få frem klarere meningen i utsagnet.