

HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Opplysningene finner du på [StudentWeb](#) under [Innsyn](#) – [Vurderingsmelding](#)

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenavn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgave

(mappe, hjemmeeksamen..)

Kandidatnavn: Helene Haraldseid Breitve og Susanne Sandslett

Leveringsfrist: 16.05.13

Ordinær eksamen

Fagansvarlig/Veiledere: Camilla Bjelland og Hege Myklebust

Tilpasset opplæring i begynneropplæring



«Hva er viktig i begynneropplæringen, og hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?».

Av: Helene Breitve og Susanne Sandslett

Bacheloroppgave i Pedagogikk og elevkunnskap GLU 1- 7

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Helene Haraldseid Breitve og Susanne Sandslett som går grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen Stord/Haugesund avdeling Stord. Vårt FoU arbeid tar utgangspunkt i tilpasset opplæring i begynneropplæringen. Det har vært en tung og frustrerende prosess, men også veldig lærerikt. Vi har fått kunnskaper som vil gi oss et bedre utgangspunkt når vi kommer ut i skolen. Vi har også erfart hvordan det er å skrive en FoU oppgave. Vi har opplevd at det å skrive sammen har vært spennende, og vi har gjennom hele prosessen lært mye av hverandre.

I forbindelse med oppgaven ønsker vi å takke våre veiledere Camilla Bjelland og Hege Myklebust for gode råd. Vi vil også takke våre mødre, Monica Haraldseid Breitve og Ellen Østevik Sandslett for å ta seg tid til å lese gjennom oppgaven. Vi vil også gi en stor takk til vår tidligere lærere i pedagogikk Kjell Inge Bråtveit som leste oppgaven og gav gode tips i skriveprosessen. Ikke minst må vi takke skolen og de lærerne som stilte opp og gjorde vårt FoU arbeid mulig.

Helene Haraldseid Breitve og Susanne Sandslett

Stord, mai 2013

Sammendrag

I vårt forskningsarbeid ønsket vi å finne ut hvordan tilpasset opplæring blir praktisert i skolen. For å begrense oppgaven vår valgte vi å konsentrere oss om tilpasset opplæring i begynneropplæring i lesing og skriving. Vår problemstilling ble som følger: «Hva er viktig i begynneropplæringen, og hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?». Begynneropplæringen er sentral og avgjørende for den videre utviklingen, derfor ønsket vi å fordype oss i dette tema.

Vi har delt vår teoridel inn i tre hoveddeler; tilpasset opplæring, begynneropplæring i lesing og skriving og kartlegging. Før vi gjennomførte vår undersøkelse så vi ikke på kartlegging som en så sentral faktor. Vi har derfor endret mye av vårt teoretiske grunnlag gjennom hele prosessen, som følge av de forskningsresultatene som kom frem. Den mest sentrale litteraturen vi har tatt i bruk er; «Elevenes verden» av Imsen, «Lese, lære lykkes» av Molander og Skauge, «Skrive på PC – lære å lese!» av Trageton, «La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer» av Svanberg og Wille, «Spesialundervisning og ordinær opplæring – hva er spesial undervisning og hva er ordinær opplæring?» av Lindbäck og Strandkleiv.

For å kunne svare på problemstillingen vår brukte vi kvalitativ forskningsmetode. Vi observerte fire lærere i klasserommet og intervjuet dem etterpå. Vi har halvstrukturert intervju, og var åpne for oppfølgings spørsmål underveis.

Gjennom vårt FoU arbeid har vi funnet ut at relasjon mellom lærer og elev, struktur i opplæringen, foreldresamarbeid og kartlegging er fire viktige momenter i begynneropplæringen. For å kunne tilpasse opplæringen til elevene må en vite hvilke forutsetninger de ulike elevene har. Dette kan en finne ut ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy. Elevene er avhengig av en strukturert opplæring, og at foreldrene deltar i opplæringen. I følge opplæringsloven (2002) har alle elever rett på et godt fysisk og psykososialt miljø, og i vår FoU arbeid kom det fram at lærerne legger stor vekt på å bygge opp relasjoner for å skape trygghet hos elevene. Lærerne bruker ulike metoder for å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen. I tillegg til å bruke ulike metoder velger lærerne å differensiere undervisningen med nivådelte grupper og oppgaver.

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn:.....	1
1.2	Oppbygging av bacheloroppgaven:.....	1
2.0	Teorikapittel	3
2.1	Tilpasset opplæring.....	3
2.1.1	Hva er tilpasset opplæring	3
2.1.2	Hvordan arbeide med tilpasset opplæring?.....	4
2.1.3	Læring i et fellesskap	7
2.2	Begynneropplæring i lesing og skriving.....	7
2.2.1	Begynneropplæring:.....	8
2.2.2	Barns første møte med lesing og skriving.....	8
2.2.3	Lesemetoder.....	9
2.2.4	Å skrive seg til lesing.....	10
2.3	Kartlegging.....	12
2.3.1	Hva er kartlegging?	12
2.3.2	Kartleggingsverktøy	12
2.4	Oppsummering.....	13
3.0	Kvalitativ metode.....	15
3.1	Valg av metode.....	15
3.1.1	Observasjon	15
3.1.2	Intervju	16
3.2	Utvalg.....	16
3.3	Praktisk gjennomføring.....	17
3.4	Utfordringer	17
3.5	Gyldighet, pålitelighet og etikk.....	18
4.0	Presentasjon av data	20
4.1	Hva er det viktigste i den første begynneropplæringen?	20
4.1.1	Intervju	20
4.2	Hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?	21
4.2.1	Observasjon	21
4.2.2	Intervju	23
5.0	Drøfting	25

5.1 Viktige faktorer i begynneropplæring.....	25
5.1.1 Læreren, relasjon og trygghet.....	25
5.1.2 Struktur og faste rutiner.....	26
5.1.3 Foreldresamarbeid.....	26
5.1.4 Kartlegging og dets betydning.....	27
5.1.5 Ulike kartleggingsverktøy.....	27
5.2 Ulike metoder	28
5.2.1 Differensiering	28
5.2.2 Stasjonsarbeid	29
5.2.3 Aktiv elev	29
5.2.4 Syntetisk og analytisk metode.....	30
5.2.5 LTG metoden – lese på talens grunn	30
5.2.6 Trageton – å skrive seg til lesing	31
5.3 Oppsummering.....	32
6.0 Konklusjon	33
Kilder:.....	34
.....	46

1.0 Innledning

I vår bacheloroppgave har vi valgt å fokusere på hva som er viktig i begynneropplæringen, og hvordan lærerne velger å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen. Vi har valgt å kombinere pedagogikk og elevkunnskap sammen med norskfaget. Dette er to viktige fag i forhold til lærerrollen, og vi ønsket å danne oss gode pedagogiske kunnskaper som vi kunne ta i bruk i norskfaget.

1.1 Bakgrunn:

Grunnen til at vi ønsket å skrive om tilpasset opplæring i begynneropplæringen er fordi vi som GLU 1-7 studenter vil ha stor nytte av kunnskap og erfaring på dette området. Det er viktig at elevene får en god opplevelse når de kommer til skolen, og vi mener at læreren har hovedansvaret for å skape den gode opplevelsen. I arbeidet med bacheloroppgaven ønsket vi å skaffe oss erfaringer med hvordan vi kunne tilpasse opplæringen i begynneropplæringen, for å gi elevene et godt utgangspunkt for videre læring. Gjennom erfaring har vi sett viktigheten av å skape en relasjon til eleven for å kunne få en god læringsarena. Flere studier viser at relasjon har stor betydning for de akademiske prestasjonene til elevene. Både Hattie (Høgskolen i Hedmark, 2011), Birch og Ladd (Hamre og Pianta, 2001) hevder at lærer- elev relasjonen er en viktig del av elevenes hverdag.

1.2 Oppbygging av bacheloroppgaven:

Vårt teorikapittel består av tre deler: tilpasset opplæring, begynneropplæringen i lesing og skriving og kartlegging. Først presenterer vi hva tilpasset opplæring er og hvordan en kan arbeide med tilpasset opplæring i klasserommet. I den sammenheng trekker vi inn Gardner`s teori om mange intelligenser, og det sosiokulturelle læringssynet og den proksimale utviklingssonen beskrevet av Vygotsky (Imsen, 2008). Vi velger også å vektlegge viktigheten av lærer- elev relasjonen hvor vi viser til forskning som er blitt gjort tidligere. I forhold til lærer- elev relasjonen trekker vi også inn Maslow`s teori om menneskets behov for trygghet (Imsen, 2008). Vi avrunder med at tilpasset opplæring skal skje i et fellesskap (Jensen, 2007). I begynneropplæringen skriver vi om overgangen fra barn til elev, og barns første møte med lesing og skriving (Haug, 2006; Høigaard, 2002). Deretter beskriver vi ulike lesemetoder kan ta i bruk i skolen, og referere til en undersøkelse som har blitt gjort på området (Molander & Skauge, 2009). Etter å ha sett på de ulike lesemetodene tar vi for oss Tragetons (2009, s. 6) teori om å skrive seg til lesing. Siste del av teorikapittelet består av kartlegging der vi beskriver hva kartlegging er og hvilke ulike kartleggingsverktøy som finnes.

I metodekapittelet omtales forskningsmetoden vi valgte, observasjon og intervju, samtidig som vi beskriver vårt utvalg som var lærere på en barneskole. Videre beskriver vi den praktiske gjennomføringen og de ulike utfordringene som dukket opp. Til slutt tar vi for oss gyldigheten og påliteligheten av våre funn, og avrunder med å gå igjennom viktige etiske prinsipper som er sentrale i vårt valg av forskningsmetode.

I presentasjonen av data har vi valgt å dele opp datamaterialet i to hovedspørsmål. Først beskrives hva som var det viktigste i den første begynneropplæringen, og deretter hvordan lærerne velger å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene.

I drøftingsdelen presenterer vi våre resultater og drøfter dette opp mot etablerte teori som vi la fram tidligere i oppgaven. Denne delen er også delt inn i to hoveddeler for å svare på vår problemstilling. Til slutt presenterer vi en konklusjon for å trekke de lange linjene i bacheloroppgaven.

2.0 Teorikapittel

Teorikapittelet består av tre deler; tilpasset opplæring, begynneropplæring i lesing og skriving og kartlegging. Først definerer vi hva tilpasset opplæring er, hvordan en kan arbeide med tilpasse opplæring, og viktigheten av at dette må skje i et felleskap. Deretter tar vi for oss begynneropplæringen i lesing og skriving. Da vil vi se på leseferdigheter, lesemetoder og hvordan en kan skrive seg til lesing. Til slutt vil vi gå inn på hvorfor en kartlegger og nevne ulike kartleggingsverktøy.

2.1 Tilpasset opplæring

I denne delen av teorikapittelet skal vi prøve å gi en større forståelse for hva tilpasset opplæring er, og hvordan en kan tilpasse opplæringen.

2.1.1 Hva er tilpasset opplæring

I følge Solerød (2008, s. 108 ff.) var det tendenser til inkludering i en enhetsskole, allerede på 1600 tallet. En av de som ønsket å fremme enhetsskolen var Johan Amos Comenius, som i følge Solerød (2008, s. 108) er en av de fremste pedagogene i vår historie. Comenius sa: «I en hage må en ha alle typer frukt, sommerfrukt, og tidlig og sen høstfrukt. Hvorfor skal vi i kunnskapens hage bare akseptere ett slag?» (sitert i Solerød, 2008, s. 108). Tilpasset opplæring er et begrep som har utviklet seg over tid. Jorunn Aske (2006, s. 86) skriver om en gresk legende, som har gitt opphavet til uttrykket ”Prokrustes seng”. Legenden forteller om landeveisrøveren Prokrustes sin jernseng. Denne sengen passet perfekt for hans størrelse, og derfor var dette hans mal for riktig kroppslengde. Det ble sagt at alle reisende ble stoppet og bundet til sengen. Var du for kort, ble du strukket for å oppnå riktig lengde. Var du for lang, ble beina kappet av. De færreste overlevde behandlingen, men målet med resultatlikhet ble nådd. I den generelle delen av læreplan fra Utdanningsdirektoratet (2011) står det at skolen skal fremme særpreg og forskjeller hos den enkelte, og formidle kunnskap og ferdigheter for å kunne påvirke og fungere sammen med andre. Det er som Comenius sier; «(...)Hvorfor skal vi i kunnskapens hage bare akseptere ett slag?» (sitert i Solerød, 2008, s. 108).

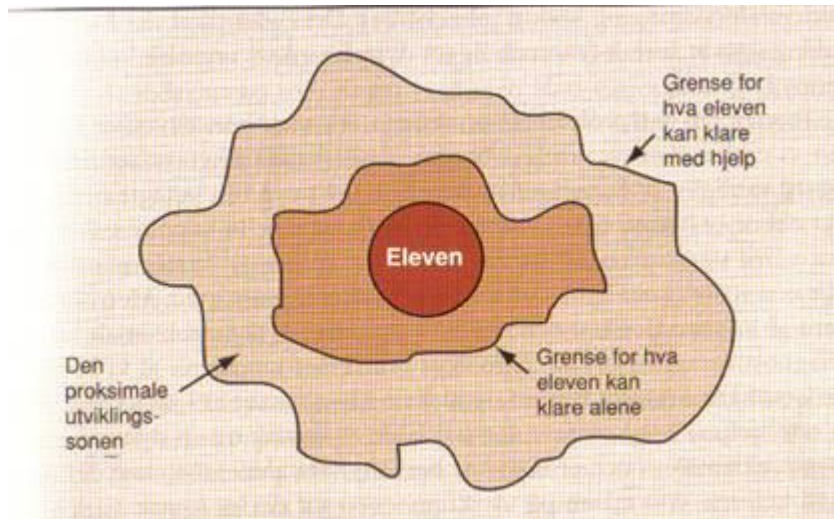
Tilpasset opplæring er et tiltak som skal sikre at elevene får et godt utbytte av opplæringen, og i opplæringsloven § 1-3 står det; ”Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, lærlingen og lærerkandidaten”. Opplæringsloven kan være diffus, og gir store tolkningsrom for hva tilpasset opplæring er. I følge Svanberg og Wille (2009, s. 198) kan en ha to ulike forståelser av tilpasset opplæring, en smal og en bred forståelse. Den smale forståelsen er basert på den enkelte elev. Læreren legger til rette for individuell tilpasning i

forhold til lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskelighetsgrad. Lindbäck og Strandkleiv (2010, s. 26) sier at de lærere som har den smale forståelsen, vil jakte etter den rette oppskriften på å realisere tilpasset opplæring for den enkelte. I St. meld. nr. 18 står det at Bachmann og Haug har gjennomgått forskning basert på tilpasset opplæring. De påpeker at det er mange lærere som forstår tilpasset opplæring som en individualisert opplæring. I følge Lindbäck og Strandkleiv lærer alle elever på forskjellige måter og derfor vil det være umulig å finne en oppskrift på tilpasset opplæring. Videre skriver de at dette vil være en tidkrevende jobb, og tilpasset opplæring kan være en belastning for læreren. Svanberg og Wille (2009, s. 198) beskriver den brede forståelsen som skolevirksomhetens ansvar å bygge opp et godt grunnlag for tilpasset opplæring. Skolen skal gi klare rammer for hvordan lærerne skal arbeide med tilpasset opplæring. I følge Lindbäck og Strandkleiv (2010, s. 26) kan faren ved den brede forståelse av tilpasset opplæring, være at man risikerer å miste fokuset på den enkelte elev. Undervisningen utformes til de som befinner seg på midten, og de faglig sterke eller svake vil ikke få tilpasset undervisning.

2.1.2 Hvordan arbeide med tilpasset opplæring?

Imsen (2008, s. 350) skriver at elever lærer på forskjellige måter. Dette begrunner hun med Howard Gardners teori om mange intelligenser, også kalt MI. Gardner mener at menneske er utstyrt med ulike intelligenser som videreutvikles i samhandling med omgivelsene. I veiledningen til Kunnskapsløftet på Utdanningsdirektoratet (2011) sine sider, står det at læreren skal legge til rette for undervisning tilpasset innhold og arbeidsmetode for samtlige elever. Videre står det: «Elevene skal få arbeidsoppgaver de mestrer. Derfor må læreren lage oppgaver og aktiviteter med utgangspunkt i elevenes ferdigheter. Elevene bearbeider lærestoffet på ulike måter, og de bruker ulik tid.» (sitert i Utdanningsdirektoratet, 2011). Det står også at læreren må velge metode ut ifra det som gir eleven best forutsetning for læring. I følge Imsen (2008, s. 346) vil dette være å differensiere undervisningen. Stasjonsarbeid er en god metode for å tilrettelegge undervisningen til de ulike elevgruppene. Hensikten er at en legger opp undervisningen slik at elevene har gode forutsetninger for å utvikle seg videre. I stasjonsarbeid blir det lagt vekt på at elevene skal samarbeide om skolearbeidet (Kjelsås grunnskole i Oslo, u.å). I følge Imsen (2008, s. 251 ff) blir det sosiokulturelle syn på læring beskrevet som læring i en sosial prosess. Derfor kan stasjonsarbeid være en god metode. Imsen (2008, s. 345) poengterer at det er viktig at elevene tar i bruk språket som redskap for å kunne utvikle seg. Imsen (2008, s. 255 ff) skriver også at gjennom språket blir det mulig for eleven å reflektere over egne handlinger, og seg selv. Vygotsky er en av de som mener at all

intellektuell utvikling og all tenkning, har utgangspunkt i sosial aktivitet. Før barnet kan utføre en handling på egenhånd, må det først lære i samhandling med andre. Vygotsky mener at du må klargjøre hva barnet kan klare med hjelp og støtte, og hva de kan klare alene, også kalt den proksimale utviklingssonen.



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen. Hentet 03.05.13 fra:

<http://wiki1r2009.wikispaces.com/Sosiokulturell+1%C3%A6ringsteori>

Imsen (2008, s. 345) skriver at undervisningen må skje innenfor den proksimale utviklingssonen til den enkelte elev. Hun beskriver viktigheten av å fokusere på mulighetene eleven har til å mestre sammen med andre, og ikke hva eleven allerede kan. Eleven må få utfordringer slik at han kan strekke seg etter ny kunnskap.

Et annet viktig moment i forhold til arbeid med tilpasset opplæring er relasjonen til eleven. Høien og Lundberg (2007, s. 183) skriver om «Eleven og læreren som må stå i et kommunikativt forhold til hverandre som preges av gjensidighet, respekt og horisontalitet». Eleven må bli sett på som medskaper av mening og ikke som en passiv mottaker. Birch og Ladd fant en sammenheng mellom kvaliteten av lærer-elev forhold og akademisk prestasjon (sitert av Hamre og Pianta, 2001). I følge Hamre og Pianta spiller lærer- elev relasjonen en viktig rolle for elevens faglige nivå, samt sosiale og atferdsmessige fungering på kort og lang sikt i skole (sitert i Drugli, 2011, s. 26). I følge Park, Waters, Sroufe, Verschueren, Marcoen og Schoefs har barn med god relasjon til læreren større sannsynlighet for å få høyere selvtillit, sosial kompetanse og mindre utagerende atferd (sitert av Hamre og Pianta, 2001). I følge Lynch og Cicchetti kan elever som har en positiv relasjon til læreren bli mer motivert til å

lykkes (sitert av Hamre og Pianta, 2001). Dette kommer også fram gjennom Marzano og Hattie`s forskning som dokumenterer i sine undersøkelser at læreren har en sentral rolle i elevens læringsutbytte. Nyere internasjonal forskning viser at lærerens evne til å lede klasser og inngåelse av sosiale relasjoner med elevene vil ha stor effekt på læringsutbytte (Høgskolen i Hedmark, 2011, s. 8). Marzano mener at struktur vil være en avgjørende del av lærerens ledelse. For å skape trygghet hos elevene vil forutsigbarhet og klare rammer ha stor betydning (Høgskolen i Hedmark, 2011 s. 22)

I opplæringslova (2002) står det at: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.». Imsen (2008, s. 385) påpeker at barnet har blant annet behov for trygghet, sikkerhet og struktur, hvis ikke kan dette føre til angst. Når elevene får følelsen av angst, vil de ikke klare å fokusere på skolearbeidet og det vil da gå utover læringsutbytte. Imsen (2008, s. 382 ff.) beskriver Maslows teori om ulike menneskelige behov, og viser til hans ofte siterte behovspyramide. Se figur 2. Maslow ser på noen av behovene som mer grunnleggende enn andre, og kaller disse for mangelbehov. Mangelbehovene er de fysiologiske behovene og behov for trygghet og sikkerhet som er nederst i behovspyramiden. Se figur 2. De tre øverste kaller Maslow for vekstbehov. Han beskriver vekstbehovene som å opprettholde tilværelsen, men ikke nødvendige for å overleve.



Figur 2: Maslows behovspyramide. Hentet 19.04.13 fra:

http://paulineirene.blogg.no/1347035493_fredagspsykologi_masl.html#.UXEC6bV7L

00

St. meld. nr. 18 (2010 - 2011) viser til forskning som sier at et godt læringsmiljø er grunnleggende for å unngå mobbing. Videre står det at et godt læringsmiljø er viktig for alle elever, spesielt for de som trenger ekstra oppfølging. Begrepet læringsmiljø blir definert slik av Utdanningsdirektoratet (u.å.): «De samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». I St.meld. nr. 18 (2010 – 2011) påpeker utdanningsdirektoratet at et godt læringsmiljø er avhengig av; relasjon, tydelig struktur, mål og forventninger knyttet til elevenes forutsetninger, gode tilbakemeldinger og elevmedvirkning.

2.1.3 Læring i et fellesskap

I følge Jensen (2007, s. 15) skal tilpasset opplæring skje i et fellesskap der alle elevene er involvert. Målet er å utvikle et læringsfellesskap der elevene bidrar til hverandres læring, samtidig som den enkelte blir ivaretatt. Dette finner vi også presisert i St.meld. nr. 31(2007-2008):

Tilpasset opplæring skal i hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller i grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon. Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.

Det er skolens oppgave å inkludere alle elever uansett hvilken bagasje de har. I følge St.meld. 18 (2010 - 2011) handler inkludering om at «Barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. I opplæringsloven (2005) § 5-1 står det: «Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har rett til spesialundervisning». I St.meld. nr. 31 (2007- 2008) står det: «Det må utarbeides sakkyndig vurdering før det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning, og tilbud om spesialundervisning skal så langt råder utformes i samarbeid med eleven og foreldrene, og det skal legges stor vekt på deres syn».

2.2 Begynneropplæring i lesing og skriving

I denne delen har vi valgt å legge vekt på begynneropplæringen i lesing og skriving. Først vil vi presisere hva begynneropplæring er, barnets første møte med skriving, lesemetoder og hvordan elevene kan skrive seg til lesing.

2.2.1 Begynneropplæring:

Haug (2006, s. 25 ff) mener at begynneropplæringen ikke bare er rettet mot fag, det innebærer også å gjøre barn om til elever. Videre skriver Haug om studier som viser at elevene har vansker med å tilpasse seg skolens forventninger til rollen som elev. Haug poengterer at det vil variere fra barn til barn hvor lang tid dette vil ta. Haug skriver også at måten en arbeider med fagene på, vil ha mye å si for innlæringen av roller. Hvis eleven viser seg å være interessert i det som foregår i undervisningen, vil det være enklere å tilpasse seg den nye rollen. Læreren må finne fagstoff som trigger elevenes interesse, slik at de ønsker å lære. Overgangen fra barn til elev kan bli enklere, og det vil føre til læring.

Aamodt og Hauge (2013) skriver at det ikke er skolen alene som har i oppgave å gjøre barn om til elever. Foreldrene er en viktig del av barnets liv, og vil derfor være den viktigste samarbeidspartneren for skolen. I forskriften om formålet med foreldresamarbeid (2010) § 20 - 1 står det:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova §1-1 og § 13- 3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring.

I følge Aamodt og Hauge (2013, s. 59) er det blitt gjort forskning som viser at foreldrenes deltakelse i barnas skolegang er avgjørende for læringsresultater og skoleprestasjoner. De sier også at foreldrene er en viktig ressurs, og det er skolens oppgave å skape et engasjement hos foreldrene til å bidra i barnets utvikling. Tønnesen viser til tidligere forskning som har vist at det er en positiv sammenheng mellom foreldrenes lesing for barn og barns egen leseaktivitet (sitert i Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Slaathun og Nøttaasen Gabrielsen, 2003, s. 25). Lundberg mener at høytlesing og samtale om bøker er med på å gjøre elevene forberedt på skriftkulturen de vil møte i skolen. De som opplever dette vil få en form for forsprang innenfor tekstkompetanse (sitert i Gabrielsen et al., 2003, s. 25).

2.2.2 Barns første møte med lesing og skriving

I Høigaard (2002, s. 43) står det at barn som vokser opp i dagens samfunn stadig møter på skriftspråket. Allerede i småbarnsalderen møter barn matvarer, klær, leker og andre produkter med bokstaver og skrift. I følge Aske (2006, s. 85) innebærer lesing og skriving avanserte prosesser, og hvor lang tid det vil ta for den enkelte å lære dette vil variere. Høien (2003, s.

15) beskriver leseferdigheten som en sammensatt ferdighet som består av avkodings- og forståelsesprosesser. Videre sier han at avkoding er den tekniske delen av leseferdigheten som handler om å gjenkjenne ord, uttale og få adgang til ordets mening. Leseferdighet beskriver Høien som en høyere kognitiv prosess. Denne prosessen består av å kunne hente ut tekstens betydning, reflektere over helheten og trekke slutninger. Norskfaget har en særskilt rolle i forhold til å utvikle lese- og skriveferdighetene, noe som blir presisert av Utdanningsdirektoratet (2010, s. 2):

Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

2.2.3 Lesemetoder

Molander og Skauge (2009, s. 128) skriver at det finnes ulike tilnæringsmåter for hvordan en kan møte skriftspråket i skolen. I hovedsak skiller de mellom tre metoder innenfor lesing; den analytiske metoden, den syntetiske metoden og den interaktive metoden.

Molander og Skauge (2009, s. 128) beskriver den analytiske metoden som å gå fra helheten til delene. Barnet finner visuelle trekk ved ordet eller kjenner igjen bokstaver i ordet, som gjør at det gjenkjenner ordet. I følge Dahle bygger denne analytiske metoden på to premisser. For det første mener han at hensikten med lesing er å forstå innholdet i teksten. For det andre mener han at gjennom erfaring med skriftspråket skaffer en seg de kunnskapene som trengs for å lære å lese (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 129). Den syntetiske metoden legger vekten på enkelte deler fra bokstaver og lyder, for deretter å trekke de ulike språklidene sammen til hele ord og setninger. Metoden ønsker å vise barn at språklidene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 129). Dahle poengterer at «Elevene lærer bokstaver og tilhørende lyder og får trening i å benytte denne kunnskapen i ordene og tekstene en leser» (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 130). Kulbrandstad sier at lesing kan skje på forskjellige måter, og er ikke en sekvensielt organisert prosess (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 130). I skolen møter en ulike elever med ulike forutsetninger. Med å tilnærme seg både den analytiske og den syntetiske metoden kan dette være med på å hjelpe flere elever. De elevene som har vansker med å se forbindelse mellom bokstav og lyd, kan utnytte konteksten rundt. For de som har vansker med å lese lange og vanskelige ord, kan de se på hvert enkelt fonem og arbeide seg gjennom på denne måten. Molander og Skauge

(2009, s.130) kaller denne metoden for den interaktive metoden. Skjelbred skriver om Ulrika Leimar som har utviklet et prinsipp for å kombinere den analytiske og den syntetiske metoden, kalt LTG metoden (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 127). Molander og Skauge (2009, s. 127) forklarer at LTG metoden er en forkortelse på lesing på talemålets grunn. Målet med LTG metoden er å produsere en tekst i fellesskap på bakgrunn av opplevelser og samtaler. I denne prosessen forklarer Leimar at læreren noterer hva elevene sier, og viser til ulikheter mellom talespråket og skriftspråket. Leimar påpeker at det beste vil være å arbeide med LTG metoden i små grupper, der elevene har omtrent samme språklig nivå (sitert i Gabrielsen et al., 2003, s. 97). Ifølge Dahle blir ikke LTG metoden alltid fulgt opp på den måten den skal. Det kan være problematisk hvis en bare har en lærer i klassen og det kommer frem at det blir lagt for stor vekt på talespråk og dialekter (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 128). Gabrielsen et al.(2003, s. 97) skriver at når læreren godtar ufullstendige setninger og dialektbruk, kan det føre til at elevene får problemer med å forstå forskjellen mellom talespråk og skriftspråk.

Macmillan påpeker faren ved å bruke den interaktive metoden i forhold til de elevene som ligger i risikozonen (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 135). I følge Holten mfl. må leseopplæringen foregå slik at overganger fra høyre til venstre hjernehalvdel forsterkes. Innenfor leseopplæringen er guttene mer utsatt for lesevansker enn jenter. Dette er fordi at under lesingen aktiveres i større grad bare venstre hjernehalvdel hos guttene, og i større grad begge hjernehalvdeler hos jentene. Derfor hevder Holte at leseopplæringen må basere seg på spesifikk trening av bokstav-lyd-assosiasjon, og bruk av syntetiske metode. Han mener at det bør bli lagt mindre vekt på den analytiske metoden fordi guttene vil få et dårlig utbytte av opplæringen. Ved bruk av den analytiske metoden dannes det ikke så lett nye forbindelser mellom hjernehalvdeler og derfor kan dette bli problematisk for guttene sin leseopplæring (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 135). Macmillan skriver om en undersøkelse som ble gjennomført i USA med fokus på barn i feresonen i forhold til leseutviklingen. Denne undersøkelsen fulgte barnets leseutvikling fra fem års alderen til slutten av første og andre klasse. De fant ut at de som hadde fått strukturert opplæring i syntetisk metode fikk høyere skår i alle målinger, enn barn som hadde fått en opplæring som bare vektla mening og bruk av kontekst (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 133).

2.2.4 Å skrive seg til lesing

I SSB (2008) kom det fram at 90 % av familiene i Norge har tilgang til datamaskin, og de blir stadig utfordret på sin teknologiske kompetanse (sitert i Trageton, 2009, s. 6). Trageton (2009,

s. 5 ff.) mener at ved bruk av datamaskin som hjelpemiddel, vil elevene lettere kunne se en sammenheng mellom skriving og lesing. Han begrunner dette med at bokstavene som blir brukt på datamaskin, er identiske med lesebokstavene. Videre skriver han at håndskrivning har alltid hatt en dominerende plass innen skriveopplæringen i skolen, men utenfor skolen er dataskrivning dominerende. I kunnskapsløftet innenfor norskfaget står det at: «Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye lesearenaer og gir muligheter i lese- og skriveopplæringen (...)». (sitert i Trageton, 2009, s. 9).

I følge Trageton (2009, s. 14 ff.) finnes det ulike tilnæringsmåter når en skal arbeide med skriveferdigheten på 1. trinn og 2. trinn. En tilnæringsmåte er å arbeide med bokstavrekker. Da skriver elevene de bokstavene de kan som representerer en fortelling, også kalt hemmelig skrift. Når eleven har produsert en bokstavrekke, leser eleven den opp for læreren. Læreren gir seg ut for å være sekretæren, og skriver ned det eleven sier. Deretter leser eleven og læreren teksten sammen, mens læreren følger ordene med fingeren. Dette utgjør det første nivået i skriveutviklingen. Trageton mener at det er viktig å arbeide med repetert «liklesing», for at elevene skal kunne skille ut de viktigste ordene. Videre skriver han at dette kan føre til at de i løpet av kort tid vil lese på egenhånd. Han beskriver også en metode som kan brukes på 2. trinn, som han har kalt forlag hvor elevene kan arbeide med produksjon av egne lesebøker. Det har vært en lang tradisjon for å skrive egne håndskrevne bøker i skolen. Trageton finner mange fordeler med å bruke datamaskin som skriveverktøy. Ved bruk av datamaskin, vil bøkene se mer profesjonelle ut, og de vil bli lettere å lese. For barn som sliter med å forme bokstaver, vil det være en stor hjelp å lære bokstavene gjennom tastaturet. Datamaskin gir også muligheter for at elevene kan skrive lengre tekster. Trageton mener det er viktig at elevene får utfolde seg og være kreative i læringsprosessen. I følge Dewey er det viktig at elevene er aktive i læringsprosessen (sitert i Imsen, 2008, s 38). Han sier at elevene vil lære gjennom de erfaringene som de tilegner seg, fordi de ser sammenhengen mellom det de har gjort og resultatet av handlingen.

Trageton (2003) har gjort en undersøkelse der han sammenligner tradisjonell håndskrivning mot skriving på datamaskin med fokus på innholdets kvalitet. Tragetons (2009, s. 37) undersøkelse bestod av 17 tredjeklasser, der åtte klasser skrev på datamaskin og ni klasser brukte tradisjonell håndskrivning. Elevene fikk to ulike oppgaver, «Hos tannlegen» og «Skriv et eventyr» og fikk bruke 40 minutter på hver oppgave. Resultatene fra undersøkelsen viser at

de som skrev på datamaskin hadde mye bedre kvalitet på innholdet, enn de som skrev med tradisjonell håndskrift. Forskjellen tilsvarte et års forskjell i skrivenivå. To år senere utførte han tilsvarende studie med 16 klasser på andre trinn, da med samme funn.

2.3 Kartlegging

I denne delen vil vi først redegjøre for hva kartleggingen er og hvilken betydning dette kan ha for tilpasset opplæring. Vi vil deretter gå nærmere inn på ulike kartleggingsverktøy.

2.3.1 Hva er kartlegging?

Fylkesmannen i Oslo og Akershus definerer kartlegging slik: «Når en gruppe lærere systematisk samler inn og bearbeider informasjon for å få et helhetlig bilde av elevenes språkferdighet.(..)Kartleggingen kan skje ved hjelp av ulike screenings, prøver, notater, observasjoner eller andre metoder en gruppe lærere systematisk benytter i samarbeid i klassen» (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 234). Molander og Skauge (2009, s. 244) poengterer at for å kunne tilpasse opplæringen etter elevens behov, er det viktig å kartlegge, dokumentere og vurdere eleven. Da kan en følge opp eleven slik at den får et godt læringsutbytte. Molander og Skauge (2009, s. 235 ff.) viser til enkle, og mer omfattende verktøy som kan gi et godt bilde av elevens ferdigheter. De sier videre at det er viktig at en har systematikk og struktur for å få en oversikt over alle elevene. Det er ingen tid å miste, og derfor mener de at en skal hente inn informasjon om elevens ferdigheter før skolestart. Det vil øke sannsynligheten for god forståelse av barnets bakgrunn, ferdigheter og forutsetninger. Dette vil igjen skape trygghet og en god læringssituasjon for elevene, noe skolen har ansvaret for å etablere.

2.3.2 Kartleggingsverktøy

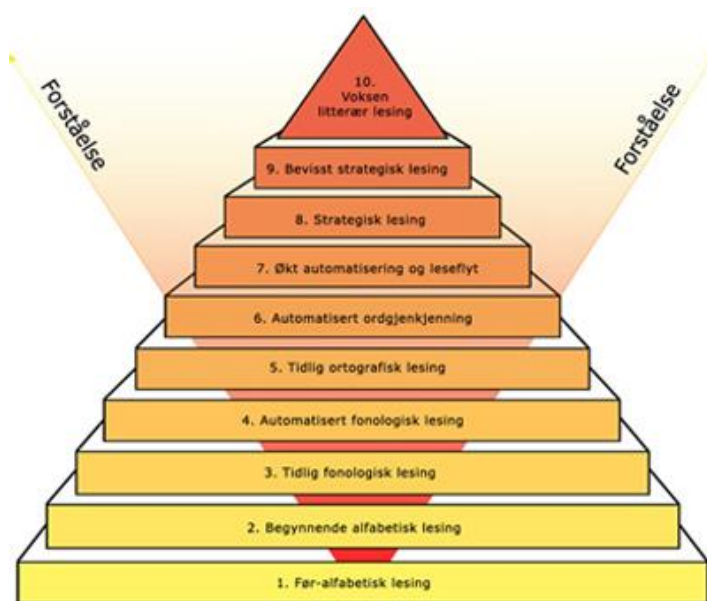
I følge Utdanningsdirektoratet (2011) er formålet med kartleggingsprøver å finne ut om elever trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag. Som nevnt tidligere, finnes det enkle og mer omfattende kartleggingsverktøy en kan ta i bruk når en ønsker å kartlegge elevene. Vi har f.eks. obligatoriske kartleggingsprøver fra udir, screeningtester, Logos, Reynell språktest og SOL.

Utdanningsdirektoratet (2011) har obligatoriske kartleggingsprøver innenfor leseferdigheten. På første trinn starter de med å kartlegge elevens holdning til lesing, kjennskap til bokstavens form, identifisere lyd, trekke sammen lyder til ord, og lese setninger og trekke ut innhold. På andre trinn kartlegger de på samme måte, men tekstmengden øker. Vi har lagt ved utdrag fra utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver fra 1. og 2. trinn. Se vedlegg 1.

Høyen (2007) nevner screeningtesten Språk 6 -16 som et kartleggingsverktøy. Dette er en test som er beregnet for barn fra 6 til 16 år. Denne testen kartlegger fonologisk bevissthet, rimord, segmentsubtraksjon, minnespenn, begreper, syntaktiske ferdigheter, lesing av ordkjeder og ord samt lesehastighet. I vedlegg 2 kan en se hvordan en screeningtest er bygd opp.

Universitet i Oslo (2011) beskriver Reynell språktest som en standardisert test som legger vekt på å kartlegge barn i alder fra et og et halvt år til seks år. Testen er basert på leksituasjon og tar i bruk små leker for å få en oversikt over barnets språkforståelse og språkproduksjon. For å gjennomføre denne testen trenger en sertifikat.

Gjesdal kommune (2011) har utviklet kartleggingsverktøyet SOL. SOL står for systematisk observasjon av lesing og brukes for å få en oversikt over hvor elevene er i sin leseutvikling. Målene for SOL er å kunne styrke elevenes leseferdigheter, og at lærerne skal kunne få en høy kompetanse innenfor leseutvikling. I vedlegg 3 er vises det et eksempel på SOL skjema som læreren fyller ut. Nedenfor er det en figur av en pyramide som brukes i SOL prosjektet. Lesing er fundamentet og leseutviklingen skjer gradvis, oppover mot «sola».



Figur 3: Pyramiden i SOL. Hentet fra SOL lesing 15.03.13: <http://www.sol-lesing.no/>

2.4 Oppsummering

I dette teorikapittelet har vi beskrevet de momentene som var viktig i forhold til vår problemstilling. Hovedvekten ble lagt på hvordan en kan arbeide med tilpasset opplæring i begynneropplæringen, men vi har også hatt fokus på ulike kartleggingsverktøy en kan bruke

for å tilpasse opplæringen. Videre redegjør vi for hvilken metode vi valgte for å besvare problemstillingen vår, samt hvilke funn vi gjorde.

3.0 Kvalitativ metode

I dette kapittelet skal vi presentere valg av metode i vårt arbeid med bacheloroppgaven. Vi kommer til å grunngi og argumentere for det valget vi har tatt, og hvilken metode som var best egnet til å besvare problemstillingen; «Hva er viktig i begynneropplæringen og hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?». Deretter beskriver vi utvalgte vårt, i dette tilfellet lærerne, og hvordan vi praktisk gjennomførte studien. utfordringer som dukket opp underveis, samt troverdighet og forskningsetikk vil også bli kommentert.

3.1 Valg av metode

I følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 41) kan en tradisjonelt skille mellom to ulike datainnsamlingsmetoder, kvantitativ- og kvalitativ metode. Disse to metodene egner seg til å belyse ulike typer spørsmål. Vi har valgt en kvalitativ metode der vi først observerte lærerne i aksjon, og intervjuet dem etterpå. Gjennom observasjon fikk vi et innblikk i hvordan undervisningen ble praktisert. I denne delen av datainnsamlingen fikk vi se hvordan lærerne omgikk elevene og hvordan lærerne kommuniserte med elevene. Ved bruk av intervju kunne vi lede samtalen og avklare mistolkninger underveis.

3.1.1 Observasjon

Adler og Adler påpeker at når en observerer, må en ta i bruk alle sansene (sitert i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 49). I skolehverdagen møter en mange ulike situasjoner, og i de fleste av disse observerer vi. Vi vil automatisk registrere det som skjer, men det betyr ikke nødvendigvis at observasjonene blir lagret. I følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 49) er det viktig med systematikk og et målrettet fokus når en observerer. På forhånd ble vi enige om hva som skulle være vårt fokus. Vi skulle observere hvordan lærerne brukte ulike metoder for å tilpasse opplæringen til elevene. Vi hadde ikke noe fast skjema som vi skulle følge, og det ble derfor tatt stikkordsnotater. Postholm og Jacobsen (2012, s. 52) påpeker at en må ta stilling til hvilken rolle en vil ha som observatør. Vi valgte å ha en passiv rolle i klasserommet sammen med elevene. Gold kaller denne observatørrollen for «fullstendig observatør». Det vil si at vi var til stede i klasserommet, men utenfor handlingsprosessen som foregikk (sitert i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 52). Vi ble presentert i klassen som studenter som skulle se hvordan de hadde det i klassen. Elevene fikk beskjed om å late som vi ikke var tilstede, og

prøve å holde faglig fokus. Under observasjonene noterte vi det vi så, men i etterkant fant vi ut at det var mye som ikke var relevant for vår oppgave.

3.1.2 Intervju

Postholm og Jacobsen (2012, s. 60 ff) skriver at det er vanskelig å vite motivet bak handlingene til de en observerer. Gjennom intervju kan en få en bedre forståelse for hva som er motivet til informanten. I følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 62) er intervju en samtale mellom to personer, der en sikter seg inn mot å finne en bestemt type informasjon. Vi bestemte oss for å ha individuelle intervju, hvor en student førte samtalen og den andre noterte. Postholm og Jacobsen skriver at fordelen med å ha individuelle intervju i forhold til gruppeintervju, er at det kan være større sjanse for at informanten tør å si hva han mener. Grunnen til at vi valgte å ha intervju i stede for spørreskjema, var for at vi ønsket å få et mer personlig forhold til informanten. Vi hadde et halvstrukturert intervju, da vi på forhånd hadde laget relevante spørsmål, samtidig som vi var åpne for oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 75). Oppfølgingsspørsmålene vi stilte i intervjuet var basert på de observasjonene vi gjorde oss i klasserommet, f.eks.: «Vi la ikke merke til noen spesiell form for tilpasset opplæring. Hvordan bruker dere å tilpasse opplæringen til de ulike elevene?».

3.2 Utvalg

Vi valgte å intervju fire ulike grunnskolelærere på 1. og 2. trinn. Vi har kjennskap til skolen fra før, og grunnen til at vi valgte denne skolen var fordi de tidligere har vist stor interesse for lærerutdanningen. Vi ble enige om at det var rektoren, i samarbeid med lærerne, som skulle vurdere hvem som egnet seg til å delta i undersøkelsen. Det eneste utvalgsriteriet vi hadde var at lærerne arbeidet aktivt med begynneropplæring i lesing og skriving. Her er det en kort presentasjon av hver enkelt lærer og deres bakgrunn:

Synnøve har arbeidet i skolen i 13 år. Hun har 3 årig allmennutdanning og i tillegg har hun tatt organisasjon og ledelse, grunnfag i psykologi, og 30 studiepoeng i tilpasset opplæring. Hun har også tatt fag som spesialpedagogikk og pedagogikk rettet mot elever fra 6 – 10 år.

Marte har arbeidet i skolen i 10 år og har 4 årig allmennutdanning med 60 studiepoeng i norsk. Hun har undervist i norsk i 9 år. Hun var vikar på 1. trinn.

Grete har arbeidet i skolen i 35 år. Hun tok lærerutdanningen i Bergen og har tatt påbygg etterpå, slik at hun nå er adjunkt. Hun arbeider på 2. trinn.

Nina har arbeidet i skolen i 15 år. Hennes bakgrunn er allmennlærerutdanning med spesialpedagogikk. Hun har mye erfaring fra å ha arbeidet i BUP og barnevern.

3.3 Praktisk gjennomføring

Vi ble tatt imot av skolens administrasjon, og vi ble sammen enige om den praktiske gjennomføringen. Videre møtte vi de utvalgte lærerne, og fikk en innføring i hva norskundervisningen skulle inneholde. For å få mest mulig utbytte av denne dagen valgte vi å dele oss på hvert vårt trinn. Første halvdel av dagen var en student i 1a og den andre studenten i 2a og 2b. Etter matpausen, samlet vi oss i 1b der begge observerte samtidig. På første trinn var det innføring av ukens bokstav, og på andre trinn hadde de matematikk i den ene klassen og norsk med metoden forlag i den andre. Da vi observerte lærerne valgte vi å se hvordan de tilpasset undervisningen, og hvilke metoder som ble tatt i bruk. Vi ble plassert utenfor undervisningssituasjonen, og vi involverte oss så lite som mulig. Etter å ha observert en hel dag gjorde vi oss klar til intervjuer lærerne. I intervjusituasjonen var begge til stede sammen med en lærer. Grunnen til dette var fordi vi ønsket å få med mest mulig informasjon fra intervjuene. Vi fikk tildelt et møterom fra skolens administrasjon og intervjuet tre lærere. Den fjerde læreren intervjuet vi noen uker etterpå grunnet fravær. Intervjuene varte i ca. 30 minutter. Vi hadde laget en intervjuguide på forhånd, med ulike spørsmål. Se vedlegg 4. Vi har vært i kontakt med skolen i senere tid for å få mer utfyllende informasjon om ulike kartleggingsverktøy som skolen benytter.

3.4 Utfordringer

Under observasjonen dukket det opp en utfordring. Av personlige årsaker måtte den ene informanten gå. Grunnet denne uventede hendelsen måtte en av oss tre inn som hjelper. Dette fikk også andre konsekvenser med tanke på intervjuet som vi skulle ha med denne informanten senere på dagen. Derfor fikk vi bare mulighet til å intervjuer tre informanter i stede for fire. Vi valgte å gå tilbake til skolen å intervjuer den fjerde informanten noen uker senere.

I forkant av intervjuene hadde vi ikke avtalt med lærerne om hvilket tidspunkt intervjuene skulle finne sted. Det oppstod også misforståelser i forhold til at vi skulle ha individuelle intervju, og ikke gruppeintervju. En annen utfordring oppstod i selve intervjusituasjonen, da vi, altså intervjueren og den som noterte, hadde ulike tolkninger av ordet «redskap». Dette burde vi ha avklart på forhånd. Den som intervjuet trodde ordet «redskaper» stod for

gjenstander som smartboard, bøker, spill, etc. Den som noterte mente at dette kunne være ulike kartleggingsverktøy o.l. Intervjuerens tolkning ble lagt til grunn for intervjuet.

3.5 Gyldighet, pålitelighet og etikk

Postholm og Jacobsen (2012, s. 125) påpeker at det er viktig å behandle informasjonen en samler inn med forsiktighet. I følge Berger og Luckmann kan det som representerer virkeligheten på et tidspunkt, være feil på et annet tidspunkt (sitert i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 126). I følge Jacobsen kan gyldighet være om vi har dekning for våre fortolkninger av våre resultater, hvor godt en klarer å måle det en har som hensikt å måle (sitert i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 126). Vi besøkte kun en skole og derfor kan ikke våre resultater generaliseres og representere den norske skolen. Hver og en skole i landet har sin egen skolekultur og vil derfor velge ulike måter å arbeide mot tilpasset opplæring i begynneropplæringen. Vårt utvalg av lærere trenger heller ikke være representativ for lærere generelt. De ble f.eks. ikke trukket ut tilfeldig, men av rektor. Samtidig ser vi at våre funn i stor grad sammenfaller med tidligere forskning, noe som stryker sannsynligheten for at våre funn er valide.

I følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 129) beskrives pålitelighet som å stole på den forskningen som kommer frem. Det er fort gjort å ta noen snarveier som vil svekke undersøkelsens pålitelighet. Det som kan svekke vår pålitelighet er at vi fikk mye mer relevant informasjon fra læreren Synnøve i forhold til de andre lærerne. Grunnen til dette var at vi var bedre forberedt før intervjuet. Vi var kommet lengre i skriveprosessen, noe som gjorde at vi hadde et klarer syn på hva som var relevant i forhold til vår problemstilling. Vi brukte også 60 min i stedet for 30 min siden det ikke var noen andre som ventet. Synnøve har tatt etterutdanning innenfor fagfeltet noe som gjorde at vi fikk mer spesifikk informasjon om fokusområdet. Vi valgte også å notere i intervjusituasjonen i stedet for å bruke båndopptaker. Dette kan ha ført til at vi har mistet noe informasjon som kunne vært relevant. En annen mulig feilkilde kan være at observatørene påvirker de som blir observert. Den feilkilden mener vi er liten da det er undersøkt hvilke metoder de bruker i tilpasset opplæring, ikke om den har effekt, eller om de bruker den til vanlig. De kan f.eks. velge den beste metoden den dagen vi var der, men det vil ikke slå ut på vår forskning siden vi ikke undersøker effekten av metodene. Våre forskningsbriller farger også det vi ser. Det vi ikke er opptatt av, blir gjerne oversett.

I følge Postholm og Jacobsen (2012, s. 125) er etiske prinsipper en viktig del av forskningsarbeidet. En må behandle informasjonen en får med forsiktighet, og opprettholde gode relasjoner med de involverte. Da vi ankom skolen måtte vi skrive under på en taushetserklæring som gjorde oss bevisste på vår rolle som forskere. Se vedlegg 5. Vi var klar over hva som ble forventet av oss i forhold til anonymitet. Vi har derfor anonymisert skolens navn og informantene har fått fiktive navn. Vårt forskningsprosjekt kan også ha hatt noen positive sider. Det kan f.eks. ikke utelukkes at vår observasjon kan ha gjort lærerne mer bevisst på valg av metoder siden de visste vi observerte dem.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet skal vi presentere de funnene som vi har gjort etter å ha observert, og intervjuet ulike lærere på 1. og 2. trinn. For å strukturere våre data på en oversiktlig måte, valgte vi å dele problemstillingen inn i to hoveddeler. Vi valgte å se på hva som er det viktigste i den første begynneropplæringen og hvordan lærerne velger å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene.

4.1 Hva er det viktigste i den første begynneropplæringen?

For å få en bedre innsikt i hvordan lærerne arbeider med begynneropplæringen, valgte vi å spørre hva lærerne mente var det viktigste i den første lese- og skriveopplæringen. Tre av fire lærere påpekte viktigheten av å kartlegge elevene for videre utvikling. Skolen vi besøkte, kartlegger sine elever to ganger i året ved hjelp av screening og nasjonale kartleggingsprøver fra Utdanningsdirektoratet. Under vil vi gå nærmere inn på hva som kom fram i intervjuene med hver enkelt lærer.

4.1.1 Intervju

Det første Synnøve gjør når hun møter en ny klasse er å kartlegge elevenes forkunnskaper. Etter et halvt år testet hun elevene igjen for å se hvilken progresjon elevene hadde hatt. Synnøve forteller oss at «Kartlegging underbygger alt jeg gjør i klasserommet!». I tillegg til å ta i bruk de obligatoriske testene bruker hun også andre tester for å få et større grunnlag. Da bruker hun kartleggingsverktøy som f.eks. bokstavtesten og Tove Grogs tegnetest. Synnøve har et kontinuerlig tett samarbeid med foreldrene, og veileder dem i forhold til deres rolle i prosessen. Synnøve mener at: «Gjennom struktur skapes det trygghet i klasserommet og i hjemmet.» Hun mener også at kunnskapen og erfaringen hun sitter med vil skape trygghet hos foreldre og barn. For henne var tillit en sentral faktor for å kunne ha et godt samarbeid, og den første måneden ved møte med en ny klasse hadde hun stort fokus på relasjonsbygging. For å holde foreldrene informert, velger hun å starte skoleåret med å presentere hvordan hun jobber, og begrunner de valgene hun tar. Begrunnelsene bygger på et teoretisk grunnlag der hun spesielt nevner LTG metoden, stasjonsarbeid, Trageton og Lesesenteret i Stavanger.

Marte påpeker at kartlegging er noe av det viktigste ved den første lese- og skriveopplæringen. Gjennom kartlegging av hver enkelt elev vil hun kunne legge til rette for en trygg og god utvikling. Helt i begynnelsen av opplæringen legger hun vekt på at elevene skal kunne mestre og lære i et sosialt fellesskap. Hun mener at i dette arbeidet er det viktig å

bygge relasjoner med eleven, for at eleven skal føle trygghet. Gjennom erfaring har Marte sett at repetert lesing og leseark har betydningsfull virkning på elevens utvikling.

Grete mener at det er viktig at en tar utgangspunkt i elevens ståsted når han kommer til skolen for å kunne videreutvikle ferdighetene. Hun mener at gjennom å differensiere kan hun nå flere, og bruker derfor nivå-differensierte tekster og ekstra hefter. Grete mener også at det er viktig å stå på for elevene, bry seg og vise interesse for den enkelte. Hun velger å ha fokus på å skape en nysgjerrighet hos elevene slik at de blir motivert. Grete ønsker å poengtere viktigheten av å ha fokus på videreutvikling innenfor leseferdighetene. Selv om elevene knekker lesekode, er det viktig å utfordre elevene videre. Samtidig legger hun til at foreldrene vil være en viktig ressurs i oppfølgingen av sitt barn for videreutvikling.

Nina har to hovedfokus i klasserommet, leseinnlæringen og det sosiale fellesskapet i begynneropplæringen. Hun forteller oss at: «Alt begynner med lesing». Klassen til Nina har ikke hatt en vanlig progresjon innen lesing, og derfor har hun valgt å bruke mye av skoletiden på å lese med hver enkelt elev hver dag. Hver gang hun leser med den enkelte, skriver hun en tilbakemelding hjem til foreldrene. Som nevnt legger hun vekt på det sosiale fellesskapet. Mye av tiden går til å forebygge adferd ved å danne faste rutiner. På grunn av store forskjeller i klassen må hun tenke mye nivådeling. Nina følte ikke læreverket var tilstrekkelig for å nå alle elevene, og har derfor valgt å være uavhengig av læreverket.

4.2 Hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?

I denne delen skal vi ta for oss den informasjonen vi har hentet ut fra observasjonene og intervjuene vi har hatt. Vi velger først å presentere det vi observerte, og deretter det som kom frem i de ulike intervjuene.

4.2.1 Observasjon

Gjennom å observere fire forskjellige klasser fikk vi innblikk i hvordan begynneropplæring i lesing og skriving kan bli praktisert. Da vi kom til skolen ble vi informert om at begge førsteklassene bygde på samme undervisningsopplegg. Som nevnt tidligere fordelte vi oss på hvert vårt trinn. En av oss observerte først klasse 1a, som startet med innlæring av ukens bokstav. Senere på dagen gikk vi begge til klasse 1b, for å se videreføringen av ukens bokstav.

Det første som skjedde i 1a var at Synnøve samlet elevene i klassens samlingskrok. Der ble ukens bokstav presentert gjennom fortellingen om bokstavkongen. I vårt tilfelle var dette bokstaven «Æ». Synnøve la vekt på undring og at elevene selv skulle utforske bokstavens lyd

og form. Vi observerte at elevene var aktive i læringsprosessen, og deltok med å lage bokstavens lyd. Etterpå fikk elevene i oppgave å komme med eksempler på ord som hadde «Æ» lyden i seg. Deretter fikk de se hvordan bokstaven så ut i skriftform, både stor og liten. Synnøve brukte bokstavhuset for å presisere hvilken etasje bokstaven hørte til. Når de fikk se bokstaven, skulle de tegne den i luften, og deretter i hånden. Et hjelpemiddel som læreren tok i bruk var bildekort. Disse ble lagt i sentrum av samlingskroken, der målet var at elevene skulle finne et bildekort med bokstavens lyd. Et barn tok opp et bildekort og sa hvilket ord den hadde funnet. Et eksempel som dukket opp var «skjære». «Hvor er Æ-lyden?» spør Synnøve. Elevene fant æ-lyden i midten av ordet. Synnøve spurte deretter hvor mange stavelser ordet «skjære» har. Synnøve og elevene klappet stavelsene sammen; «skjæ – re». De reflekterte også over ord som skrives likt, men med ulik betydning, for eksempel «vær» (dyr) og «vær» (regnvær). Deretter ble elevene satt i gang med elevaktivitet, hvor de skulle lage små og store bokstaver i modell leire for å øve på bokstavens form. Det var stor forskjell på hvor mye tid elevene brukte på denne aktiviteten, men når de ble ferdige arbeidet de selvstendig i stjerneboken.

I videreføringen i 1b startet Marte med elevene i samlingskroken, og repeterte bokstavens navn og lyd. Marte sa: «Lyden er æ og navnet er æ», og elevene gjentok. Hun spurte elevene om bokstaven var en vokal eller konsonant. De mente at bokstavens navn og lyd var lik, og ble enige om at dette var en vokal. For å sjekke om elevene hadde rett, sang de sangen «tre små kinesere». Klarte de å synge denne sangen med æ-lyden, vil det bety at bokstaven var en vokal. Etter å ha oppsummert sist økt, tok de i bruk smartboard. På smartboarden kom det opp bilder der elevene skulle finne ut hvilket ord som hadde «æ» i seg. Her var elevene aktive i læringsprosessen, og de undret seg sammen med læreren. På smartboarden var det bilde av en slikkepinne. Hvis en elev trykket på slikkepinnen lød ordet «kjærlighet på pinne» i høyttaleren, og det stod skrevet på smartboarden. En elev svarte «oi, det var et langt ord». Etter denne sekvensen fikk elevene arbeide selvstendig med ulike oppgaver som handlet om bokstavens form. Her fikk elevene arbeide med å skrive bokstaven selv på ark med blyant.

I andre klasse startet de timen med leseleksen. Klassen var delt inn i grupper på to og tre som leste sammen. Grete tok utgangspunkt i hvordan elevene satt i klasserommet. Det ble observert at elevene leste i ulikt tempo. Etterhvert som elevene ble ferdig, leste hele klassen leksen høyt i kor sammen med Grete. Grete hadde oppfølgingsspørsmål til teksten som gjorde at elevene måtte være aktive og følge godt med i teksten. Hun spurte også elevene om de

kunne finne forfatteren på boken. Etterpå gikk de over til å arbeide med forlag, hvor de produserte egne tekster. Grete hadde på forhånd bestemt at overskriften på bøkene skulle være «Snømann». De fleste elevene kom fort i gang, men det var noen unntak. Det ble observert spesielt en elev som trengte jevnlig oppfølging av læreren. Her var Grete aktivt inne og prøvde å dra i gang prosessen med å si «Det var..., hvordan begynte det?». Eleven svarte ikke. Grete sa; «Det var en gang..», og gav eleven betenkningstid og gikk tilbake etter en liten stund. Eleven brukte lang tid, men klarte til slutt å produsere en overskrift og en setning.

4.2.2 Intervju

Gjennom intervjuet kom det frem at Synnøve baserer sin undervisning på LTG metoden. Hun mener at elevene skal lære å lese tekst på talens grunn. Denne form for teksttilnærming bruker hun også innenfor skriving. Hun var veldig opptatt av at elevene skulle produsere tekst uten noen begrensninger. Et eksempel som Synnøve nevner er fantasiskrift. Elevene skal da skrive fantasiskrift og deretter forteller hva de har skrevet. Hun tar også i bruk mye av Tragetons teori om skriving ved hjelp av datamaskin, og bruker den aktivt i barnas skriveprosess. Synnøve bruker mye forlag som en undervisningsmetode og mener denne metoden gir muligheter for å differensiere undervisningen. Elevene kan lage bildebok eller bøker med mer tekstmengde. På denne måten mener hun at hun får tilpasset undervisningen til flertallet. Hun synes også at stasjonsarbeid er en god undervisningsmetode med tanke på tilpasset opplæring. Når hun har stasjonsarbeid, bruker hun alltid en lærerstyrt stasjon hvor hun hører hver enkelt elev i høytlesning. Synnøve fremhever også viktigheten av å tilpasse opplæringen til de faglig sterke elevene.

Marte ser på konkretisering som en viktig faktor for innlæringen av lese – og skriveferdighetene. Gjennom konkretisering kan elevene utforske og få kjennskap til bokstavenes egenskaper. For Marte er det viktig at elevene skal arbeide både visuelt og auditivt i selve læringsprosessen. Stasjonsarbeid er den metoden som blir tatt mest i bruk i Martes klasse. Her har de alltid en lærerstyrt stasjon hvor læreren hører elevene i høytlesning.

Grete har veldig stort fokus på at elevene skal produsere egne tekster, individuelt og i fellesskap, og påpeker viktigheten av å ha et eierforhold til teksten. For å sette i gang en slik skriveprosess bruker hun ofte bilder eller påbegynt tekst. Hvis klassen har vært på tur bruker de ofte tid i etterkant på å lage setninger sammen om felles opplevelser. En undervisningsmetode som Grete bruker for tekstproduksjon er forlag. Her får elevene jobbe aktivt med å produsere egne tekster individuelt. Sans bruk er en sentral del i undervisningen

til Grete. Elevene må ta i bruk ulike sanser som f.eks. syn, hørsel o.l. Grunnet stor variasjon i elevgruppen, har klassen tilgang til ulike typer bøker med ulik vanskelighetsgrad. Dette er en måte som Grete mener at hun kan tilpasse opplæringen til den enkelte eleven i et fellesskap.

Nina mener at hennes undervisningsmetoder er veldig avhengig av hvilken elevgruppe hun har. I den aktuelle klassen bruker Nina tavleundervisning og mye stasjonsarbeid med ulike hjelpemidler som smartboard, datamaskin og nivådelte bøker. Hun tar aktivt i bruk smartboard til å høre lydbok med bilder som utgangspunkt for samtale om tekster. Nina har et stort fokus på skriving, som f.eks. løkkeskrift og produsering av egne tekster, gjennom forlag. Hun tar også i bruk ulike leseaktiviteter, og arbeider aktivt med at elevene skal utvikle den muntlige ferdigheten gjennom framføring. Nina tar i bruk både nivådelte grupper og blandingsgrupper i ulike læringsprosesser.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte våre funn opp mot teoriene vi har redegjort for. Gjennom drøftingen kommer vi til å svare på vår problemstilling: «Hva er viktig i begynneropplæringen og hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?». Vi har valgt å dele drøftingsdelen inn i to hoveddeler; viktige faktorer i begynneropplæringen og ulike metoder som lærerne tar i bruk.

5.1 Viktige faktorer i begynneropplæring

Gjennom vår undersøkelse fant vi ut at for å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev var det ulike faktorer som måtte ligge til grunn. Vi fant ut at læreren var en viktig faktor for å kunne skape relasjoner, struktur, faste rutiner og trygghet i klasserommet. Under vil vi se på hvorfor dette er så viktig i forhold til tilpasset opplæring.

5.1.1 Læreren, relasjon og trygghet

I forskningen til Hattie, som er beskrevet tidligere, kom det frem at læreren er en sentral faktor for elevens læringsutbytte (Høgskolen i Hedmark, 2011 s. 22). Vi ønsker å støtte oss til Hattie`s forskning. Læreren må stå på for elevene, bry seg og vise interesse for den enkelte. Eleven må føle at den blir sett. Vi mener at læreren vil være en avgjørende faktor for å skape en trygghetsfølelse hos eleven. Dette er også noe som Grete påpeker i vårt intervju. Vi mener at trygghet har en stor betydning for elevens deltakelse i læringsaktiviteter i klasserommet, og velger å støtte oss til behovspyramiden til Maslow. Han sier at trygghet må ligge til grunn for at eleven skal kunne utvikle seg (Imsen, 2008). Birch og Ladd sier at kvaliteten på lærer- elev relasjonen henger sammen med de akademiske prestasjonene (sitert av Hamre og Pianta, 2001). Vi mener at uten trygghet, vil ikke elevene våge å være like aktive, noe som igjen kan føre til lite læringsutbytte. I denne prosessen mener vi at det er viktig å skape en kultur for prøving og feiling i klasserommet. Læreren må være et støttestillas på veien mot mestring. Lynch og Cicchetti mener at elever som har en positiv relasjon til læreren kan bli mer motivert til å lykkes (sitert av Hamre og Pianta, 2001). Gjennom vår tid som lærerstudenter, har vi sett viktigheten av å være en trygg voksen. Vi har opplevd at det er mye enklere å legge til rette for de ulike elevene både sosialt og faglig hvis relasjonen ligger til grunn. I intervjuet med Synnøve påpekte hun betydningen av å ha en relasjon til elevene, og noe som gjorde at hun prioriterte relasjonsbygging hele den første måneden ved møte av en ny klasse. Synnøve var ikke den eneste av våre informanter som påpekte betydningen av relasjonsbygging. Marte

mener at hvis elevene skal kunne lære i et sosialt fellesskap, må relasjon og trygghet ligge til grunn.

5.1.2 Struktur og faste rutiner

I følge Haug (2006, s. 25ff) handler begynneropplæringen også om å gjøre barn om til elever. Elever har vansker med å tilpasse seg de ulike forventningene som blir stilt til dem som elever, og derfor mener vi at det er viktig med struktur, faste rammer og fag som trigger elevene. Vi mener at hvis elevene finner faget interessant, vil de lettere holde faglig fokus og overgangen fra barn til elev vil bli enklere. Synnøve ser på struktur som grunnlag for å skape trygghet. Hun sier: «Gjennom struktur skapes det trygghet i klasserommet og i hjemmet». Marzano understreker at forutsigbarhet og klare rammer vil ha en stor betydning i denne prosessen (sitert i Høgskolen i Hedmark, 2011 s. 22). Vi mener at det blir lærerens oppgave å bygge denne relasjonen, og lage faste rutiner i klasserommet slik at elevene skal vite hva de må forholde seg til. Denne tryggheten vil føre til at elevene kan konsentrere seg om det de skal lære, og ikke fokusere på hva som skal skje i timen. For noen elever kan det være veldig kaotisk når ting ikke skjer som planlagt, og dette kan føre til stress og forvirring. Klassen til Nina er et eksempel på en klasse som trenger faste rutiner for å holde faglig fokus. Derfor arbeider hun aktivt med fast struktur i skolehverdagen. Marzano mener at struktur vil være en avgjørende del av lærerens ledelse (sitert i Høgskolen i Hedmark, 2011 s. 22).

5.1.3 Foreldresamarbeid

En lærer må også bygge gode relasjoner med foreldre/foresatte. De er viktige samarbeidspartnere for å kunne gi barnet en god og trygg utvikling (Aamodt & Hauge, 2013). Grete ser på foreldrene som en viktig ressurs i oppfølgingen av barnets videreutvikling, og mener det er viktig at en jevnlig er i kontakt med foreldrene. Nina velger å gi tilbakemeldinger til foreldrene om hva elevene har blitt bedre på, og hva de kan arbeide videre med i leseutviklingen. Det er viktig å skape en trygghet og et tillitsforhold mellom foreldre/foresatte og lærer. Synnøve mente at en måte å skape trygghet og tillit på var gjennom å informere foreldrene i starten av skoleåret om hvordan hun arbeider, og begrunner valgene hun tar. Vi mener at det er viktig å se på foreldre/foresatte som en ressurs. Aamodt og Hauge (2013, s. 59) skriver at foreldres deltakelse i barnas skolegang spiller en avgjørende rolle for skoleprestasjoner. Foreldre/foresatte kjenner sitt barn best, og vi med våre erfaringer og faglige kompetanse, kan sammen ha best forutsetninger for å gi eleven en trygg utvikling.

5.1.4 Kartlegging og dets betydning

Gjennom vår forskning fikk vi flere indikasjoner på viktigheten av kartlegging i forhold til tilpasset opplæring. Synnøve påpeker kartleggingens betydning med å si: «Kartlegging underbygger alt jeg gjør i klasserommet». Som nevnt tidligere velger hun å bruke også andre kartleggingsprøver i tillegg til de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet. Vi tror at ved å kartlegge jevnlig vil en kunne følge utviklingen til eleven nøye, og derfor kunne tilpasse undervisningen bedre. Derfor mener vi at Synnøve gjør et godt valg ved å ta i bruk flere kartleggingsprøver. Vi mener at for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev, må læreren hente inn systematisk informasjon for å få et helhetlig bilde av elevens ferdigheter. Grete forteller at hun må kjenne elevens forutsetninger for å kunne videreutvikle elevens ferdigheter. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som omhandler hva eleven kan klare sammen med andre og hva han kan klare alene (Imsen, 2008, s. 258). I følge Imsen (2008, s. 345) må undervisningen skje innenfor den proksimale utviklingssonen for at eleven skal utvikle seg. I Opplæringsloven § 1- 3 står det at: «Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, læringen og lære kandidaten». Spørsmål en kan stille seg er; «Hvordan vet en at opplæringen blir tilpasset elevens evner og forutsetninger?». Marte sier at hvis hun skal kunne klare å legge til rette for en trygg og god utvikling, må hun kartlegge elevene ved skolestart. Vi tror og mener at kartlegging er veien å gå, og redskapet for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger.

5.1.5 Ulike kartleggingsverktøy

Som tidligere nevnt finnes det ulike kartleggingsverktøy som en kan ta i bruk for å kartlegge elevens ferdigheter som f.eks. Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver, screeningtester, Reynell test og SOL – systematisk observasjon av lesing. Vi tror at hvis en bruker flere kartleggingsverktøy, vil en klare å legge bedre til rette for en god utvikling hos eleven.

Utdanningsdirektoratet (2011) har ulike obligatoriske kartleggingsprøver som lærerne må forholde seg til. Vi mener at det er bra at skolen er pålagt å kartlegge elevene jevnlig for å få en oversikt over elevens utvikling. Hvis det ikke hadde vært obligatoriske kartleggingsprøver er vi redd for at lærere kan se på det som tidkrevende og prioritere det bort. En annen fordel med å ha obligatoriske kartleggingsprøver er at de har blitt godkjent av utdanningsdirektoratet og har den kvaliteten en god test skal ha, og måler det den faktisk skal måle. I tillegg kan testen være normet slik at vi vet hvor stor spredning det er innenfor det som er normalt å klare for de ulike alderstrinnene. Noen lærere ønsker å bruke flere kartleggingsverktøy i tillegg til de

obligatoriske. Som nevnt ovenfor er Synnøve en av de som tar i bruk flere kartleggingsverktøy.

Et av de kartleggingsverktøyene som er på vei inn i kommunen vi besøkte er SOL. Dette er et kartleggingsverktøy som er utviklet i Gjesdal kommune (2011) og står for systematisk observasjon av lesing. Grunnen til at vi valgte å fokusere på SOL er fordi vi har sett bruken av denne i praksis. SOL legger til rette for å kartlegge elevenes leseutvikling gjennom hele skoleløpet, og vi mener det er viktig å ha et kartleggingsverktøy som jevnlig kan brukes for å sikre en god utvikling og monitorering.

5.2 Ulike metoder

For at vi skulle kunne svare på hvordan lærerne velger å tilpasse opplæringen ble metodebruk en viktig del av forskningen vår. I denne delen vil vi drøfte hvordan en kan tilpasse opplæringen ved å differensiere og ta i bruk stasjonsarbeid som metode. Deretter vil vi gå mer spesifikt inn på hvordan en kan gjøre det i begynneropplæringen i lesing og skriving med tilnæringsmåtene; bottom up og top down, LTG metoden og undervisning basert på Tragetons teori.

5.2.1 Differensiering

Imsen (2008, s. 350) forklarer at elevene lærer ulikt, og at det er veldig stor spredning i elevenes kunnskaper og erfaringer når de kommer til skolen. Aske (2006, s. 85) sier at det vil variere hvor langt elevene har kommet i sin leseutvikling, og derfor er det viktig at du er bevisst på hva de ulike lesestadiene inneholder. På Utdanningsdirektoratet (2011) sine sider står det at læreren skal legge til rette for undervisning tilpasset innhold og arbeidsmetode for samtlige elever. Differensiering er et godt verktøy for å oppnå dette. Imsen (2008, s. 346) forklarer at for å differensiere undervisningen kan en bruke ulike vanskelighetsgrader i ulike aktiviteter for å kunne nå flere elever. I begynneropplæringen i lesing og skriving bruker Grete å differensiere gjennom ulike typer bøker som barna kan lese. Det er fordi at det er så stor spredning i utviklingen til elevgruppen. En kan også dele klassen inn i ulike grupper, enten nivådelt eller blandingsgrupper, noe som Nina ofte gjør. Vi tror at en kan bruke nivådelte grupper som en måte å differensiere undervisningen på, men at en må være bevisst på det valget en tar. Vi mener at i en klasse hvor nivådelte grupper blir praktisert er det viktig at det er et godt klassemiljø, hvor det er en aksept for ulikhet. Hvis en ikke har et godt klassemiljø kan elevene føle at de blir stemplet etter ferdighetsnivået. Dette kan føre til at elevene mistrives på skolen. For å ha et grunnlag for å kunne differensiere er en nødt til å

kartlegge elevene. Hvis en ikke skaffer seg et slikt grunnlag, kan differensieringstiltaket virke mot sin hensikt. Målet må være å utvikle eleven og gi han følelse av mestring.

5.2.2 Stasjonsarbeid

Gjennom forskning har Howard Gardner kommet frem til at menneske har ulike intelligenser, og det vil være lærerens oppgave å ta de i bruk i klasserommet (sitert i Imsen, 2008, s. 350). Marte og Grete synes det er viktig å legge opp undervisningen slik at elevene kan arbeide visuelt og auditivt. Vi mener at det beste vil være å ta i bruk mange forskjellige aktiviteter i undervisningen, slik at en kan treffe flest mulig elever. En metode som ble tatt mye i bruk på skolen vi besøkte var stasjonsarbeid. Synnøve mener at stasjonsarbeid er en god metode i forhold til tilpasset opplæring. Nina bruker også en del stasjonsarbeid i klassen og tok i bruk en del hjelpemidler i disse timene. Eksempel på hjelpemidler var datamaskin, smartboard, og ulik vanskelighetsgrad på bøker. Vi mener at stasjonsarbeid er en god og effektiv metode i forhold til tilpasset opplæring, fordi det gir stor variasjon i undervisningsøkten. Stasjonsarbeid inneholder aktiviteter på ulike stasjoner med av en varighet på ca. 15-20 min. Vi tror at denne metoden vil hjelpe elevene å holde fokus. Elevene må selv være aktive i læringsprosessen og ta ansvar i gruppen. Imsen (2008, s. 255) skriver om Vygotsky og det sosiokulturelle læringssyn. Vygotsky mener at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. I følge Imsen (2008, s. 251) blir det sosiokulturelle syn på læring beskrevet som læring i en sosial prosess. Stasjonsarbeid gir også rom for samarbeidslæring, utforskning, undring og refleksjon.

5.2.3 Aktiv elev

I arbeidet i begynneropplæring med innlæring av bokstaver observerte vi at lærerne hadde fokus på bruk av ulike sanser. Elevene fikk se, høre og jobbe aktivt med å forme bokstaven i plastelina. Andre konkrete de tok i bruk var blant annet bildekort. Elevene måtte være aktive i læringsprosessen og finne bildekort som inneholdt bokstavlyden Æ. Klassen brukte mye tid på å undre og reflektere rundt den nye bokstaven. Da vi var ute og observerte i andre klasse så vi at elevene var aktive i læringsprosessen da de arbeidet med forlag. Eleven konstruerte egne bøker og fikk et personlig forhold til teksten de skrev. Dewey er en av de som mener at det er viktig at elevene er aktive i læringsprosessen for å tilegne seg kunnskap (sitert i Imsen, 2008, s 38). Han mener at det er resultatet av handlingen en lærer av. Vi mener at ved å la elevene delta aktivt i læringsprosessen vil de få et personlig forhold til fagstoffet. Vi tror at elevene lærere gjennom erfaring og derfor har vi tro på en aktiv elev. Vi mener at forlag er en metode som legger godt til rette for den aktive elev.

5.2.4 Syntetisk og analytisk metode

Ifølge Molander og Skauge (2009, s. 128) finnes det to tilnæringsmåter til hvordan en kan arbeide med bokstavinnlæringen i begynneropplæringen. Den syntetiske metoden handler om å gå fra bokstaver og lyder og deretter trekker sammen til ord og setninger. Vi observerte at de tok i bruk den syntetiske metoden og arbeidet aktivt med bokstavens lyd og form. Som nevnt ovenfor var elevene veldig aktiv i læringsprosessen. Senere på dagen hadde de fokus på hele ord og gikk deretter inn for å finne bokstaven i ordet. I tillegg til at ordet stod på smartboarden, var det alltid et bilde til som viste ordet betydning. I løpet av observasjonsdagen fikk vi bare sett at skolen brukte den syntetiske metoden. De hadde fokus på å vise elevene at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket (Molander & Skauge, 2009, s.129). Molander og Skauge (2009, s. 130) mener at ved å kombinere den syntetiske og den analytiske metoden, vil elever som synes det er vanskelig å se forbindelsen mellom bokstav og lyd, kunne ta i bruk konteksten rundt. De som synes det er vanskelig å lese setninger, kan gå ned på bokstav og ord nivå. De valgene læreren tar vil kunne påvirke elevens læring, og derfor er det viktig å ha gode kunnskaper om de fordelene og ulempene metodene har. Høien (2003, s. 15) skriver at leseferdigheten er en sammensattprosess som består av avkoding og forståelse. Vi mener at det er viktig å være bevisst på begge tilnæringsmåtene, men at hovedvekten blir lagt på den syntetiske metoden. I forskning viser det at de som fikk strukturert opplæring i den syntetiske metoden, fikk høyere skår i alle målinger enn elever med analytisk metode (Molander og Skauge, 2009, s. 133). I følge Macmillan gjør skolen rett valg i å bruke den syntetiske metoden (sitert i Molander & Skauge, 2009, s.135). Hun sier at lesere i risikozonen ikke vil ha utbytte av blandingsmetoden. I følge Holten mfl. er gutter den mest utsatte gruppen siden gutter i større grad har kun venstre hjernehalvdel aktivert, i motsetning til hos jenter som har begge hjernehalvdelen aktivert. Derfor mener de at leseopplæringen må basere seg på den syntetiske metoden (sitert i Molander & Skauge, 2009, s.135).

5.2.5 LTG metoden – lese på talens grunn

En av de metodene som kom frem i forskningen vår var LTG metoden av Ulrika Leimar. I følge Molander og Skauge (2009, s. 127) beskriver denne metoden som å skape en tekst på talemålets grunn i et fellesskap på bakgrunn av opplevelser. Synnøve er en av de som velger å basere mye av undervisningen sin på denne metoden, både innenfor lesing og skriving. Hun ønsket at elevene skulle produsere tekst uten begrensinger. Vi mener at denne metoden vil være en god måte å skape skriveglede. Det er viktig at vi som lærere tar vare på skrivegleden

hos elevene, og ser mulighetene hos den enkelte. Kanskje en av de største fordelene med denne metoden er at en bruker det muntlige språket som grunnlag for skriveprosessen. Det elevene sier skal læreren skrive ned, og det er viktig at læreren ikke skriver ufullstendige setninger eller dialekt. Det er læreren som må vise elevene forskjellene mellom talespråket og skriftspråket. Ulempen med metoden er at hvis læreren ikke er konsekvent når han skriver, vil det føre til at eleven tar etter feilen som læreren gjør. I følge Dahle blir ikke denne metoden alltid praktisert slik den burde i den norske skolen. Med bare en lærer i klasserommet, vil det være lite hensiktsmessig å bruke denne metoden. Det blir også påpekt at LTG metoden legger for stor vekt på elevens talespråk og dialekter (sitert i Molander & Skauge, 2009, s. 127).

5.2.6 Trageton – å skrive seg til lesing

En annen teori som ble nevnt i intervjuene var Tragetons (2009, s. 5 ff) teori om å skrive seg til lesing. Trageton er en av de som har arbeidet mye med hvordan barn kan ta i bruk datamaskiner for å utvikle disse ferdighetene sammen. Det er som Trageton (2009, s. 5 ff) sier: Det vil hjelpe barna å se sammenhengen mellom lese- og skriveopplæringen dersom en driver opplæringen av disse sammen. Synnøve var en av de lærerne som hadde latt seg inspirere, og mener at datamaskin gir mange muligheter til begynneropplæringen i lesing og skriving. Synnøve påpekte at ved bruk av datamaskin kan de som sliter med finmotorikken slippe å skrive tekster for hånd, noe som gir de muligheter for å produsere lengre tekster. En av de metodene som en kan ta i bruk når en skriver seg til lesing er forlag. Dette er en metode som ble mye brukt på skolen vi besøkte. Ved å bruke forlag som en metode i klasserommet mener Synnøve at hun kan klare å tilpasse undervisningen til flere. Hun beskriver i intervjuet at hun lar de elevene som ikke er kommet så langt i sin lese- og skriveutvikling lage bildebøker. For de elevene som mestrer å sette sammen en tekst, lar hun de utfolde seg til å produsere egne tekster. Som tidligere nevnt har også Grete stor fokus på at elevene skal produsere egne tekster hvor de har mer fokus på innholdet og form.

Synnøve nevnte også at klassen brukte å skrive hemmeligskrift til læreren og deretter lese hva de har skrevet. Dette er det som Trageton kaller for bokstavrekker. Trageton (2009, 15 ff) mener at når en arbeider med bokstavrekker er det viktig å drive med repetert lesing, for at elevene skal kunne utvikle sin kunnskap. Marte var en av de som hadde gode erfaringer med repetert lesing. Vi mener at å bruke Tragetons teori om å kunne skrive seg til lesing, er en gylden mulighet for å kunne tilegne seg enda en av de fem ferdighetene, og å se sammenhengen mellom lese- og skriveferdigheten. Slik som det står i kunnskapsløftet «Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk».

Det er viktig at vi som lever i et teknologisk samfunn også får opplæring i å bruke datamaskin som et skriveverktøy. Gjennom Trageton`s (2009, s. 37) undersøkelse kom det fram at forskjellen mellom å skrive på datamaskin og tradisjonell håndskrift tilsvarte et års forskjell i skrivenivå. Vi mener fortsatt at håndskrift er en viktig del av begynneropplæringen i lesing og skriving, og vil derfor ta i bruk begge disse måtene for å gi en fullverdig og god opplæring til elevene.

5.3 Oppsummering

Det vi ser gjennom arbeidet med bacheloroppgaven er at relasjon mellom lærer og elev må ligge til grunn for å kunne nå de faglige kravene som blir stilt til deg som lærer. Du skal kunne gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, samtidig som du skaper en trygghet i klasserommet. Det er lærerens oppgave å bygge opp en tillit hos den enkelte og å etablere kjennskap til elevens behov. På vegen mot en god tilpasset opplæring er det nødvendig å kartlegge elevens ferdigheter. Kartlegging vil hjelpe læreren til å få den forståelsen som trengs for å få et helhetlig bilde av elevens ferdigheter og behov. Derfor er det viktig å kartlegge jevnlig elevene slik at en har oversikt over elevenes utvikling. Når læreren har opparbeidet seg en viss forståelse av utviklingen til eleven, og oppnådd den relasjonen som er nødvendig, kan en fokusere på metodebruk. Det er viktig at en tar i bruk flere metoder for å skape en variasjon i undervisningen. Variasjon kan være med på å gjøre det mulig å nå flere elever. Når en arbeider med de ulike metodene er det viktig å ta hensyn til at elevene lærer ulikt, og derfor er det viktig å differensiere i undervisningen. De erfaringene vi gjorde oss var at lærerne valgte å differensiere innenfor de ulike metodene med nivådelte oppgaver. For å legge til rette for en trygg og god utvikling, må det være en relasjon mellom lærer, elev og foreldre, og sammen arbeide om elevens utvikling. For å kunne tilpasse opplæring til hver enkelt elev må læreren kartlegge elevens ferdigheter. Når både relasjon og kartlegging ligger til grunn, kan læreren begynne å fokusere på de ulike undervisningsmetodene.

6.0 Konklusjon

I vår forskning ønsket vi å se på hva som er viktig i begynneropplæringen, og hvordan lærerne velger å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene. Vi tok i bruk den presenterte teorien og slo den sammen med våre funn. Vi kom fram til at det var en rekke momenter som spilte en viktig rolle for vår problemstilling. Vi fant ut at det ble lagt stor vekt på lærer- elev relasjonen og foreldresamarbeid. Gjennom forskning kom det fram at både relasjonen til læreren, og foreldrenes deltakelse spiller en viktig rolle i forhold til barnets skoleprestasjoner. Når det er blitt lagt et godt grunnlag for en god og trygg utvikling, kan en se på hvilke metoder som kan lønne seg å ta i bruk. Det er stor variasjon i elevgruppen og det krever at læreren differensierer undervisningen. Alle har rett på tilpasset opplæring, og for at læreren skal klare å gi elevene den opplæringen de har krav på, må læreren kartlegge elevens ferdigheter. Når elevene er blitt kartlagt, vil læreren ha en forståelse av hvilke metoder som vil være best egnet til å ta i bruk for å tilpasse opplæringen til den enkelte. Sammen skal læreren og eleven arbeide mot et felles mål om å utvikle elevens ferdigheter på det faglige og sosiale plan.

Kilder:

- Aamodt, S. & Hauge, A.M. (red.) (2013). *Snakke med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P.Haug. (red.) *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 85 – 113). Bergen: Caspar Forlag A/S
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk* 76(4), 26 – 33.
- Forskrift til opplæringslova (2010). Forskrift til opplæringslova. Hentet 19.04.13 fra:
<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#20-1>
- Gabrielsen, E. Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Slaathun, A. & Gabrielsen, N. N. (2003) *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal
- Gjesdal kommune (2011) *SOL – Systematisk Observasjon av Lesing*. Hentet 02.05.13 fra:
<http://www.sol-lesing.no/>
- Hamre, B. K. & Pianta. R. C. (2001) Early Teacher- Child Relationships and the Trajectory of Children`s School Outcomes Through Eighth Grade. *Child development* 72(2), 625 – 638.
- Haug, P. (red.) (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning– kva skjer i klasserommet*. Bergen: Caspar Forlag A/S
- Høgskolen i Hedmark. Senter for praksisrettet utdanningsforskning. (2011) *FoU- prosjekt i relasjonsbasert klasseledelse*. Hedmark:HH
- Høien, T. (2003) Avkodingsstrategier og leseutvikling. Austad, I. (red) *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS.

-
- Høyen, T. & Lundberg, I. (red.). (2007). *Dysleksi. Frå teori til praksis*. Oslo: Gyldendal
- Høyen, T. (2007). *LOGOSHÅNDBOK. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*.
Bryne: Logometrica AS
- Høigaard, A. (2002).: Tilbake til gamlemetoden? Tendenser i ti nye abc-er. *Norsklæraren* (5)
begynneropplæring og tilpassa undervisning
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole : om utvikling av læringsmiljøet*.
Læringsforlaget Stjørndal
- Kjelsås grunnskole i Oslo (u.å). *Stasjonsarbeid*. Hentet 07.05.13 fra
<http://www.kjelsas.gs.oslo.no/satsing/Stasjonsarbeid.html>
- Lindbäck, S.O.& Strandkleiv, O.I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring – hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese, lære, lykkes* (1. utg.). Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Opplæringslova (2002). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 20. desember 2002 nr. 112. Hentet 03.05.13
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-011.html>
- Opplæringslova (2005). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 01. august 2012 nr. 61. Hentet 30.04.13
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html>
- Opplæringslova (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) av 17 juni 2005 nr. 105. Hentet 02.10.12
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html>
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2012). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Skjelbred, D (2003). ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppseding. Austad, I. (red)
Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring. Oslo:
J.W. Cappelen forlag AS.

Solerød, E. (2008). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. Oslo: Universitetsforlaget.

St. meld. Nr. 18 (2010 – 2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer
for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 30.04.13:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

St.meld. nr. 31 (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 02.10.12:

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Svanberg, R. & Wille, H. P.(2009). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*.
Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Trageton, A. (2009). *Skrive på PC – lær å lese!*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Universitet i Oslo (2011) *Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige
fakultet. Reynell sertifiseringskurs*. Hentet 02.05.13 fra

<http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2011/reynell.html>

Utdanningsdirektoratet. (u.å) Kartlegging grunnskole [Vurdering]. Hentet 02.05.13 fra

<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.) Læringsmiljø. Hente 03.05.13 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2010) Læreplan i norsk [LK06]. Hentet 03.05.13 fra

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/?read=1>

Utdanningsdirektoratet. (2011) Lesferdighet [Vurdering]. Hentet 02.05.13 fra

<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Leseferdighet/>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen. Det integrerte mennesket.*

[LK06]. Hentet 02.05.13 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket-/>

Utdanningsdirektoratet (2011). Veiledning til Kunnskapsløftet. Undervisningsopplegg: nivå 6

[LK06]. Hentet 03.05.13 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Samisk/Samisk-som-andrespraak/Samisk-andrespraak-bokmaal/template-andre-trinn-i-enkel-tabell/Undervisningsopplegg-Niva-6/>

Obligatorisk kartleggingsprøve

1. trinn

Kartlegging

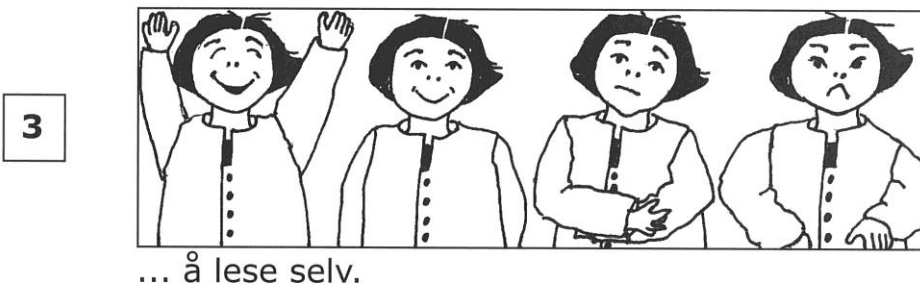
Kartlegging av leseferdighet



Navn | Gruppe | Skole

Bokmål

Delprøve 1: Elevens holdning til lesing.



X



Delprøve 3: Å kjenne igjen bokstavene.

•	A	h	å	e	a	æ
---	---	---	---	---	---	---

••	J	g	j	t	y	q
----	---	---	---	---	---	---

1	M	n	w	u	z	m
---	---	---	---	---	---	---

2	H	m	h	k	a	u
---	---	---	---	---	---	---

3	E	a	å	e	f	æ
---	---	---	---	---	---	---


4	G	g	k	ø	j	o
---	---	---	---	---	---	---

5	U	n	y	v	m	u
---	---	---	---	---	---	---

6	T	f	i	d	l	t
---	---	---	---	---	---	---

7	D	g	d	q	b	p
---	---	---	---	---	---	---


Delprøve 6: Å skrive ord.

1  _____

2  _____

3  _____

4  _____

5  _____

6  _____

7  _____

8  _____

× STOPPI!

Delprøve 8b: Å lese setninger. Store bokstaver.

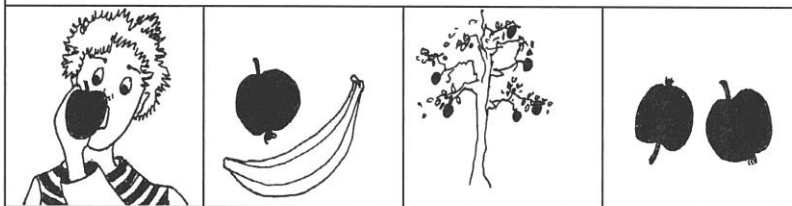
SIRI LESER.

•



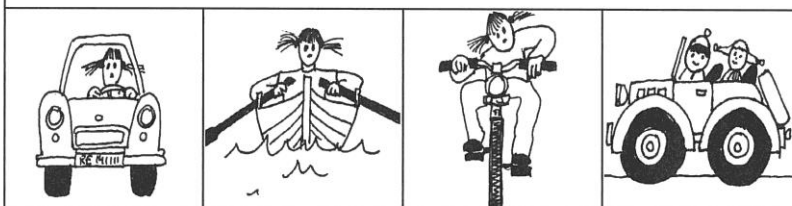
OLE HAR ET EPLE.

••



ELI ROR.

1



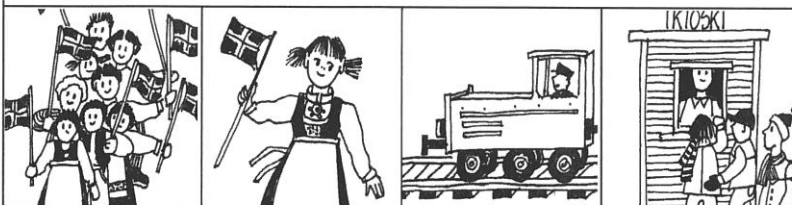
PER HAR EN TRAKTOR.

2



HER ER ET LOKOMOTIV.

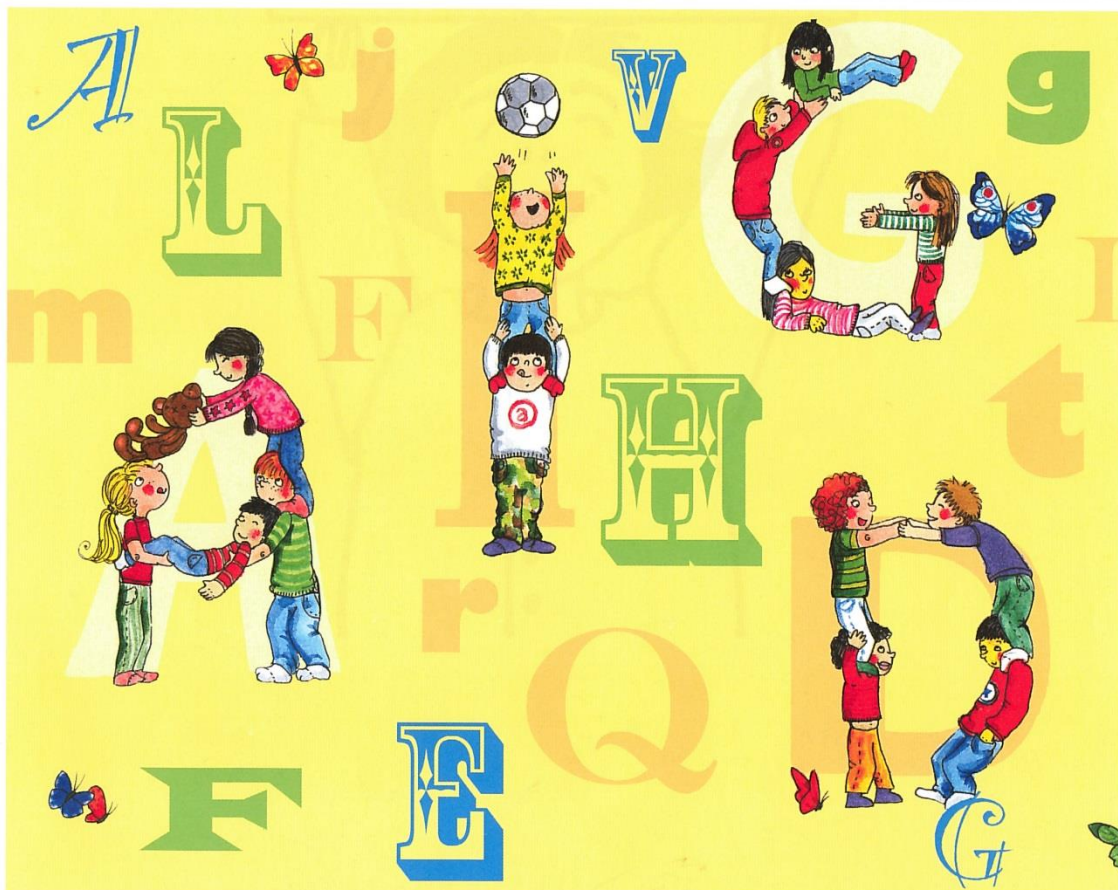
3



Obligatorisk kartleggingsprøve

2. trinn

Kartlegging av leseferdighet



Navn | Gruppe | Skole

Bokmål

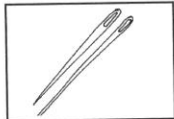


mas

sum

mus

mur



nål

nåler

null

lån



fy

fly

fyll

flyte

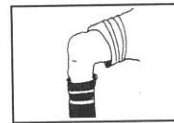


lue

ludo

lur

ule

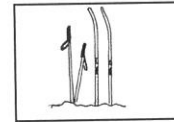


knep

kna

kne

nek

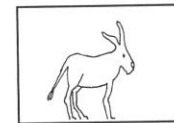


sik

skip

si

ski



sele

esel

ese

edel



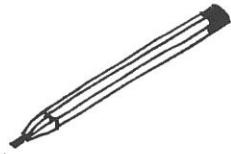
katt

tak

katter

kutt





lesebok

lyspære

joggesko

matpakke

iskrem

biltur

fotball

hustak

sangbok

ukeblad

stolbein

eplekake

ryggsekk

blåklokke

kattunger

lysbyrter

regnjakke

skrivebord

sommerfugl

pizzabrett

fiskestang

vinterferie

vaskemaskin

gummistøvler

STOPPI!

Bjørnen og de to vennene

To menn gikk sammen gjennom en skog. Da med ett kom det en bjørn fram på stien der de gikk. Den ene mannen klatret opp i et tre og gjemte seg mellom greinene. Men den andre fikk ikke tid til det. Han kastet seg bare ned på veggen og lå stille der, for han hadde hørt at bjørnen ikke rører folk som er døde.

1. Hvor møter de to mennene en bjørn?
 - På fjellet
 - I skogen
 - Under et tre
 - I dyreparken

2. Hvorfor legger den ene mannen seg ned?
 - Han vil sove
 - Han vil at vennen skal tro at han er død
 - Han vil at bjørnen skal tro at han er død
 - Han vil snakke med bjørnen

3. Hva skjer når bjørnen dukker opp?
 - Bjørnen snur når han ser mennene
 - Mennene blir redde
 - Mennene klatrer opp i et tre
 - Bjørnen legger seg stille ned på stien

Viktige momenter i en screening innen lesing er:

1. Skrive navnet sitt.
2. Telle bokstavene i navnet sitt.
3. Rim -hvilke ord rimer?
Eks.:hatt-katt-hund / hoppe-stoppe-danse / vinke-hinke-stå /
kopp-stopp-slå
4. Lange/ korte ord:
Hvilket ord er lengst av :
tog - strikkepinne, bil - knappenål
5. Klappe stavelser: ro-se, el-e-fant, sol
6. Hvilke lyder hører du? Eks. Liv, Pia, Ola , Lisa.
Hva er den første lyden i Ole ? Hva er den siste lyden i Ole ?
Hva er den midterste lyden i Ole ?
7. Syntese vanlige ord: -I-s / r-e-v / ø-r-e / l-e-s-e /
Syntese tulleord: /r-o-f/ k-e-b-u/ k-l-i-m/ g-o-n-i
8. Minnespenn-gjenta:
Eks: 7-4-1 / 4-8-5-3-9 / a-e-l-i-u

Eleavnavn: *	Side 27		Side 28		Side 28		Side 29		Side 30		Side 30		Side 37		Side 52		Side 52+63		Side 66		Side 69		Merk også! Minnespen, språkutvikling generell
	Kan høre rim og rime selv	Kan markere antall stavelser i ord	Identifiserer første lyd i farte ord	Identifiserer samme lyd i ulike ord	Danner ord med gitt begynnelses-lyd	Lyderer sammen tre språklyder - syntese	Kan navn på mer enn 8 bokstaver	Kan skrive noen bokstaver rett	Kan skrive eget navn	Kan fortelle liten historie	Dikterer små fortellinger												
1	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							

* Kartleggingen tar utgangspunkt i bøkene 1) "God lesautvikling" av Lundberg og Herfling 2) "God skriveutvikling" av Lundberg

ELEVSKJEMA

NAVN:

Klasse/Gruppe:

Dato:

1 - FØR-ALFABETISK LESING					KOMMENTAR
JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT		
Kjenner igjen navnet sitt.					
Lesing bygger på visuelle særtrekk ved ordet + gjøtting.					
Viser interesse for tekstens innhold og betydning av ord.					
Viser interesse for å leke med språket, rim, regler og sanger.					
2 - BEGYNNENDE ALFABETISK LESING					KOMMENTAR
JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT		
Har kunnskap om noen bokstaver.					
"Lese" ord ved å bruke de bokstavene de kan, kombinert med visuelle særtrekk ved ordet og kontekstuelle holdepunkter.					
Kjenner igjen lange ord med mange kjennetegn (Tyrannosaurus Rex) bedre enn korte visuet ikke ord (har – han – hun).					
3 - TIDLIG FONOLOGISK LESING					KOMMENTAR
JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT		
Har tilegnet seg det alfabetiske prinsipp.					
Kan lytte ut lyder i enkle, lydrette ord (eks. sol →s-o-l).					
Kan binde sammen oppleste lyder i korte, lydrette ord til ord. (eks. s-o-l → sol)					
Kan avkode korte, lydrette ord ved hjelp av lydbinding /sammensynging.					
Kan peke ut enkeltord i setninger. (Har begrep om ord/setning)					

4 – AUTOMATISERT FONOLOGISK LESING					
	JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT	KOMMENTAR
Hør automatisert de enkle bokstav/lyd-assosiasjonene + diftongene.					
Kan gjenkjenne, skrive og benevne alle bokstavene.					
Kan avkode nonord ved hjelp av lydbindingsstrategien (fonologisk lesing).					
Kan avkode komplekse ord ved hjelp av lydbindingsstrategien (fonologisk lesing).					
Kan gjenkjenne noen av de mest vanlige småord (se 100 ords-liste/Aski-Raski) (Hovedstrategi fortsatt fonologisk).					
Kan lese enkle tekster og svare på "akkurat-der"-spørsmål (Foss)					
Kan gjøre en av setningene i teksten om til et spørsmål.					
5 – TIDLIG ORTOGRAFISK LESING					
	JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT	KOMMENTAR
Antall parate ordbilder øker. Stadig flere ord gjenkjennes umiddelbart, også uregelrette ord (se 220 ords-liste).					
Tillegner seg kunnskap om lesing av ord med enkel og dobbel konsonant.					
Braker fonologisk strategi som "back-up" ved vanskelige og ukjente ord med vanskelige ortografiske mønstre (eks. "bøterskåse").					
Stopper opp og studerer nye og ukjente ord, leser om igjen og korrigerer seg selv.					
Leser ord-for-ord med god kontroll.					
Kan lese enkle tekster og svare på "akkurat-der"-spørsmål, og tenk-og-let spørsmål (Foss)					
Kan legge spørsmål til teksten de har lest, "akkurat-der-spørsmål" (Foss)					

6 - AUTOMATISERT ORDGJENKJENNING					KOMMENTAR
	J A	DELVIS	NEI	IKKE MALT	
Har automatisert de komplekse grafemene (eks. skj, hj, spr, kn, ng).					
Ordkodingen er automatisert og krever lite kognitive ressurser.					
Leser alle vanlige ord rett (se 500 ords-liste).					
Leser enkel/dobbel konsonant rett (se par-ordsliste/Askt-Raski)					
Mestrer lesing av ukjente, lange eller sammensatte ord.					
Leser ikke lenger ord-for-ord, men binder ordene sammen til meningsbærende enheter, setning-for-setning.					
Har naturlig pause ved tegnsetning (komma, punktum).					
Oppfatter den røde tråden i et enkelt hendelsesforløp og Leser tilpassede tekster med forståelse. Kan svare på "Hode-spørsmål." (FOSS)					
Kan gjentelle fra en selvst tekst (kan event. være stillalésing).					
Kan lese og forstå enkle skriftlige oppgaver/instruksjoner.					
Mestrer aldersadekvat rettskriving og de vanligste former for tegnsetting.					
7 - ØKT AUTOMATISERING OG LESEFLYTT					
-dette er et prosessstinn som må sjekkes/soles flere ganger i løpet av mellom-/ungdomstinn	J A	DELVIS	NEI	IKKE MALT	KOMMENTAR
Setningslesingen er automatisert.					
Øker lesehastighet på stadig vanskeligere tekster uten at det går ut over sikkerhet og forståelse.					
Er i stand til å oppnå god leseflyt og Leser hele avsnitt flyende og med god intonasjon (på aldersadekvate tekster)					
Kan lese og forstå, også lange og kompliserte setninger.					
Kan lese og følge skriftlige oppgaver og instruksjoner.					

8 - STRATEGISK LESING						KOMMENTAR
	JÅ	DELVIS	NEI	IKKE MALT		
Kan bruke ulike begrep til å samtale om hvilken type tekst han har med å gjøre, -fagtekst eller skjønnlitteratur. Kan også bruke begreper som beskriver kjennetegn ved ulike slangrer innenfor hver hovedgruppe. Kan aktivere og bruke sine bakgrunnskunnskaper i møte med tekst.						
Overvåker egen lesing, leser om igjen og korrigerer seg selv, og kan benytte effektive strategier når han støter på ukjente ord.						
Kjenner til at det finnes ulike typer spørsmål, og kan bearbeide tekst gjennom å stille spørsmål til teksten. (FOSS)						
Kan oppsummere innholdet i fagtekster på ulike måter, fra detaljert resymé til ensetnings-sammenheng og egenproduserte overskrifter.						
Kan trekke ut det viktigste i en fagtekst og benytte ulike notateteknikker som nøkkelord, rammenotat, styrkenotat og tøkoloimnotat.						
Kan benytte ulike notateteknikker i teksten, klistrelapper, understreking, tegnsystemer og " utguling."						
Kan bruke tankekart, både som en måte å strukturere bakgrunnskunnskap og som en måte å strukturere fagstoffet innenfor et tema.						
Kan finne fram i ordbøker og leksikon.						
Kan lese ulike tabeller, diagrammer og grafer og kart.						
Kan lese og følge bruksanvisninger.						
Kan målrette søkerne sine på internett.						
Finner fram til relevant informasjon og kan navigere på internetsider						
9 - BEVISST STRATEGISK LESING						KOMMENTAR
	JÅ	DELVIS	NEI	IKKE MALT		
Bruker og velger rett strategi etter formålet med lesingen.						
Tar ansvar for, og kan reflektere rundt egen læreprosess. Benytter gløme metakognitive lognotater som VØL-skjema, lærarlogg, to-kolonne, rammenotat osv.						
Finner lett fram i og kan gjøre seg nytte av innholdet i ulike fagtekster som f.eks.: Leksikon, ordbøker, tabeller, kart, bruksanvisninger, oppskrifter og digitale tekster.						

8 - STRATEGISK LESING						KOMMENTAR
JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT			
Kan bruke ulike begrep til å samtale om hvilken type tekst han har med å gjøre, -fagtekst eller skjønnlitteratur. Kan også bruke begreper som beskriver kjennetegn ved ulike sjanger innenfor hver hovedgruppe.						
Kan aktivere og bruke sine bakgrunnskunnskaper i møte med tekst.						
Overvåker egen lesing, leser om igjen og korrigerer seg selv, og kan benytte effektive strategier når han støter på ukjente ord.						
Kjennetegn på at det finnes ulike typer spørsmål, og kan bearbeide tekst gjennom å stille spørsmål til teksten. (FOSS)						
Kan oppsummere innholdet i fagtekster på ulike måter, fra detaljert resymé til ensetnings-sammendrag og egenproduserte overskrifter.						
Kan trekke ut det viktigste i en fagtekst og benytte ulike notateteknikker som nøkkelord, rammenotat, styrkenotat og tøkolornotat.						
Kan benytte ulike notateteknikker i teksten, klisjérapport, understreking, tegnsystemer og "utguling."						
Kan bruke tankekart, både som en måte å strukturere bakgrunnskunnskap og som en måte å strukturere fagstoffet innenfor et tema.						
Kan finne fram i ordbøker og leksikon.						
Kan lese ulike tabeller, diagrammer og grafer og kart.						
Kan lese og følge bruksanvisninger.						
Kan målrette søkene sine på internett.						
Finner fram til relevant informasjon og kan navigere på internettstider						
9 - BEVISST STRATEGISK LESING						
Braker og velger rett strategi etter formålet med lesingen.	JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT	KOMMENTAR	
Tar ansvar for, og kan reflektere rundt egen læreprosess.						
Benytter gjernne metakognitive lognotater som VZL-skjema, lærelogg, to-kolonne, rammenotat osv.						
Finner lett fram i og kan gjøre seg nytte av innholdet i ulike fagtekster som f.eks.: Leksikon, ordbøker, tabeller, kart, bruksanvisninger, oppskrifter og digitale tekster.						

Vurderer og benytter ulike informasjonskilder på en konstruktiv måte (bibliotek, internett, massemedia).						
Kan oppsummere, referere og reflektere rundt tekster.						
Er bevisst på at bak en tekst står det en forfatter som preger teksten gjennom sine meninger og valg.						
Vurderer tekster kritisk.						
Braker litteratur som inspirasjon til egen skriving.						
Uttrykker seg skriftlig i ulike sjangrer. Tilpasser språk og innhold til sjangrer og mottaker.						
Forklarer, argumenterer og begrunner egne meninger og skaper sammenheng i tekst.						
Utvikler en tekst fra idé til ferdig produkt.						
Gir og gjør seg nytte av tilbakemeldinger						
Har et variert ordforråd og bruker språklige virkemidler for å uttrykke kunnskap og opplevelse.						
Mester formelle trekk som ortografi, syntaks (grammatikk), teksbinding og struktur.						
10 – VOKSEN, LITTERÆR LESING						
Leser med innsikt, trekker slutninger, analyserer og reflekterer på høyt nivå.	JA	DELVIS	NEI	IKKE MALT	KOMMENTAR	
Trekker forbindelser på et høyt nivå både i en tekst og mellom tekster.						
Integrerer kunnskap fra mange kilder og kan gi en fortolking av innholdet.						
Fordyper seg i et bredt utvalg skjønnlitteratur og sakprosa.						
Mester skriving av tekster i ulike sjangrer, f.eks artikkel, leseinnlegg, formelt brev, fortelling, novelle, kåseri og essayliknende tekster.						
Tar i bruk et variert og presist ordforråd for å kunne uttrykke nyanser i argumenterende, reflekterende, fortellende og skildrende tekster.						
Kjenner igjen språklige virkemidler som humor, ironi, gjentakning og kontraster. Tar selv disse i bruk i egne tekster.						

Problemstilling:

«Hvordan velger lærerne i å tilpasse lese og skriveopplæringen til elevene? Hvilke metoder bruker de? Hvilke redskaper har de tilgang til? På hvilket grunnlag begrunner lærerne de valgene de tar?»

Revidert problemstilling:

«Hva er viktig i begynneropplæringen, og hvordan velger lærerne å tilpasse lese- og skriveopplæringen til elevene i begynneropplæringen?»

1. Hvor lenge har du undervist?
 - 1.1. Hvor lenge har du undervist i norskfag?
2. Hvilken høyere utdanning har du innen norsk?
3. Hva er viktig for deg når du skal planlegge din første lese og skriveopplæring?
4. Hvordan underviser du i lese og skriveopplæringen?
 - 4.1. Hvordan tilpasser du undervisningen?
 - 4.2. Eks. minoritets elever, barn i lese og skrivevansker osv.
 - 4.3. Ukens bokstav?
5. Hvilke undervisningsmetoder bruker du i norsk?
 - 5.1. Hvilke bruker du mest? Hvorfor?
 - 5.2. Hvilke bruker du minst? Hvorfor?
 - 5.3. Finn ulike metoder og kom med eksempler

Eks. gruppearbeid, stasjonsarbeid

6. Hvilke redskaper har du tilgang til og hvilke tar du i bruk?
7. Hvordan trur du dine valg påvirker elevenes læringsutbytte?
8. Hvordan forbereder du deg til undervisningen?
 - 8.1. Tidsbruk?
 - 8.2. Samarbeid med kollegium

GJELD
I

GJELDER

øblode

ERKLÆRING OM TAUSHETSPLIKT

**GJELDER ALLE SOM ARBEIDER / HAR PRAKSIS ETC.
I SKOLEVERKET I [] I [] KOMMUNE**

Som tilsatt i skoleverket i [] 22. d kommune plikter jeg å overholde
taushetsplikten som nevnt i Forvaltningslovens § 13.

22.01.13
e, 21.09.10

Vedlegg : Utdrag fra Forvaltningslovens § 13

Erklæringen oppbevares i arbeidstakers mappe.

LESEARK UKE 4

Til hjemmet: Ny bokstav på dette lesearket er æ. Vi har munnen godt åpen og setter på lyd når vi sier æ.

SKAL: Alle skal lese de store bokstavene. En voksen sitter sammen med barnet når han/hun leser. En voksen hjelper med å si lydene. Elevene gjentar.

KAN: De som ønsker kan også lese de små.

BOKSTAVER:

Æ

Æ, B, T, V, J, Å, N, Æ, T, B, A

æ, b, t, v, j, å, n, æ, t, b, a

STAVINGER/ORD:

TÆ, BÆ, VÆ, SÆ, NÆ, FÆ, MÆ, RÆ

tæ, bæ, væ, sæ, næ, fæ, mæ, ræ

SETNINGER/TEKST:

TOR BOR NÆR LIV.

Tor bor nær Liv.

TOR FÅR BÆR AV LIV.

Tor får bær av Liv.

TOR SMILER.

Tor smiler.

JEG HAR LEST 5 GANGER:

HØRT AV: _____