



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	434
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30413
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Tilpasset opplæring for elever med ulike leseferdigheter på første trinn

Adapted education for students with different reading skills in the first grade.

Hege Mosbron Larsen

Kandidatnummer: 434

MGBSP550 – Spesialpedagogikk

Master Grunnskolelærerutdanningen 1-7.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)/ Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion/ GLU 1-7.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen var å undersøke hvordan ulike lærere på første trinn, tilpasser den første leseopplæringen i differensierte og mangfoldige klasserom.

Problemstillingen ble med bakgrunn i dette som følger:

Hvordan tilpasser lærere den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

Studien er en kvalitativ, hermeneutisk-fenomenografisk forskningsstudie og det er blitt utført et semistrukturert fokusgruppeintervju med tre lærere, for å besvare oppgavens problemstilling. I fokusgruppeintervjuet fikk de ulike lærerne formilde sine opplevelser, refleksjoner og erfaringer tilknyttet en elevtilpasset leseopplæring i første klasse.

Funnene i denne studien viser at det er et omfattende, men også viktig arbeid, å tilpasse den første leseopplæringen i sammensatte og differensierte klasserom. I arbeidet med den første leseopplæringen vektlegger informantene et godt psykososialt læringsmiljø, tidlig kartlegging, hurtig bokstav progresjon preget av variasjon og lek og veiledet lesing. Som muligheter til å elevtilpasse leseopplæringen i første klasse fremheves spesielt arbeid med elevenes mestringsforventning og motivasjon tilknyttet lesing. Samtidig løftes det frem betydningen av ulike individuelle tilpasninger, som det å skrive seg til lesing og elevtilpassede spørsmål og oppgaver. Videre viser studiens funn at lærerne erfarer tilgang til ekstra ressurser i klasserommet og tidlig innsats som gode verktøy for å kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev.

I studien reflekterer også informantene over *utfordringene* med de nevnte mulighetene, som lærerne trakk frem som gode verktøy for å tilpasse den første leseopplæringen. Disse mulige utfordringene var blant annet lav mestringsforventning til egne leseferdigheter, tilpasning av felles tavleundervisning, mangel på diverse ressurser og tidlig innsats som ikke kommer *tidlig* nok.

Abstract

The main purpose of this thesis was to research how different first grade teachers, adapt the first reading instruction in differentiated and diverse classrooms. As a result of this the research question for this thesis is:

How do teachers adapt the first reading instruction in a differentiated classroom?

The study is a qualitative, hermeneutic-phenomenographic research study and to answer the research question I have conducted a semi-structured focus group interview with three teachers. Through the focus group interview, the various teachers were able to share and discuss their experiences, reflections and experiences associated with a student-adapted reading instruction in the first grade.

Results show that it is both extensive and important to adapt the first reading instruction in complex and differentiated classrooms. The teachers emphasize a safe psychosocial learning environment, early mapping of reading skills, fast letter progression characterized by variation and play and lastly supervised reading as a part of the first reading instruction. As opportunities to *adapt* the reading instruction, special emphasis is placed on the students' self-efficacy and motivation associated with reading. The importance of various individual adaptations, such as “writing for reading” and student-adapted questions and assignments, is also particularly emphasized. Furthermore, the results show that teachers experience access to extra resources and early interventions as good tools to be able to adapt the first reading instruction to the individual student.

In the study the informants also reflect on the *challenges* with the previously mentioned opportunities, which the teachers highlighted as good tools for adapting the first reading instruction. These possible challenges included a low self-efficacy of own reading skills, adaptation of group instruction, lack of various resources and early intervention that does not come “early” enough.

Forord

Slutten på denne masteravhandlingen markerer også slutten på mine fem år på mastergrunnskolelektorutdanningen 1-7, ved Høgskulen på Vestlandet. Det har vært fem erfaringsrike og lærerike år, som har bidratt til min utvikling som lærer og som person. En ende leder imidlertid til en ny start, min lærerkarriere.

Det er flere jeg vil takke i dette forordet. Først og fremst vil jeg takke min veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene, som har vært til stor hjelp i arbeidet med min masteravhandling. Samtidig vil jeg takke informantene som stilte opp til fokusgruppeintervju, med sine erfaringer, refleksjoner og innspill.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for fem fine år sammen. Jeg ønsker dere alle sammen lykke til i denne spennende tiden vi står i møte!

Mai, 2022

Hege Mosbron Larsen

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	9
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven	9
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Avgrensning av oppgaven	11
1.4 Begrepsavklaring	11
1.5 Oppgavens oppbygning	12
2.0 Litteraturgjennomgang av tidligere forskning	13
2.1 Metode og materiale	13
2.1.1 Søkemetode	13
2.1.2 Gjennomføring av litteratursøket	13
2.1.4 Inkluderings- og ekskluderingskriterier.....	14
2.1.5 Resultat av litteratursøket	15
2.2 Hovedfunn fra litteratursøket	16
2.2.1 Ulike forutsetninger for å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse	16
2.2.2 Tidlig innsats som redskap til å tilpasse den første leseopplæringen.....	17
2.2.3 Differensiert leseopplæring for elever som har knekt lesekode	18
2.2.4 Læreres mestringsforventning til tilpasset leseopplæring	19
2.3 Oppsummering av litteraturgjennomgangen	20
3.0 Teori og tidligere forskning	22
3.1 Relevante læringsteorier	22
3.1.1 Kognitiv utviklings- og læringsteori om lesing	22
3.1.2 Sosiokulturell utviklings- og læringsteori om lesing	23
3.2 Tilpasset opplæring og differensiering i skolen	25
3.2.1 Tilpasset opplæring.....	25
3.2.2 Differensiering	26
3.2.3 Det differensiert klasserom	27
3.2.4 Tidlig innsats og kartlegging som en del av den tilpassede opplæringen	28

3.3 Lesing som fenomen	29
3.3.1 Ordavkoding.....	30
3.3.2 Språkforståelse	30
3.3.3 Leseforståelse	30
3.3.4 Leseflyt.....	31
3.3.7 Lesevansker.....	31
3.4 Dokumentgrunnlag for den første leseopplæringen	33
3.4.1 Kunnskapsløftet 2020	33
3.4.2 Opplæringsloven og meldinger til stortinget.....	34
3.5 Lesedidaktikk	35
3.5.1 Leseundervisning og ulike undervisningsmetoder.....	35
3.5.2 Organisering av leseopplæringen	37
3.5.3 Motivasjon for lesing og mestringsforventninger.....	40
3.5.5 Det skriftspråkstimulerende miljøet	41
4.0 Vitenskapsteori og metode	43
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	43
4.1.1 Hermeneutikk	43
4.2 Forskningsdesign	45
4.2.1 Kvalitativ metode.....	45
4.2.2 Fenomenografisk metode.....	45
4.2.2 Hermeneutisk fenomenografi.....	46
4.3 Semistrukturert fokusgruppeintervju	47
4.4 Forskningsprosessen	48
4.4.1 Utvalg.....	48
4.4.3 Utarbeiding av intervjuguide	49
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	50
4.4.4 Transkribering.....	51
4.4.5 Analyse og bearbeiding av data	51
4.5 Studiens kvalitet	54
4.5.1 Relabilitet.....	54
4.5.2 Validitet.....	54

4.5.3 Forskerens egen rolle.....	55
4.5.4 Etske refleksjoner.....	56
4.5.5 Kritiske betraktninger til studien	56
5.0 Resultat	57
5.1 Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?	58
5.1.1 Psykososialt læringsmiljø som grunnlag for utvikling og læring	58
5.1.2 Tidlig kartlegging som verktøy for å differensiere	61
5.1.3 Lærernes erfaringer med bokstavinnlæring i første klasse.....	64
5.1.4 Veiledet lesing som metode for å differensiere leseopplæringen.....	67
5.2 Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?	69
5.2.1 Elevens tro på egen mestring	69
5.2.4 Motivasjonens betydning for elevenes leseutvikling.....	71
5.2.2 Individuelle tilpasninger for å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring.....	76
5.2.3 Ressursenes muligheter og utfordringer for å tilpasse leseopplæringen i differensierte klasserom .	81
5.2.5 Forebyggende arbeid for å lykkes med differensiering	85
6.0 Diskusjon av studiens funn	87
6.1 Diskusjon av hovedfunn tilknyttet forskningsspørsmål 1	87
6.1.1 Det psykososiale læringsmiljøet til elevene er en essensiell del av all opplæring i begynneropplæringen	87
6.1.2 Essensielt å kartlegge elevenes leseferdigheter tidlig, for å tilpasse til den enkelte.....	88
6.1.3 Hurtig bokstavinnlæring med fokus på lek og variasjon	90
6.1.4 Stasjonsundervisning og veiledet lesing som verktøy for differensiering.....	91
6.2 Diskusjon av hovedfunn tilknyttet forskningsspørsmål 2	92
6.2.1 Elevens tro på egen mestring tilknyttet lesing.....	92
6.2.2 Motivasjonens betydning for tilpasset leseopplæring i differensierte klasserom.....	94
6.2.3 Ulike individuelle tilpasninger til elever som har kommet ulikt i leseutviklingen.....	98
6.2.4 Tilgang til ulike ressurser og dets betydning for å tilpasse den første leseopplæringen.....	100
6.2.5 Tidlig innsats som en del av å elevtilpasse den første leseopplæringen	102
7.0 Oppsummering og avsluttende refleksjon av studien	104
7.1 Oppsummering.....	104

7.2 Avsluttende refleksjoner og konklusjon	104
7.2.1 Forskningsspørsmål 1.....	104
7.2.2 Forskningsspørsmål 2.....	105
7.2.3 Problemstilling og avsluttende refleksjoner	106
7.0 Litteraturliste	107
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	113
Vedlegg 2 informasjonsskriv	116
Vedlegg 3 Godkjenning av NSD.....	120

Tabelliste

TABELL 1 BEGREPSAVKLARING	11
TABELL 2 INKLUDERINGS- OG EKSKLUDERINGSKRITERIER.....	14
TABELL 3 FIREFELTSTABELL	32
TABELL 4 OVERSIKT OVER KODEDE KATEGORIER	52
TABELL 5 OVERSIKT OVER UTVALGTE KATEGORIER	57

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

«Alle barn fortjener en god start»
(Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7).

Alle elever som starter i første klasse møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper holdninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2019). Felles for *alle* disse elevene er imidlertid at opplæringen, ifølge opplæringsloven, skal tilpasses de evnene og forutsetningene som den enkelte elev har (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette innebærer at skolen har et særlig ansvar for å gi alle elever «(...) likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig hevdes det at den største utfordringen skolen har, er at elevene i en vanlig klasse er forskjellige på så mange ulike måter (Haug, 2021, s. 12). Opplæringen må følgelig ta hensyn til denne ulikskapen, for at elevene på en god måte skal kunne lære og utvikle seg. Som fremtidig lærer er det med bakgrunn i dette svært aktuelt å undersøke *hvordan* ulike lærere gir disse elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling, i differensierte klasserom med store nivåforskjeller. På denne måten kan jeg også selv lære av forskningsprosjektets funn og gi skolestarterne den gode starten de trenger, gjennom å skape en elevtilpasset leseopplæring i differensierte klasserom.

Dagens klasserom består av et rikt mangfold av elever, som alle er forskjellige med ulike utgangspunkt og behov. Noen av disse elevene er skolestartere som muligens allerede *før* skolestart kan alfabetet, lydere ord og/eller lese fullstendige setninger, samtidig som andre i klassen kan ha behov for grunnleggende bokstavinnlæring. Elevene har gjennom opplæringsloven en lovfestet rett på tilpasset opplæring, samtidig som regjeringen vektlegger at den tilpassede opplæringen er en del av det ordinære pedagogiske tilbudet som «(...) omfatter all opplæring og alle elever uansett hvilke forutsetninger de har for å lære» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 48). Dette vil med andre ord si at lærere på første trinn *må* elevtilpasse den første leseopplæringen, i klasserom preget av mangfold og ulike leseferdigheter.

Det innledende sitatet er hentet fra Meld. St. 6 og markerer en viktig grunntanke i den norske skolen, nemlig det at *alle barn fortjener en god start* (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7).

Regjeringen understreker videre et økt behov for mer kunnskap om nettopp *hvordan* man kan lykkes med å gi alle barn en god start, og gi et godt tilbud til alle barn og elever. Det presiseres at regjeringen ønsker et kompetanseløft, for å sikre et bedre tilpasset og mer *inkluderende* pedagogisk tilbud til alle barn (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). For å lykkes med dette vil regjeringen blant annet styrke forskning som omhandler god, tilpasset opplæring og samtidig legge til rette for mer systematisk erfaringsdeling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Det er også regjeringens ønske som har inspirert denne studiens formål; å bidra til regjeringens mål om mer systematisk erfaringsdeling, av ulike læreres erfaringer med tilpasset opplæring. Fokuset vil være på de yngste elevene på skolen, skolestarterne, og hvordan lærerne tilpasser den første leseopplæringen til den enkelte elev, i mangfoldige og differensierte klasserom. Forskningsprosjektet bygger på data fra ett fokusgruppeintervju, satt sammen av lærere som har erfaring med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Tilpasset opplæring og differensiering er viktige verktøy som skal være med på å sikre likeverdig opplæring for alle og gjøre det mulig for lærere å favne alle elever (Idsøe, 2020, s. 13). Alle barn og unge har ulike bakgrunner, forutsetninger og interesser, samtidig som de utvikler seg i ulikt tempo (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Ettersom at tilpasset opplæring blir løftet frem som et viktig premiss i begynneropplæringen for å gi alle elever en god start på skolen, er det også dette jeg vil studere nærmere. Mer spesifikt vil jeg studere tilpasset leseopplæring for elever med ulike leseferdigheter på første trinn. Med bakgrunn i dette blir studiens problemstilling som følger: *Hvordan tilpasser lærere den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?*

For å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling er det også blitt formulert to ytterligere forskningsspørsmål, som utdyper problemstillingen:

- Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?
- Hvilke *muligheter* og *utfordringer* ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

Ved å besvare de to forskningsspørsmålene ønsker jeg følgelig å belyse studiens problemstilling. Forskningsspørsmålene danner selve rammen for resultat- og drøftingsdelen av masteravhandlingen, noe som videre forklares i kapittelet om metode.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Tilpasset leseopplæring er et stort og omfattende tema, noe som har medført visse avgrensninger av hva som inkluderes i forskningsprosjektet. I studien er det med bakgrunn i dette fokus på den *første* leseopplæringen, hvor hovedfokuset er på lærere på første trinns ulike erfaringer med å skape en elevtilpasset leseopplæring i differensierte klasserom. ‘

1.4 Begrepsavklaring

For å sikre en felles forståelse av den relevante terminologien tilknyttet studiens problemstilling, inkluderes en begrepsavklaring. Begrepsavklaringen inneholder inneledende definisjoner av forskningsprosjektets mest aktuelle begreper, som vil utypes videre i teoridelen av masteravhandlingen. Begrepene som defineres er *lesing*, *den første leseopplæringen*, *tilpasset opplæring*, *differensiering* og *differensiert klasserom*.

Tabell 1 Begrepsavklaring

Lesing: en kompleks prosess som regnes som et produkt av ordavkoding og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Defineres også som «et søk etter mening», som inkluderer et overordnede mål om å forstå innholdet i den teksten som leses (Lyster, 2011, s. 38; Lyster et al., 2019, s. 342).

Den første leseopplæringen: elevene skal «knekke lesekoden» og få erfaringer og kjenne seg velkommen i skriftspråket. Det er også et mål om at elevene automatiserer ordavkoding av bokstaver og utvikler sin leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Tilpasset opplæring: lovfestet rett elever i norsk skole har krav på, som innebærer tilpasninger av opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Differensiering: sentralt virkemiddel for å oppnå målet om tilpasset opplæring og et viktig rammeverk som skal muliggjøre at *alle* elever utvikler sitt potensial i skolen. Omfatter ulike typer tilpasninger i undervisningssammenheng, som eksempelvis nivådelte grupper (Idsøe, 2020).

Differensiert klasserom: et mangfoldig klasserom bestående av en sammensatt elevgruppe, som alle er ulike når det kommer til forkunnskaper, behov, læringstilnæringer, motivasjon for læring, selvtillit som elev m.m. (Tomlinson & Imbeau, 2010).

1.5 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven vil jeg først presentere en narrativ litteraturgjennomgang av fagfelleverderte artikler som er relevante for studiens tema. De kvalitative forskningsartiklene som presenteres i litteraturgjennomgang skaper et godt bilde over tidligere forsknings som er gjort i forbindelse med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse.

Deretter vil jeg redegjøre for aktuelle teoretiske perspektiver, som er relevante for forskningsprosjektets tema. Litteraturgjennomgangen og teorikapittelet vil sammen med mine funn danne selve grunnlaget for videre drøfting. I metodekapittelet vil jeg presentere og begrunne valg av metode og drøfte forskningsprosjektets validitet og relabilitet. Videre i oppgaven vil resultatene fra det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet presenteres og senere diskuteres i drøftingsdelen av denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn og komme med en avsluttende refleksjon og konklusjon på prosjektet.

2.0 Litteraturgjennomgang av tidligere forskning

Dette kapittelet inkluderer en litteraturgjennomgang av ulike læreres erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen. Jeg vil innledningsvis beskrive de ulike premissene for litteratursøket og litteraturgjennomgangen. Deretter vil jeg trekke frem hovedfunnene fra de ulike kvalitative artiklene, som tar for seg ulike perspektiver med å tilpasse leseopplæringen i første klasse.

Selve fokuset for litteraturgjennomgangen er å få oversikt over tidligere forskning og teoretiske perspektiver knyttet til elevtilpasset leseopplæring i begynneropplæringen. Litteraturgjennomgangen vil på denne måten danne en oversikt over relevant tidligere forskning om forskningsprosjektets tema.

2.1 Metode og materiale

2.1.1 Søkemetode

Søkemetoden for denne litteraturgjennomgangen er en narrativ litteraturgjennomgang av kvalitative, empiriske studier, som setter søkelys på læreres erfaringer med en elevtilpasset leseopplæring. De ulike studiene tar for seg ulike perspektiver tilknyttet læreres erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen, i differensierte klasserom. På denne måten vil ulike aspekter ved en elevtilpasset leseopplæring belyses, noe som vil bidra til en helhetlig oversikt over det gitte tema.

2.1.2 Gjennomføring av litteratursøket

Litteratursøket ble gjennomført i fire ulike elektroniske databaser, nærmere bestemt *Eric*, *Idunn*, *Oria* og *Utdanningsforskning*. Ved gjennomføring av litteratursøk på Utdanningsforskning sine sider, ble primærkildene funnet i de aktuelle tidsskriftene hvor de først ble publisert. I tillegg til dette ble det gjennomført manuelle søk i den relevante litteraturens litteraturlister.

2.1.3 Søkeord

Det er blitt benyttet ulike kjernebegreper og utfyllende begreper i søkeprosessen, for å finne den aktuelle litteraturen til denne gjennomgangen. Begrepene *tilpasset opplæring*, *leseopplæring* og *begynneropplæring* ble kategorisert som kjernebegreper i prosessen med datasøket. For å spisse søket ble kjernebegrepene supplert med de utfyllende begrepene *differensiert undervisning*, *den første leseopplæringen* og *tidlig innsats*.

For å få et rikere utvalg av artikler ble det nødvendig å finne tilsvarende søkeord på *engelsk*. Kjernebegrepene ble oversatt til *adapted education/instruction*, *reading instruction* og *early reading instruction*. De utfyllende begrepene ble derav *first reading instruction*, *diverse needs* og *early intervention*. Ved å utvide litteratursøket med de engelske søkeordene åpnet det opp for større tilgang til fagfellevurderte artikler, som var relevante for forskningsprosjektets tema og problemstilling.

2.1.4 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

For å finne relevante artikler tilknyttet studiens problemstilling var det høyst aktuelt å utarbeide ulike inkluderings- og ekskluderingskriterier. De implementerte kriteriene for litteratursøket er presentert i tabellen nedenfor og utgjør selve grunnlaget for litteraturgjennomgangens datagrunnlag.

Tabell 2 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

	Inkludert	Ekskludert
Databaser	ERIC, Idunn, Oria, Utdanningsforskning, manuelle søk i relevante litteraturlister	
Tidsperspektiv	2015-2022	Artikler publisert før 2015

Publikasjoner	Fagfellevurderte artikler med full tilgang til hele teksten.	Kapitler i bøker, bøker, rapporter, artikler som ikke er fagfellevurderte, artikler hvor det ikke er full tilgang til teksten o.l.
Fokus	Empiriske studier som fokuserer på tilpasset leseopplæring, tidlig innsats, tidlig forebygging av lesevansker og den første leseopplæringen	Studier som eksempelvis setter søkelys på den videre leseopplæringen (den andre leseopplæringen)
Språk	Norsk, engelsk, dansk og svensk	Andre språk
Populasjon	Det er hovedsakelig elever i første klasse som må være i fokus i de empiriske studiene for å bli tatt med i reviwen. Artikler som omhandler barn som går i barnehagen og som skal starte på skolen kan også være relevante.	Empiriske studier som hovedsakelig omhandler eldre elever og hvor det ikke er noen form for tilknytning til den første leseopplæringen.

2.1.5 Resultat av litteratursøket

Resultatet av litteratursøket i de utvalgte databasene ble sammenlagt syv kvalitative studier, hvor alle de empiriske studiene oppfylte de implementerte inkluderingskriteriene. Studiene vektlegger forskjellige aspekter ved tilpasset leseopplæring i begynneropplæringen og muliggjør dermed en utfyllende oversikt over ulike læreres erfaringer med en elevtilpasset leseopplæring. To av de syv kvalitative studiene er utgitt på engelsk, mens de resterende fem studiene er utgitt på norsk. Kvalitative studier utgitt på norsk og som omhandlet den norske skole ble vektlagt i litteratursøket, ettersom at det er læreres ulike erfaringer i den norske skolen som er tema for dette forskningsprosjektet.

2.2 Hovedfunn fra litteratursøket

I de utvalgte forskningsstudiene presenteres ulike perspektiver og tilnærminger til en tilpasset leseopplæring for elever med ulike leseferdigheter på første trinn. Noen av studiene setter eksempelvis søkelys på tilpasset leseopplæring for elever som har eller som er i faresonen for å utvikle lesevansker, mens det i andre studier fokuseres på tilpasset leseopplæring for faglig sterke elever. Flere av forskningsstudiene fremhever også viktigheten av tidlig kartlegging, tidlig innsats og forebyggende tiltak som essensielle premisser for å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. Man finner dog en rød tråd i de ulike studiene som tilsier en consensus om at tilpasset opplæring er avgjørende for både elevenes mestring og læring.

2.2.1 Ulike forutsetninger for å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse

Vaughn (2019) fremhever tilpasset opplæring som en helt *grunnleggende* faktor for effektiv læring og presenterer i sin forskningsstudie, funn som viser til ulike forutsetninger som må være til stede for å få til en gunstig, elevtilpasset leseopplæring. I studien kommer det frem at lærernes egenskaper med fleksibilitet og tilpasningsdyktighet blant annet er avgjørende for å lykkes med den tilpassede opplæringen, i møte med unike lærings situasjoner (Vaughn, 2019, s. 3). Vaughn viser også til lærernes autonomi som en sentral faktor for å kunne tilpasse den første leseopplæringen. Lærerne i studien som opplevde autonomi når det kom til bruk av eksempelvis undervisningsmateriale, var også mer fleksible og gjorde flere spontane tilpasninger av leseopplæringen sammenlignet med de lærerne som opplevde mindre grad av autonomi (Vaughn, 2019, s. 23-25). Eksempler på spontane tilpasninger lærerne med størst grad av autonomi utførte for å bidra til en mer elevtilpasset leseopplæring var blant annet minileksjoner, nye undervisningsaktiviteter og nye gruppeaktiviteter og gruppesammensetninger (Vaughn, 2019, s. 9). Tilpasninger som kunne bidratt til en differensiert og tilpasset opplæring, med utgangspunkt i den enkeltes behov.

2.2.2 Tidlig innsats som redskap til å tilpasse den første leseopplæringen

Betydningen av *tidlig innsats* for den tilpassede leseopplæringen blir særlig vektlagt av blant annet Siegel (2020). I studien til Siegel undersøker hun på hvilke måter tidlig innsats og tidlig kartlegging av elever som er i fare for å utvikle lesevansker, forebygger utviklingen av senere lesevansker og behov for spesialundervisning (Siegel, 2020, s. 140-141). Elevene som utgjorde utfallet i studien, ble kartlagt for første gang i barnehagen og videre kartlagt årlig ut barneskolen. Den tidlige kartleggingen i barnehagen var ment for å identifisere de elevene som var i faresonen for å utvikle lesevansker og resultatene av disse kartleggingene skulle kun brukes av lærerne for å best mulig tilpasse den første leseopplæringen i første klasse (Siegel, 2020, s. 141).

Etter den innledende kartleggingsfasen ble 25 prosent av barna med engelsk som sitt førstespråk og 50% av barna med engelsk som sitt andrespråk ansett som å være i faresonen for å utvikle senere lesevansker (Siegel, 2020, s. 142). I første klasse startet selve intervensjon, hvor det i leseopplæringen ble vektlagt å utvikle elevenes vokabular, fonologiske bevissthet og andre fonetiske ferdigheter. Dette ble gjort gjennom varierte arbeidsformer, som eksempelvis spill og aktiviteter med fokus på vokabular, rim, staving, fonemer og bokstavlyder (Siegel, 2020, s. 141). Lærerne i studien vekslet aktivt mellom felles klasseromsundervisning og intensiv opplæring individuelt og i grupper (Siegel, 2020, s. 141-142). Siegel legger videre frem funn som viser at *alle* elevene hadde utviklet gode leseferdigheter innen syvende klasse, og kun 1,5% av de elevene som hadde engelsk som førstespråk og 1,5% av de elevene som hadde engelsk som sitt andrespråk hadde dysleksi (Siegel, 2020, s. 142). Studien til Siegel viser med andre ord betydningen av tilpasset opplæring, tidlig innsats og tidlig kartlegging for å forebygge lesevansker og for å utvikle adekvate leseferdigheter.

2.2.3 Differensiert leseopplæring for elever som har knekt lesekode

Strandos et al. (2017) viser i sin studie til et annet aspekt tilknyttet en tilpasset leseopplæring og innleder sin forskningsstudie med spørsmålene «kva gjer l raren når han tek imot fyrsteklassingar som både kan lese og skrive?» og «korleis kan ein gje desse elevane meiningsfull opplæring samtidig med at dei andre i gruppa f r begynnaroppl ring i lydar og bokstavar?» (Strandos et al., 2017, s. 25). I studien viser forskerne til funn fra undersøkelsen som tilsier at undervisningen er preget av sen bokstavprogresjon, manglende modellering og at de faglig sterke elevene har en tendens til å bli kategoriserte som *underytere* (Strandos et al., 2017, s. 29).

Det poengteres vidare i forskningsstudien til Strandos et al. (2017) at det i Norge har vært tradisjon for en langsom bokstavprogresjon, med gjennomgang av en bokstav i uka. Det siste tiåret har det derimot blitt argumentert for en raskere bokstavprogresjon, hvor det i artikkelen blir løftet frem at en sen bokstavprogresjon kan virke *demotiverende* og *unødvendig* for de elevene som allerede kan bokstavene (Strandos et al., 2017, s. 29). Den differensierte, tilpassede opplæringen de faglig sterke elevene i studien fikk var ofte preget av individuelt arbeid n r de var ferdig med fellesarbeidet, med manglende modellering og instruksjer fra lærer (Strandos et al., 2017, s. 31-32). En mulig forklaring på dette, som løftes frem i studien, er at de faglig sterke elevene blir sett på som mer kompetente til å klare seg selv, til tross for at også elever som har knekt lesekode har behov for hjelp til å utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Strandos et al., 2017, s. 32). I forskningsstudien kommer det også frem «(...) at seks av ti informantar definerer fleire av dei fagleg sterke elevane som *underyterar* allereie på 1. og 2. trinn» (Strandos et al., 2017., s. 33). En av informantene beskriver «underyterne» på denne måten:

Sjølv om dei er gode lesarar og har mykje ressursar, så er det ikkje alltid dei har driven i seg. Dei vil gjerne kome lett til ting, og dei er på ein måte opptekne av at dei skal cruise gjennom (Strandos et al., 2017, s. 33).

Informantene påpeker vidare at det er viktig å «skubbe litt» i disse elevene og gi dem mer utfordrende oppgaver, individuelle beskjeder og stille mer krav til dem. Strandos et al. (2017,

s. 33) stiller seg dog kritisk til om disse elevene har blitt motiverte og utfordret *tidlig* nok, ettersom at de så tidlig i skoleløpet blir kategorisert som underrytere.

Håland og Hoel (2016) viser derimot i sin forskningsstudie en måte man tidlig kan tilpasse den første leseopplæringen, slik at *alle* elevene i klassen kan få muligheten til å utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone. I studien undersøkes det hvorvidt elever på første trinn posisjonerer seg som litterære lesere når de i klassesamtaler samtaler om ulike bildebøker. Håland og Hoel løfter frem interessante funn som viser at elevene allerede i første klasse viser seg som «(...) faglige lesere i møte med litteratur ved at de aktive medskapere av tekst, stiller spørsmål og fremsetter hypoteser, tolker og lager forestillinger basert på egne erfaringer og tidligere leste tekster» (Håland & Hoel, 2016, s. 32-33).

Ved å la elevene delta i litterære samtaler og felles lesing av blant annet bildebøker fikk alle elevene i klassen noe å strekke seg etter. Dette betyr følgelig at man gjennom å la elever i første klasse tilnærme seg tekster på en fagrelevant måte, kan tilpasse den første leseopplæring til eksempelvis de faglig sterke elevene som allerede har knekt lesekode.

2.2.4 Læreres mestringsforventning til tilpasset leseopplæring

Ifølge litteraturen viser det seg imidlertid at flere lærere i norsk skole opplever å ha lav mestringsforventning om å mestre en elevtilpasset leseopplæring. Andreassen og Reichenberg (2018) og Grimsæth og Holgersen (2015) presenterer i sine studier funn som tilsier at flere lærere ser på arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen, som veldig utfordrende. I forskningsstudien til Andreassen og Reichenberg (2018) utforsket et utvalg norske og svenske grunnskolelæreres mestringsforventning til tilpasset leseopplæring og sammenlignet graden av mestringsforventning. I studien til Andreassen og Reichenberg kommer det frem at de svenske lærerne skåret signifikant høyere enn det norske delutvalget, når det kom til deres mestringsforventning om å mestre tilpasset leseopplæring (Andreassen & Reichenberg, 2018, s. 241). Et viktig funn fra deres studie er derimot at mestringsforventningen til lærerne er større blant lærerne med flere års erfaring, sammenlignet med de lærerne som har få års erfaring (Andreassen & Reichenberg, 2018, s. 242). Samtidig viser de til funn som tilsier at de norske lærerne har en tendens «(...) til å ha større mestringsforventning når de opplever å ha

færre elever med lese- og skrivevansker i klassen» (Andreassen & Reichenberg, 2018, s. 245).

Grimsæth og Holgersen (2015) viser i likhet til Andreassen og Reichenberg (2018) til funn som peker mot lav mestringsforventning hos et utvalg lærere i grunnskolen. I forskningsstudien til Grimsæth og Holgersen var det nyutdannede lærere som utgjorde utvalget, hvor formålet var å undersøke nyutdannede læreres opplevelse av egen kompetanse i leseopplæring generelt og leseopplæring av elever med lesevansker spesielt (Grimsæth & Holgersen, 2015, s. 1). Det understrekes at informantene i studien selv mener «(...) de hverken har tilstrekkelig kompetanse i leseopplæring eller kunnskap om lesevansker» (Grimsæth & Holgersen, 2015, s. 10). De nyutdannede lærerne erfarte med grunnlag i dette at kartleggingsmateriell ofte ikke ble brukt som utgangspunkt for tilpassede arbeidsmåter i leseopplæringen, samtidig som at informantene samlet sett var «(...) usikre på tilrettelegging av leseopplæring med utgangspunkt i elevforutsetninger» (Grimsæth & Holgersen, 2015, s. 13). Selv etterlyser informantene mer informasjon om elever med lesevansker og prioritert tid og muligheter for faglig støtte og utvikling (Grimsæth & Holgersen, 2015, s. 14).

Faglitteraturen viser med andre ord til funn som understreker et ønske fra flere på fagfeltet om økt kunnskap og kompetanse om hvordan man kan lykkes med en elevtilpasset leseopplæring.

2.3 Oppsummering av litteraturgjennomgangen

Litteraturgjennomgangen viser at det i faglitteraturen løftes frem flere ulike perspektiver, når det kommer til læreres erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. I de kvalitative forskningsartiklene vektlegges ulike faktorer tilknyttet tilpasset leseopplæring, noe som bidrar til et helhetlig overblikk over litteraturgjennomgangens tema.

Vaughn (2019) presiserer blant annet viktigheten av lærernes autonomi og grad av selvbestemmelse, i møte med spesielle og unike læringssituasjoner. Det presiseres at lærere som i større grad hadde autonomi, også hadde større antall spontane tilpasninger av den første leseopplæringen. Studien til Siegel (2020) viser også hvilken betydning kartlegging og tidlig innsats har for forebyggingen av senere lesevansker. Strandos et al. (2017) fremhever ulike læreres erfaringer med de faglig sterke elevene som «underyttere» og stiller spørsmål til hvorvidt disse elevene egentlig har blitt utfordret og motivert tidlig nok. Videre viser Håland

og Hoel (2016) til hvordan litterære samtaler og bildebøker kan bidra til å tilpasse den første leseopplæringen til *alle* elevene i det differensierte klasserommet.

Avslutningsvis presenteres funn fra studiene til Grimsæth og Holgersens (2015) og Andreassen og Reichenberg (2018), som fremhever ulike læreres erfaringer med at det oppleves svært utfordrende å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. Forskningsfeltet viser med dette til et ønske om mer kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan skape en elevtilpasset leseopplæring i første klasse, i klasserom hvor noen allerede kan lese og andre eksempelvis har ulike lesevaner.

3.0 Teori og tidligere forskning

I teorikapittelet vil jeg redegjøre for relevant teori og tidligere forskning, som omhandler forskningsprosjektets tema. Først og fremst vil jeg presentere og beskrive to ulike læringsteorier, som beskriver ulike perspektiver tilknyttet læring. Videre vil jeg definere sentrale begreper og teoretiske perspektiver, samtidig som jeg vil trekke frem relevante styringsdokumenter som legger føringer for leseutviklingen. Avslutningsvis vil jeg beskrive ulike aspekter som utgjør en god leseutvikling av pedagogisk kvalitet, ifølge faglitteraturen. Ved å presentere og definere relevante begreper og teoretiske perspektiver, vil det legges et godt grunnlag for videre diskusjon av studiens funn.

3.1 Relevante læringsteorier

3.1.1 Kognitiv utviklings- og læringsteori om lesing

Innenfor kognitiv utviklingsteori er man først og fremst interessert i menneskers mentale prosesser og intellektuelle utvikling (Säljö, 2016, s. 55). Lesing blir i de kognitive teoriene sett på som en individuell prosess, hvor man ønsker å beskrive den *indre* leseprosessen. Man vil med andre ord beskrive «(...) hva som skjer i hodet vårt når vi avkoder og forstår ord og tekster» (Kulbrandstad, 2022, s. 54). Sentralt for kognitive teorier om den indre leseprosessen er spesielt Piaget og hans teori om hvordan kunnskap *blir til* og hvordan den *utvikler seg* (Säljö, 2016, s. 55).

Ifølge Piaget oppstår all kunnskap gjennom menneskers aktiviteter, og den *konstrueres* aktivt av et individ når «(...) det individet tar stilling til og bearbeider omgivelsene» (Säljö, 2016, s. 60). Piaget vektlegger med dette *assimilasjon* og *akkomodasjon* som de mest sentrale prosessene for all kognitiv utvikling og læring. *Assimilasjon* innebærer at elevene tar inntrykk og erfaringer og innlemmer dem i allerede utviklede *kognitive strukturer* eller *skjemaer* (Säljö, 2016, s. 60). De kognitive skjemaene fungerer som en *referanseramme* eller et *mentalt leksikon*, som skaper orden og oversikt når man tolker en situasjon eller eksempelvis innholdet i en tekst (Roe, 2014, s. 32; Kulbrandstad, 2022, s. 37). På denne måten vil det kognitive skjemaet være en form for abstrakt minnestructur, hvor den kunnskapen vi har fra

før lagres og «(...) vekkes automatisk når vi enten leser eller opplever noe som likner på noe vi har lest eller erfart tidligere» (Roe, 2014, s. 32). Elevene vil med andre ord tolke og forbinde nye inntrykk og erfaringer med det dem kan og vet fra før. *Akkomodasjon* omfatter på sin side den kognitive prosessen når man gjør «(...) erfaringer eller støter på omstendigheter som ikke stemmer overens med det vi vet fra før» (Säljö, 2016, s. 60). Elevene akkommoderer følgelig når de må lage *nye* skjemaer eller når de eksisterende skjemaene må *endres* og *utvides*, som følge av ny kunnskap og informasjon (Woolfolk, 2004, s. 55). De kognitive skjemaene er dermed ikke statiske, de kan bygges ut, justeres og endres etter hvert som elevene får nye erfaringer og kunnskaper (Roe, 2014, s. 33).

Kognitiv skjemateori peker med dette blant annet på betydningen av elevenes evner til å utnytte sin egen *bakgrunnskunnskap* i møte med lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 246). Ulike situasjoner i den første leseopplæringen vil framkalle ulike skjemaer hos hver enkelt elev, i et mangfoldig og differensiert klasserom (Roe, 2014, s. 33). Dermed er det essensielt at leseopplæringen også tar utgangspunkt i den enkeltes elev forkunnskaper, for å styrke elevenes forståelse og utvidelse av deres mentale leksikon.

3.1.2 Sosiokulturell utviklings- og læringsteori om lesing

Hvor man i de kognitive teoriene fokuserer på lesing som en indre, individuell prosess er hovedinteressen i de sosiokulturelle teoriene imidlertid rettet mot bruken av skriftspråket i *naturlige situasjoner* (Kulbrandstad, 2022, s. 54). Slike naturlige situasjoner er nesten alltid meningssøkende og innebærer ulike menneskers lesing og skriving i hverdagen, på skolen og i arbeidslivet. Innenfor sosiokulturell leseteori betraktes også lesing som en *sosial* praksis, hvor interaksjonen mellom mennesker er et viktig aspekt for både det å lese og det å skrive (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Selv ved individuell lesing vil man i de sosiokulturelle teoriene snakke om en interaksjon, nærmere bestemt den mellom en leser og en forfatter. Lesingen blir med andre ord sett på som en prosess som foregår i sosiale samhandlingssituasjoner, i forhold til en individuell prosess (Kulbrandstad, 2022, s. 59).

Den grunnleggende metaforen for all læring i den sosiokulturelle tradisjonen er *appropriasjon*, noe som innebærer «å ta til seg», «å låne» eller «å ta over og gjøre til sitt eget»

(Säljö, 2016, s. 113). Elevene lærer med bakgrunn i dette ved å delta i samspill med andre, som eksempelvis sin lærer eller medelev (Säljö, 2016, s. 113).

Svært sentral for de sosiokulturelle teoriene er også Vygotskij og hans teori om læring i den nærmeste, også kalt den proksimale, utviklingssonen. Teorien omhandler forholdet mellom læring og utvikling, hvor Vygotskij poengterer at all læring må tilpasses hver enkelt elevs utviklingsnivå (Vygotskij, 2001, s. 158). Ifølge Vygotskij vil et barns læring alltid bygge på en grunnleggende ubalanse, når det blir en del av et sosiokulturelt fellesskap (Säljö, 2016, s. 118). På denne måten vil det være den voksne, eller den mer *kompetente andre*, som «(...) støtter barnet på dets vei inn i kunnskaper som er kulturelt relevante» (Säljö, 2016, s. 118). Mennesker er alltid i konstant utvikling og det man allerede kan peker igjen fremover mot ny kunnskap og nye ferdigheter som er innenfor rekkevidde (Säljö, 2016, s. 118). Vygotskij presenterer med grunnlag i dette to ulike utviklingsnivåer; *den eksisterende* og *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotskij, 2001, s. 158). Den eksisterende utviklingssonen regnes som utgangsposisjonen for barnets videre læring og inkluderer de kunnskapene barnet allerede behersker. Den nærmeste utviklingssonen danner følgelig «(...) den kompetansen som ligger innenfor rekkevidde, men der barnet fortsatt trenger støtte utenfra» (Säljö, 2016, s. 118).

Teorien om læring i den nærmest utviklingssonen blir fremhevet som svært gunstig for elevenes læring, ettersom det medfører «(...) at elevene, i samarbeid med voksne og medelever, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Vygotskij understreker med grunnlag i dette at all undervisning dermed bør ta utgangspunkt i den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, for å bidra til at elevene strekker seg og er i utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68).

3.2 Tilpasset opplæring og differensiering i skolen

3.2.1 Tilpasset opplæring

Opplæringen i Norge i dag bygger på en felles forståelse om at *alle* elever er «(...) verdifull i fellesskapet, og at alle elever har potensial til å videreutvikle seg ut fra sine evner og forutsetninger gjennom *likeverdig opplæring*» (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17). En viktig forutsetning for å realisere prinsippet om likeverdig opplæring og likeverdig muligheter er at opplæringen må tilpasses elevenes egne evner og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 18). Gjennom opplæringslova og Kunnskapsløftet 2020 (*LK20*) er tilpasset opplæring også noe alle elever i norsk skole har *rett* på. Opplæringslova presiserer nemlig at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)», samtidig som at det i *LK20* fastslås at skolen skal «legge til rett for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og motivasjon» (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er i faglitteraturen også tradisjon for å skille mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Hauge, 2006, s. 7). En smal forståelse innebærer en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæring på, samtidig som at tilpasningene iverksettes direkte og kan registreres. En slik tilnærming fører ofte til at det «(...) settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med sikte på å gi dem god opplæring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Med en bred forståelse av tilpasset opplæring vil måten undervisningen blir organisert og gjennomført på *alene* ikke være et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring blir med dette en form for ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen, og all virksomhet der (Bachmann & Hauge, 2006, s. 7).

Kunnskapsdepartementet fremhever også gjennom Meld. St. 18 at tilpasset opplæring i mangfoldige og sammensatte klasser ofte vil være krevende for lærerne (Meld. St. Nr. 18 (2010-2011), s. 9). Dette påpekes også av Peder Haug (2021, s. 76) som fremhever at «(...) realiteten er at tilpassa opplæring er enkel å definere og slutte seg til. Utfordringa er at tilpassa opplæring er langt vanskelegare å praktisera». Ettersom at skolen derimot først og fremst er

en fellesarena, kan ikke den tilpassede opplæringen sees på som en ren individualisering av opplæringen. Det påpekes at tilpasset opplæring handler om å skape god *balanse* mellom evnene og forutsetningene til hver enkelt elev og fellesskapet. Denne balansen skapes videre gjennom «(...) læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 9).

3.2.2 Differensiering

For å oppnå målet om tilpasset opplæring blir blant annet differensiering løftet frem som et sentralt virkemiddel (Idsøe, 2020, s. 15). Differensiering er et rammeverk som skal gjøre det mulig for alle elever å utvikle sitt potensial i skolen, uansett hvilke nivåer de befinner seg på (Idsøe, 2020, s. 14). Å differensiere undervisningen er med andre ord «(...) en metodisk tilnærming i tilpasset opplæring for å møte elevers ulike forutsetninger og behov» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165). Differensiering av undervisningstilbudet er i dag også sett på som *nødvendig* både i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng, hvor de ulike elevene vil ha ulike behov for grad av differensiering (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165).

Lærere kan eksempelvis differensiere opplæringen ved å variere undervisningen når det gjelder organisering, bruk av læremiddel, valg av undervisningsmetoder og arbeidsformer, valg av arbeidsoppgaver eller bruk av ulike læringsarenaer. Det er følgelig vanlig å skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020, s. 15).

Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering omfatter lærerens tilpasning av undervisningens innhold, prosess og produkt til elevenes ulike potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesser (Idsøe, 2020, s. 15). Kunnskapsdepartementet fremhever at pedagogisk differensiering kan innebære at elevene får «(...) ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20).

Med pedagogisk differensiering åpnes det dermed opp for at elevene kan arbeide på samme «(...) nivå med likt læringsmål, men med ulikt stoff eller materiale, eller de kan arbeide med samme stoff og materiale, men med ulikt læringsmål, mengde og nivå» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 165).

Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering tar på sin side utgangspunkt i skolens strukturelle forutsetninger, noe som også inkluderer timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner og bruk av ulike lærerressurser (Idsøe, 2020, s. 16). I et mangfoldig klasserom med nivåforskjeller kan organisatorisk differensiering eksempelvis bli tatt i bruk ved «...» å dele elevene inn i grupper etter evner, faglig nivå, interesser eller andre forutsetninger» (Idsøe, 2020, s. 16). Organiseringen dreier seg med dette om å differensiere de fysiske rammene som læringsaktivitetene foregår i, og på hvilke måter lærestoffet formidles (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 174).

Gruppeundervisning er et eksempel på en vanlig organiseringsform for å tilpasse opplæringen, i både ordinær undervisning og spesialundervisning. Med denne organisatoriske differensieringen får elevene mulighet til å samarbeide om det samme lærestoffet, og på denne måten påvirke hverandres læring positivt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 180).

3.2.3 Det differensiert klasserom

Et differensiert klasserom innebærer blant annet en klasse bestående av en sammensatt og mangfoldig elevgruppe (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 3-4). I møte med et mangfoldig klasserom vil det være helt grunnleggende som lærer å kjenne elevene og respondere på deres ulike behov, noe som er det mest essensielle elementet i differensiering (Idsøe, 2020, s. 26). Det differensierte klasserommet inneholder elever som alle er ulike når det kommer til eksempelvis bakgrunnserfaring, kultur, språk, kjønn, interesser, selvbevissthet som elev, selvtillit som elev, læringstilnæringer, motivasjon for læring og en rekke andre måter (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 14).

3.2.4 Tidlig innsats og kartlegging som en del av den tilpassede opplæringen

I opplæringsloven presiseres det at skolen skal sørge for at elever på 1. til 4. trinn «(...) som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998, §1-4). Målsettingen i norsk skole er med dette at tiltak skal iverksettes *så snart* problemet eller vansken oppdages. Tidlig innsats faller på denne måten inn under begrepet tilpasset opplæring og er et sentralt begrep i dette forskningsprosjektet. Flere studier viser blant annet viktigheten av tilpasset opplæring og tidlig innsats gjennom funn som viser at gode tidlige tiltak «(...) kan føre til at elever som ellers ville utviklet lesevansker, ikke gjør det, eller at vanskene blir mindre alvorlige enn de ellers ville blitt" (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 60).

I stortingsmelding 16 blir også tidlig innsats løftet frem som et viktig redskap til å skape bedre muligheter for alle og defineres her som «(...) innsats på et tidlig tidspunkt i barn liv, og tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet at grunnopplæringen eller i voksen alder» (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10-11). Men til tross for regjeringens vektlegging av tidlig innsats har man i norsk skole hatt lang tradisjon for «(...) å vente og se om ting bedrer seg av seg selv, når elever får faglige problemer – også når det gjelder lesing» (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 233). For å sikre best mulig utvikling og læring og for å realisere regjeringens mål om og iverksette tiltak så snart en vanske oppdages, er det imidlertid viktig å vike fra «vente og se»-metoden. Færevaa og Gabrielsen (2021, s. 233-234) fremhever med dette at det er essensielt å kartlegge både hva barn strever med, og hva de faktisk mestrer, for å gi elevene gode opplæringstilbud gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Kartlegging skal «(...) først og fremst bidra til økt læring for barna», samtidig som et vesentlig formål med all kartlegging er «(...) å gi lærerne et godt grunnlag for å fremme elevenes læring» (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 234-235). Ved å kartlegge elevene på individnivå kan man finne ut hva den enkelte eleven mestrer og eventuelt strever med, og på denne måten også vurdere tilpasning av opplærings- eller undervisningstilbudet (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 235). Ulike former for tidlig kartlegging av elevenes leseferdigheter er følgelig avgjørende for å kunne tilpasse den første leseopplæringen og igangsette tiltak tidlig nok.

Tilfeldige og systematiske observasjoner, bruk av screeningmateriell og tester er eksempler på ulike tilnærminger som kartleggingen kan baseres på. Samtidig fremheves betydningen av både elev- og foreldresamtaler (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236). Elevsamtaler gir læreren innblikk i både hva eleven selv opplever som lett eller vanskelig og elevens forståelse og bevissthet når det gjelder egen lesing og skriving. Samtaler med foreldre eller foresatte kan følgelig gi læreren bredest mulig kunnskap om «(...) elevens utvikling, skolesituasjon og trivsel generelt» (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236). Foreldresamtaler skaper også rom for å skape et godt samarbeid med hjemmet, hvor eleven som et resultat av dette kan oppleve en styrket støtte fra både skole og hjem. På denne måten kan foreldresamarbeid bidra til å oppmuntre elevenes arbeid med både lesing og skriving, i tillegg til å bidra med og skape gode grunnlag for å tilpasse opplæringen til den enkelte (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236).

3.3 Lesing som fenomen

Gough og Tunmer (1986) definerer lesing gjennom sin modell *The Simple View of Reading*, hvor lesing ses på som et produkt av ordavkodning og språkforståelse: Lesing = Avkodning x Språkforståelse. Dersom den ene faktoren er lik null vil dette, ifølge Gough og Tunmer, føre til at også lesing er lik null. Med andre ord er lesing en kompleks prosess, som er avhengig av både ens ferdigheter med ordavkodning og språkforståelse.

Funksjonelle leseferdigheter blir også omtalt som en essensiell tilgangskompetanse som «(...) er helt nødvendig for å kunne få et tilfredsstillende utbytte av skolegangen og for å kunne delta på viktige arenaer i samfunnet» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). For å lykkes med å lære å lese er det avgjørende for elevene å utvikle sitt ordforråd, skriftspråklig bevissthet, fonemisk bevissthet og bokstavkunnskap (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Videre i dette delkapittelet vil sentrale aspekter ved det å lese presenteres og beskrives, nærmere bestemt ordavkodning, språkforståelse, leseforståelse og leseflyt.

3.3.1 Ordavkoding

I leseformelen til Gough og Tunmer (1986) vektlegges ordavkoding som en av de sentrale faktorene for å oppnå lesing. Ordavkoding omtales for den «tekniske delen» av leseprosessen og omfatter ens evne til å «(...) gjenkjenne, bearbeide og gjenkalle språkets fonologiske struktur og lydstruktur (...)» (Lyster, 2011, s. 38). Gough og Tunmer definerer en dyktig ordavkoder som en leser som kan lese isolerte ord både raskt, nøyaktig og stille (Gough & Tunmer, 1986, s.7). Det fremheves også at det synes å være en stor enighet på fagfeltet om at et barn aldri vil bli en god leser dersom ikke ordavkodingen utvikler seg til en automatisk prosess, slik at barnet kan «(...) frigjøre seg fra tekstens enkeltelementer og forholde seg til den som en språklig helhet og til det budskap teksten gir» (Lyster, 2011, s. 39).

Tidlig i leseutviklingen er ordavkodingen viktigst, ettersom at barnet må utvikle ordavkodingsferdigheter for å ha forutsetninger til å forstå innholdet. Etter hvert som barnet mestrer ordavkodingen, blir språkforståelse den viktigste faktoren å utvikle for å kunne videreutvikle barnas leseforståelse (Lyster et al., 2019, s. 342).

3.3.2 Språkforståelse

Språkforståelse omfatter ens evne til å forstå betydningen av ord og setninger og er sterkt relatert til elevenes leseforståelse (Lyster et al., 2019, s. 342). I leseformelen til Gough og Tunmer (1986) er også språkforståelse en av de viktigste faktorene for lesing. Arbeid med elevenes språkforståelse omhandler utvikling av ord- og begrepsforståelse, samtidig som man må knytte inn den sosiale konteksten barnet befinner seg i (Gabrielsen & Ofstad, 2021, s. 265). Utvikling av elevenes ordforråd blir med dette vektlagt som en sentral del av leseprosessen og elevenes språkforståelse, ettersom ordforråd «(...) gir tilgang til forståelse av ordet som avkodes, og er nødvendig for å utvikle funksjonelle leseferdigheter» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40).

3.3.3 Leseforståelse

Det overordnede målet med lesing er å forstå innholdet i den teksten man leser, lesing er med dette et søk etter mening (Lyster et al., 2019, s. 342; Lyster, 2011, s. 38). Forfatter Rune Andreassen (2021) presiserer at god leseforståelse vil finne sted når mottakeren eller leseren «(...) oppfatter teksten slik den var ment fra avsenderen eller forfatterens side» og fremhever

samtidig at leserens oppgave «(...) er å trekke ut den meningen som forfatteren har lagt i teksten» (s. 69).

Med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier vil også en leasers leseforståelse være preget av den sosiale og kulturelle konteksten lesingen foregår i (Andreassen, 2021, s. 70). Dette vil med andre ord bety at den rollen teksten har i et samfunn eller i et miljø, vil påvirke leserens lesevaner og lesemåter og følgelig påvirke hvordan tekstene forstås. Andre faktorer som har sammenheng med barns leseforståelse er eksempelvis arbeidsminne, forkunnskaper, ordforråd, strategibruk og indre motivasjon (Andreassen, 2021, s. 70).

3.3.4 Leseflyt

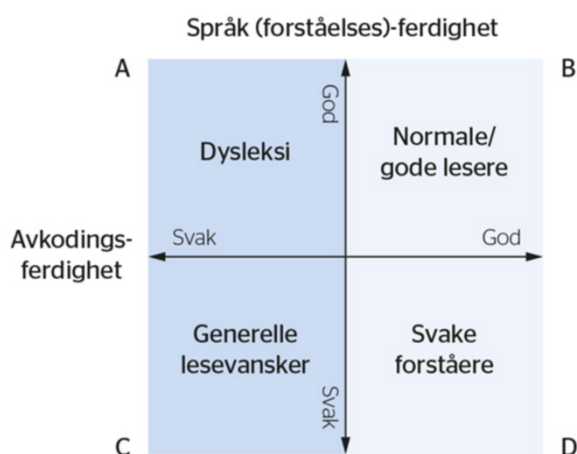
Leseflyt defineres av The National Reading Panel som ens evne til å kunne lese en tekst raskt, korrekt og med riktig prosodi, noe som fremheves som en sentral del av å utvikle funksjonelle leseferdigheter (National Reading Panel, 2000, s. 189). Dette krever blant annet automatiske ordavkodingsferdigheter og et vanlig mål på leseflyt er å teste «(...) hvor mange ord per minutt som leses korrekt når leseren blir presentert for en aldersadekvat tekst» (Høien & Lundberg, 2012, s. 272). Dersom ordene blir lest med mange feil og dårlig uttale, kan dette indikere at leseren ikke har utviklet en god nok leseflyt. Dette kan også observeres under leseprosessen ved at leseren eksempelvis «ordplukker», hvor man kan se at leppene beveger seg når de leser (Høien & Lundberg, 2012, s. 272).

3.3.7 Lesevansker

Ifølge professor og leseforsker Solveig Lyster har et barn lese- og/eller skrivevansker når «(...) det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått» (Lyster, 2019, s. 16). Lyster presiserer at det er to typer av vansker som lærere først og fremst vil møte i skolen. Den ene vansken er knyttet til elevenes ordavkodning (ordlesing), mens den andre vansken er knyttet til vansker med å forstå det som leses (leseforståelsesvansker) (Lyster, 2019, s. 16).

Med utgangspunkt i Gough og Tunmers modell “The simple view of reading” framstiller Klinkenberg (2017) en firefeltstabell, som illustrerer ulike typer lesevansker:

Tabell 3 Firefeltstabell



(Klinkenberg, 2017)

Gruppe A i modellen omfatter elever som har vansker med både ordavkodning og leseflyt, mer spesifikt kalt for dysleksi (Klinkenberg, 2017). Dysleksi kategoriseres av «(...) langsom, anstrengt og unøyaktig ordavkodning, svak ferdighet i å avkode ukjente ord og nonord, svak leseflyt og ofte svak staving på tross av adekvat opplæring, intelligens og sensoriske evner» (Peterson & Pennington, referert i Klinkenberg, 2017). Vanskene gjør den tekniske delen ved elevenes lesing svært tids- og ressurskrevende, noe som kan gå ut over leseforståelsen (Statped, 2021b). I gruppe B finner man elever som har aldersadekvate ferdigheter innenfor både ordavkodning og språkforståelse og som ikke har vansker med lesing.

Elever i gruppe C har vansker med både ordavkodningen og med språkforståelsen, noe som omtales som generelle lesevansker (Klinkenberg, 2017). Barn med spesifikke språkvansker har ofte også vansker med leseforståelsen, som følge av at de har vansker med muntlig språk og språkforståelse (Klinkenberg, 2017).

Firefeltmodellens gruppe D består av det Klinkenberg (2017) omtaler som «svake forståere», og omfatter barn med spesifikke vansker med leseforståelse (leseforståelsesvansker). I kontrast til elever med dysleksi har elever med leseforståelsesvansker svak leseforståelse, på tross av adekvat ordavkodning og leseflyt (Klinkenberg, 2017; Statped, 2021b). Vansker med

leseforståelse kan forekomme av flere ulike årsaker (Lyster et al., 2019, s.344). Eleven kan eksempelvis streve med ordavkodingen og følgelig ikke få med seg budskapet i teksten. En annen årsak kan være at eleven har språkvansker og «(...) ikke forstår ordene som blir avkodet, eller setningen de inngår i» (Lyster et al., 2019, s. 344).

3.4 Dokumentgrunnlag for den første leseopplæringen

Gjennom ulike styringsdokumenter og lovverk legges det føringer for hvordan den første leseopplæringen skal gjennomføres i norsk skole.

3.4.1 Kunnskapsløftet 2020

I læreplanens overordnede del presiseres det at lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, som skal utvikles gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse fem grunnleggende ferdighetene er *lesing, skrivning, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter* og er ifølge læreplanverket «(...) en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig vektlegges det at de dem fem grunnleggende ferdighetene også har betydning gjennom hele opplæringsløpet og at de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag. Dermed vil lærere i *alle* fag ha et ansvar for å støtte elevenes utvikling med de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Enkelte fag vil imidlertid ha et større ansvar for utviklingen av de forskjellige ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfaget har eksempelvis et særlig ansvar for både lese- og skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanen fremheves det at lesing i norsk blant annet innebærer å lese på papir og digitalt, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Målene for den første leseopplæringen konkretiseres gjennom norskfagets kompetansemål etter 2. trinn. Elevene skal blant annet kunne:

- *Trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skrivning*
- *Leke med rim og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i lyd*

- *Låne og lese bøker på biblioteket*
 - *Lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse*
 - *Uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter*
- (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det blir videre i læreplanen presisert at elevene viser og utvikler kompetanse i norsk når de utforsker og bruker språket i samhandling, til å bearbeide tekstopplevelser og når de «(...) trekker bokstavlyder sammen til ord under lesing» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig legges det frem at læreren skal legge til rette for at elevene utvikler seg muntlig og skriftlig ved å «(...) få prøve seg frem og være kreative» og ved å «(...) stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.4.2 Opplæringsloven og meldinger til stortinget

I opplæringslovens formålsparagraf utdypes det at opplæringen på skolen skal bidra til elevenes utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Regjeringen poengterer i stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, at det å beherske de grunnleggende ferdighetene er vesentlig for å lykkes med formålsparagrafens målsetting om å kunne delta i arbeid og fellesskap (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 8).

I stortingsmelding 21 fremheves også et godt og inkluderende læringsmiljø som avgjørende for elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene, som igjen er vesentlig for å lykkes med skolens samfunnsmandat som uttrykt i formålsparagrafen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16). Regjeringen legger frem at «skoler som vektlegger et godt og inkluderende læringsmiljø, oppnår også bedre læringsresultater», som også gjenspeiler opplæringslovens §9 A-2 som fastslår at alle «(...) elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16; Opplæringslova, 1998, §9 A-2).

3.5 Lesedidaktikk

3.5.1 Leseundervisning og ulike undervisningsmetoder

Begrepet *undervisning* blir av Refsahl (2012) definert som «(...) et dialogisk og medierende samspill mellom lærer og elev», hvor det er avgjørende for læringen «(...) at dette samspillet har god pedagogisk kvalitet» (s. 75). Innenfor leseundervisningen har det lenge vært tradisjon for å skille mellom to ulike undervisningsmetoder, hvor det har vært stor uenighet blant leseforskere om hvilken metode som er mest formålstjenlig i den første leseopplæringen. Spørsmålet leseforskerne er uenige om er om leseundervisningen skal bygge på syntetisk (også referert til som *phonics*) eller analytisk metode (også referert til som *whole word* eller *whole language*) (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s. 121-124). For å best mulig kunne tilpasse den første leseopplæringen er det essensielt å ha kunnskap om disse ulike undervisningsmetodene.

Syntetisk metode

Syntetisk metode innebærer i begynneropplæringen at leseopplæringen er «(...) rettet mot tekniske avkodingsferdigheter og lydering» (Anmarkrud, 2007, s. 226). Med en syntetisk tilnærming til leseundervisningen vil bokstavkunnskap og læring av sammenhenger mellom bokstaver (grafemer) og enkeltlyder (fonemer) være mest fremtredende. Ofte vil de tekstene elevene leser bestå av *kjente* bokstaver og lyder, hvor hovedtanken er at elevene bør beherske de tekniske ferdighetene *før* en fokuserer på lesingens meningsaspekt (Anmarkrud, 2007, s. 227). Selve ordet «syntese» stammer fra gresk og innebærer en «(...) sammenstilling av deler til en helhet» (Traavik & Alver, 2008, s. 84). Man beveger seg med andre ord fra del og opp mot helheten.

Fonologisk bevissthet blir også løftet frem som et svært fremtredende prinsipp for den syntetiske undervisningsmetoden (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s. 125). Når elevene lærer seg å lese oppfatter de ofte talte ord som helheter, men det er imidlertid viktig for elevene å lære «(...) at disse helhetene består av lyder» for å lære hva bokstavene står for (Tønnessen & Uppstad, 2021b, s. 125). Syntetisk metode har særlig vist seg profiterende for elever som er i

faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, grunnet undervisningsmetodens vektlegging av del-hel-tilnærming, lydering og fonologisk bevissthet (Anmarkrud, 2007, s. 227). Metoden har dog møtt kritikk ved ensidig bruk, ettersom «(...) at tekstene som blir brukt i opplæringen, ikke oppleves som meningsfulle» (Anmarkrud, 2007, s. 227). Tekstene elevene møter er ofte i stor grad preget av lite variasjon, som følge av at elevene kun skal møte de bokstavene som allerede er lært. Et eksempel på slike tekster er som følger:

Ole se mus

Ole ser ei mus

Ole ser mur

Ole sier mus

(Anmarkrud, 2007, s. 227).

Enkelte hevder at en ensidig bruk av syntetisk metode kan føre til redusert lesemotivasjon, noe som igjen kan være svært uheldig for elevenes videre leseutvikling (Anmarkrud, 2007, s. 227).

Analytisk metode

Med analytisk metode vil lesingens meningsaspekt imidlertid ha en sentral plass i leseopplæringen, allerede tidlig i begynneropplæringen (Anmarkrud, 2007, s. 226). Analytiske undervisningsmetoder omtales ofte for «top down»-metoder, ettersom de tar utgangspunkt i «(...) hele tekster og går via arbeid med setninger og ord «ned» til den enkelte bokstaven/lyden» (Traavik & Alver, 2008, s. 88). Sentralt for analytiske leseopplæringsmetoder er også at elevenes lesing settes inn i en *meningsfull* kontekst, gjennom egen skriving og ved lesing av barnelitteratur (Anmarkrud, 2007, s. 227). I analytisk metode vektlegges videre lesetekstens rolle som medium for både *leseopplæring* og *leseoppdragelse*, som innebærer «(...) å gi elevene leseglede (...)» gjennom «(...) tilgang på interessevekkende og gode tekster» (Traavik & Alver, 2008, s. 88).

Motivasjonsperspektivet er med andre ord en styrke innenfor den analytiske metodikken, samtidig som elevene tidligere forstår lesingens kommunikative funksjon (Anmarkrud, 2007,

s. 227). Metoden vier derimot langt mindre oppmerksomhet til avkodingsferdigheter, sammenlignet med den syntetiske undervisningsmetoden. Den analytiske metoden har med grunnlag i dette møtt kritikk, ettersom at mange barn har behov for mer eksplisitt opplæring i avkodingsferdigheter, «(...) og at spesielt barn som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, vil streve mer med en slik form for begynneropplæring (Anmarkrud, 2007, s. 227).

Balansert leseopplæring

For å best mulig kunne legge til rette for en elevtilpasset leseopplæring i begynneropplæringen presiseres imidlertid viktigheten av at lærere henter «(...) det beste fra hver av tilnærmingene» (Anmarkrud, 2007, s. 228). Hvor noen elever har mest behov for mye trening på avkoding og syntese, har andre elever et større behov for en analytisk orientert leseopplæring (Traavik & Alver, 2008, s. 91). De to tilnærmingene til leseundervisning og leseopplæring bør med andre og ses på som overlappende og supplerende, i arbeidet med å lykkes med tilpasset leseopplæring i begynneropplæringen. For å unngå ensidig metodebruk i leseopplæring bør dermed ikke den ene undervisningsmetode utelukke den andre.

3.5.2 Organisering av leseopplæringen

Det finnes flere ulike måter man kan organisere selve leseopplæringen på for å oppnå en leseundervisning av god pedagogisk kvalitet. Som nevnt vil en balansert leseopplæring være mest hensiktsmessig i begynneropplæringen, hvor leselærerne ivaretar både syntetisk og analytisk metode. Når det kommer til *hvilke* undervisningsformer som fremmer elevenes utvikling av leseferdigheter, fremheves ulike perspektiver i faglitteraturen.

Oppdagende læring og uteskole

Refsahl (2012) poengterer blant annet viktigheten av å legge til rette for *oppdagende læring*, for å sikre god leseundervisning (s. 77). Det presiseres at den som skal tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter «(...) lærer best ved å selv utforske og oppdage hvordan ting er og hvordan noe skal gjøres» (Refsahl, 2012, s. 77). Elevens nysgjerrighet og utforskertrang er også et svært sentralt tema i *LK20*, hvor det vektlegges at «skolen skal respektere og dyrke

fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Leseundervisningen bør med dette legges til rette for at elevene selv «(...) oppdager detaljer i skriftspråket og forstår hvordan ulike strategier skal gjennomføres» (Refsahl, 2012, s. 77).

Uteskole kan være en måte å legge til rette for *oppdagende læring*, hvor elevene får mulighet til å både utforske og oppdage ulike fenomen. Undervisning som foregår ute bidrar til at elevene får være i mer fysisk aktivitet, jobbe kreativ og samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Elevene får med andre ord «(...) mulighet til å bruke kroppen og sansene på en annen måte enn i klasserommet», noe som kan styrke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Oppdagende læring og uteskole vil også være gode undervisningsmetoder for å nå læreplanens mål om «(...) å stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Veiledet lesing og stasjonsarbeid

Veiledet lesing er et eksempel på en strukturert og målrettet metode innenfor leseopplæringen, som særlig løftes frem som gunstig i begynneropplæring (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.18). Metoden innebærer at læreren veileder små grupper av elever med deres lesing, og veiledningen varer fra 12-15 minutter. Dette gjør at den veiledede lesingen ofte blir kombinert med *stasjonsundervisning*, hvor elevene vanligvis er delt inn i homogene grupper (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). Denne organiseringen muliggjør en enklere måte å observere elevenes lesing og bidrar til å gi elevene tilpasset undervisning i eksempelvis ordlesing, det å skape mening eller det å tenke kritisk ut fra en tekst (Kulbrandstad, 2022, s. 306). Det poengteres videre at lærerne på denne måten også får «(...) rikere muligheter til å modellere ulike lesestrategier, til å støtte elevene med deres leseutfordringer og altså ikke minst til å observere de ulike elevene som lesere» (Kulbrandstad, 2022, s. 306).

Høytlesing og selvstendig lesing

Høytlesing er også en måte å strukturere leseundervisningen på, som har vist seg å ha flere gevinster for elevenes leseutvikling. Hennig (2019) presiserer at høytlesing kan bidra til økt leselyst hos elevene og samtidig være med på å bygge et fellesskap i klasserommet, ettersom

elevene opplever å dele felles, betydningsfulle estetiske opplevelser (s.123). Høytlesing stiller heller ikke noen krav til den som blir lest for og man kan som lærer på denne måten gi elevene tilgang til tekster som er over deres eget lesenivå (Rongved, 2021). Forskning har videre vist at høytlesing kan styrke elevenes fonologiske bevissthet, bokstavkunnskap, grammatikk og bevissthet om tekststruktur og sjanger (Hoem, 2021, s. 166).

For at elevene imidlertid skal *profittere* på å bli lest for er læreres valg av bøker, hvordan de leser, hvilket formål de har med lesingen og hvordan lærere og elever samtaler om det som blir lest *helt* avgjørende (Hoem, 2021, s. 166). God og nøye planlegging vektlegges spesielt for å utnytte høytlesingens potensial i begynneropplæringen. Man kan som lærer eksempelvis øve seg på høytlesingen på forhånd, slik at man kan modellere god leseflyt og intonasjon for elevene (Hoem, 2021, s. 168). Samtidig er det gunstig at høytlesingen koples til elevenes selvstendige lesing og skriving. Det fremheves at dette blant annet kan gjennomføres ved å be elevene skrive logg etter høytlesingen, gi elevene spørsmål de skal reflektere over i etterkant og «(...) oppmuntre elevene til å velge bøker til selvstendig lesing som på en eller annen måte hadde sammenheng med høytlesingen (Hoem, 2021, s. 169).

Å fremme lesing gjennom skriving

Det å fremme lesing gjennom skriving blir særlig løftet frem som en god metode for å organisere leseundervisningen på en effektiv måte. Etter elevene har forstått det alfabetiske prinsipp, og klarer å koble sammen bokstav og lyd, er det nemlig mange elever som i starten «(...) opplever at det er enklere å stave (fonologisk) enn å lese» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). Dette begrunnes blant annet med at begynnerleseren ofte bruker en fonologisk avkodingsstrategi, hvor man identifiserer en og en bokstav og kobler denne med tilhørende bokstavlyd, og videre trekker bokstavlydene til ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). Lesing stiller med andre ord mye høyere krav til korttidsminnet enn staving, hvor elevene kan identifisere en språklyd om gangen og skrive ned bokstaven som representerer denne lyden, *før* eleven lytter seg videre (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53).

Staving inviterer også elevene til å «smake» på ordene og utforske både lydstruktur og bokstavmønstre i skrevne ord (Statped, 2021a). Dette er med på å utvikle elevenes

fonologiske bevissthet og ortografiske ferdigheter. Det presiseres videre at det å *skrive seg til lesing* (STL) særlig er en effektiv tilnærming for å fremme leseferdigheter for elever med svak fonologisk bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). Elevene får gjennom skrivingen gjentatte møter med bokstaver (deler) og ord (helheter), noe som etter hvert vil medføre «(...) sikrere bokstavkunnskap, leseferdighet og skriveferdighet» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). Talende tastatur, hvor elevene får høre ordlyden til bokstavene de taster, blir følgelig vektlagt som et gunstig verktøy i begynneropplæringen, for å «(...) styrke og automatisere kunnskapen om sammenhengen mellom bokstav og lyd» (Statped, 2021a).

3.5.3 Motivasjon for lesing og mestringsforventninger

I følge Skaalvik og Skaalvik (2021) kreves det også at elevene er *motiverte* for de ulike oppgavene for å kunne oppnå *optimal læring*. Begrepet motivasjon definerer de som «(...) en drivkraft som påvirker hvilke valg vi gjør, hvilke mål vi setter oss, hvor stor innsats vi yter i arbeidet med en oppgave, og hvor stor utholdenhet vi har når vi støter på utfordringer og hindringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19). Motivasjonsbegrepet er også svært fremtredende i *LK20*, hvor det poengteres at skolen *skal* legge til rette for den enkeltes *motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Motivasjon og forventning om mestring blir også av Bandura (1986) tett knyttet sammen. *Forventning om mestring* blir av Bandura omtalt som *self-efficacy*, hvor man på norsk bruker betegnelsen *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117). En elevs *mestringsforventning* defineres som ens *opplevde vurdering* av egne ferdigheter og evne til å utføre visse handlinger (Bandura, 1986, s. 391). *Mestringsforventning* omhandler med dette ikke ens *faktiske* evne til å utføre bestemte handlinger og oppnå visse resultater, men snarere ens *egen vurdering* av hva man selv kan gjøre med de ferdighetene man har (Bandura, 1986, s. 391). Bandura presiserer videre at *mestringsforventning* er en *grunnleggende* faktor for ens motivasjon, utholdenhet, innsats og stressmestring, noe som igjen er avgjørende i møte med nye oppgaver (Bandura, 1997, s. 3). Elever som tidlig opplever mestring og som har høye *mestringsforventninger* oppfatter ofte nye oppgaver og situasjoner som utfordringer og muligheter. Med bakgrunn i dette har de gjerne også «(...) større mot til å gå løs på

oppgavene» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). Elever som på den andre siden har lav mestringsforventning opplever ofte nye oppgaver og situasjoner som truende og dveler mer ved egen inkompetanse. Dette kan igjen føre til at elevene raskere gir opp i møte med utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Elever med lesevansker og elever som har opplevd nederlag med lesing kan ofte utvikle lav mestringsforventning til det å lese, og følgelig ha et stort behov for å beskytte egne følelser ved «(...) å unngå lesing så godt som mulig» (Refsahl, 2012, s. 56-57). Det er med grunnlag i dette helt essensielt å legge til rette for *tidlig* mestring for *alle* elever i den første leseopplæringen.

3.5.5 Det skriftspråkstimulerende miljøet

Et sentralt grep for å legge til rette for at barn blir oppmerksomme på skrift og videre utvikler gode leseferdigheter, er å gjøre dem bevisste på det *skriftspråklige miljøet* som er rundt dem i *hverdagen* (Kulbrandstad, 2022, s. 93). Dette innebærer blant annet ulike former for skrevne tekster, både korte og lange, og «(...) alt fra navneskilt og skjønnlitteratur i klasserommet til reklameplakater i butikken og aviser på stativ i utenfor kiosken» (Kulbrandstad, 2022, s. 93). Samtidig understrekes nytteverdien av å la elevene observere ulike situasjoner hvor skrift brukes, som eksempelvis ved å bringe skrift utenfra inn i klassen. Kulbrandstad (2022, s. 93) fremhever at dette eksempelvis kan gjøres ved å ta i bruk fotografier eller videoklipp av situasjoner hvor lesing eller skriving pågår og ved å bruke gjenstander som inneholder skrift, eller noe annet som elevene selv tar med seg. På denne måten vil man kunne bevisstgjøre elevene på det skriftspråket som er rundt dem til vanlig (Kulbrandstad, 2022, s. 93).

Hennig (2019) viser også til viktigheten av å bevisstgjøre elevene på skriftspråket rundt dem og at det videre er viktig «(...) for læreren å legge vedvarende vekt på betydningen av å lese, både hva vi sier, og hva vi gjør» (s. 97). Det poengteres med dette at man ikke bare må påstå at det er viktig å lese, men vise både hvordan og hvorfor det er viktig. For at miljøet rundt elevene skal være skriftspråkstimulerende er det følgelig essensielt at elevene også opplever det å bruke skriftspråket, ved både skriving og lesing, som meningsfullt og selv tar skriften i

bruk (Kulbrandstad, 2022, s. 93).

For å gjøre skriften mer tilgjengelig for elevene og dermed styrke elevenes skriftspråkstimulerende miljø, fremhever Kulbrandstad også det fysiske miljøet rundt elevene (Kulbrandstad, 2022, s. 93). Det løftes frem at det er gunstig for elevenes læring at ulike varianter av skrift synliggjøres i klasserommet, gjennom blant annet en lese krok, bokhyller, tilgang til skriveredskaper m.m.

4.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil det presenteres hvilke metodiske valg som ble tatt for å undersøke og besvare forskningsprosjektets forskningsspørsmål og problemstilling. Innledningsvis vil jeg definere hvilke vitenskapelige perspektiver og tilnærminger som ligger til grunn for studien. Videre vil jeg både redegjøre for hvordan jeg som forsker har arbeidet før, under og etter innsamlingen av de kvalitative dataene. Deretter vil jeg reflektere over etiske spørsmål knyttet til forskningsprosjektet og vurdere studiens validitet og reliabilitet.

4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

4.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er «(...) læren om fortolkningen av tekster» og det er fortolkningen av mening som er det sentrale tema i et hermeneutisk synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Selve formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en gyldig og felles forståelse av hva en tekst betyr. Tekstbegrepet har i nyere tid fått en utvidet betydning, og omfatter nå både diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Alle data som omformes til skriftlig materiale kan med dette oppfattes som en tekst, som dermed vil inkludere det transkriberte intervjuet.

Et vesentlig premiss for hermeneutikken er «(...) at observerte «fakta» ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomen, og at dette derfor er et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag» (Befring, 2007, s. 226). For å oppnå en helhetsforståelse av et fenomen er det følgelig behov for en fortolkningsprosess gjennom hele forskningsprosessen. Innenfor hermeneutisk tilnærming omtales fortolkningsprosessen for *den hermeneutiske sirkelen*, eller spiralen, og utgjør selve kjernen i prosessen om å skape forståelse og mening (Postholm, 2010, s. 99). Denne sirkelen betegner en sirkelbevegelse hvor man forstår helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Gadamer & Jordheim, 2003, s. 33). En hermeneutisk tilnærming omfatter med andre ord at all fortolkning består i stadige bevegelser «(...) mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse» (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Hvordan et fenomen fortolkes er igjen

avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt.

I analysedelen av denne studien vil jeg benytte meg av det som omtales for *dobbel hermeneutikk*. Når jeg analyserer den innsamlede empirien vil jeg forsøke å fortolke en allerede fortolket verden (Grimen, 2004, s. 300). Jeg må med andre ord være klar over at informantenes utsagn vil bære preg av deres egne fortolkninger og erfaringer. Som forsker vil jeg dermed fortolke andre personers fortolkninger og må på denne måten i prosessen om å skape forståelse og mening være oppmerksom på den konteksten det fortolkes i. Dette utgjør også sentrale sirkelbevegelser mellom helhet og del, som kjennetegner den hermeneutiske sirkelen (Gilje & Grimen, 1995, s. 153).

Innenfor hermeneutikken er også en viktig grunntanke «(...) at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger» og at man aldri møter verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Som forsker vil man med andre ord alltid møte ulike fenomen i lys av «(...) den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesbegrepet» (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). I hermeneutikken omtales disse forutsetningene for ens *forforståelse*, og beskrives som et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). For å spesifisere er jeg som forsker nødt til å være klar over min egen forforståelse i møte med deltakernes utsagn, og være både forberedt og åpen for funn som muligens ikke gjenspeiler min egen forforståelse av det gitte fenomenet. Dette med bakgrunn i at det er de ulike *lærernes* forståelser, erfaringer og fortolkninger som skal danne utgangspunktet for studiens datagrunnlag.

4.2 Forskningsdesign

Den valgte metoden for et forskningsprosjekt skal «vise vegen til målet» og metoden skal være «(...) verktøyet som samlar inn dei dataa som er naudsynte for å svare på målet med studien og forskningsspørsmåla i studien» (Krumsvik, 2019, s. 162). Derfor er metodevalg også helt avgjørende for å få nødvendig data, som kan bidra til å svare på forskningsprosjektets problemstilling. I dette underkapittelet beskrives den valgte metoden for forskningsprosjektet, samtidig som jeg vil redegjøre for hvordan metodevalget er gunstig for å få svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

4.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, hvor forskeren forsøker å danne seg et helhetlig bilde av informantenes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010, s. 35). Forskeren fanger opp ulike biter som til sammen danner et fullstendig, helhetlig eller komplekst bilde av det fenomenet som studeres. Samtidig anses kvalitativ forskning som en situert aktivitet, hvor forskeren er på forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig (Postholm, 2010, s. 35). Beskrivelse, forståelse og mening er helt sentrale begreper innenfor kvalitativ metode og hovedformålet med kvalitativ forskning har «(...) siden opprinnelsen vært å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Med bakgrunn i dette vil kvalitativ metode være formålstjenlig for å besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

4.2.2 Fenomenografisk metode

Fenomenografi er en kvalitativ forskningsmetode som er designet for å besvare visse spørsmål tilknyttet tenkning og læring (Marton, 1986, s. 28). I fenomenografien ønsker man å gjøre rede for menneskers ulike oppfatninger av verden og fremstille kompleksiteten i forståelsen av et fenomen (Marton, 1986, s. 32). Hovedtanken er at gjennom nøye redegjørelse av hvordan ulike mennesker tenker om et fenomen, vil man avdekke forhold som muliggjør overgangen fra én måte å tenke på til en kvalitativ «bedre» virkelighetsoppfatning (Marton, 1986, s. 33). Selve begrepet *fenomenografi* har røtter i de greske ordene *phainomenon* (det som viser seg), og *graphein* (skrive) (Hasselgren & Beach, 2006, s. 192).

Fenomenografi innebærer med andre ord en beskrivelse av det som viser seg. Med en fenomenografisk tilnærming beskriver man nærmere bestemt de kvalitativt forskjellige måtene mennesker opplever, konseptualiserer og forstår et fenomen (Hasselgren & Beach, 2006, s. 192). Med bakgrunn i denne forskningsstudien vil dermed fenomenografisk metode være formålstjenlig, ettersom jeg i studien ønsker å beskrive ulike læreres forskjellige oppfatninger av et bestemt fenomen.

Det er videre vanlig å differensiere mellom første- og andreordens perspektiv innenfor fenomenografisk forskning. Med en fenomenografisk tilnærming vil ikke målet være å beskrive hvordan noe *er*, men snarere hvordan noe *oppfattes* å være (Marton, 1986, s. 33). Dette utgjør et andreordens perspektiv og fenomenografi som forskningsmetode vil dermed inkludere hvordan deltakerne erfarer og oppfatter et fenomen på ulike måter. Innenfor fenomenografisk analyse vil også formålet være å utvikle beskrivelseskategorier som angir ulike måter å forstå et fenomen på (Hasselgren & Beach, 2006, s. 193). De ulike beskrivelseskategoriene skal på denne måten danne et «kart» over utfallsrommet av de mulige ulike måtene man kan fortolke, erfare og oppleve et bestemt fenomen (Hasselgren & Beach, 2006, s. 193-194).

4.2.2 Hermeneutisk fenomenografi

Forskningsprosjektet er en kvalitativ forskningsstudie, som bygger på hermeneutisk-fenomenografisk vitenskapsteoretiske prinsipper og metode. Studien er fenomenografisk ettersom at formålet er å beskrive læreres ulike erfaringer med et helt konkret fenomen, nærmere bestemt tilpasset leseopplæring i første klasse (Marton, 1986, s. 32). Samtidig er det benyttet en hermeneutisk tilnærming under forskningsprosjektet, hvor jeg som forsker har fortolket andre menneskers fortolkninger (Grimen, 2004, s. 300).

4.3 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Selve formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå «(...) sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» gjennom en samtale med en viss struktur og en bestemt metode og spørresteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Slike kvalitative intervju kan gjennomføres på ulike måter, hvor de vanligste kvalitative intervjuvariantene er *strukturert*, *semistrukturert* og *ustrukturert* intervju (Krumsvik, 2019, s. 163). Med bakgrunn i denne studiens problemstilling, vil et semistrukturert intervju være mest hensiktsmessig. Semistrukturerte intervju benyttes når man søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og deres fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne intervjuvarianten er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale og den utføres «(...) i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I tillegg til dette skal forskeren følge opp temaer som intervjupersonen bringer inn i samtalen, selv om forskeren ikke hadde forutsett disse eksakte temaene på forhånd av intervjuet (Postholm, 2010, s. 146).

Til innsamlingen av forskningsprosjektets data ble det benyttet fokusgruppeintervju, som er et mer eller mindre strukturert gruppeintervju (Krumsvik, 2019, s. 180). Fokusgruppeintervju blir stadig mer benyttet innenfor kvalitativ metode, hvor gruppediskusjonen baserer seg på spørsmål gitt av forskeren. Etersom at det er et semistrukturert fokusgruppeintervju, vil denne intervjuformen ha en litt uformell stil hvor informantene kan supplere med egne tema og innspill. Gruppemoderatoren presenterer med andre ord emnene som skal diskuteres og legger til rette for ordveksling mellom intervjupersonene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179).

4.4 Forskningsprosessen

4.4.1 Utvalg

I kvalitativ forskning er *hensiktsmessig utvalg* et generelt utvalgskriterium som «(...) danner utgangspunkt for valg av setting eller personer» (Postholm, 2010, s. 39). Formålet med denne forskningsstudien var å finne ut hvilke erfaringer ulike lærere har med å tilpasse den første leseopplæringen, i differensierte klasserom. Følgelig ble det aktuelt å intervju personer som har erfaring med å arbeide som lærere og som har relevant utdanning. I tillegg til dette var det essensielt at lærerne hadde erfaring med å ha ansvaret for leseopplæringen i første klasse. Det var med andre ord ikke et krav at informantene måtte ha ansvaret for leseopplæringen i første klasse skoleåret 2021-2022. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) presiserer at selve antallet intervjupersoner som trengs avhenger av formålet med den aktuelle undersøkelsen. Jeg valgte å gjennomføre ett fokusgruppeintervju med fire lærere fra samme skole. I en mindre forskningsstudie blir det løftet frem at det vil være «(...) tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge det lavest anbefalte antall personer» (Postholm, 2010, s. 43).

Det ble i forbindelse med rekruttering av intervjupersoner sendt ut invitasjon per e-post til rektorer ved flere barneskoler. Invitasjonen inneholdt informasjon om forskningsprosjektet og krav til eventuelle lærere som ønsket å delta i studien. Rektorene videresendte følgelig e-posten til aktuelle deltakere og det ble på denne måten opprettet kontakt med de ulike lærerne som nå utgjør utvalget for denne forskningsstudien. Informantene har jeg i studien valgt å kalle for informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4.

Informantene som deltok i fokusgruppeintervjuet, har både ulik arbeidserfaring og kompetanse. Informant 1 har arbeidet som lærer i omtrent 7 år og arbeidet de første årene som spesiallærer, stort sett på småtrinnet. I 2020 fikk hun imidlertid kontaktlæreransvar for første klasse, hvor hun har hatt ansvaret for den første leseopplæringen. Av utdanning har informant 1 tatt PPU og har nå søkt videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Informant 2 har på sin side arbeidet som lærer i litt over 20 år og har stort sett vært kontaktlærer for småtrinnet alle disse årene. Informant 2 har tatt lærerutdanning og videreutdanningen innenfor spesialpedagogikk og veiledningspedagogikk. Informant 3 har i likhet med informant 1

arbeidet som lærer i 7 år og hun har erfaring fra både småskolen og mellomtrinnet. Hun har først og fremst arbeidet som kontaktlærer, men har de to siste årene arbeidet som spesialpedagog. Av utdanning har informant 2 tatt lærerutdanning og har søkt om videreutdanning innenfor spesialpedagogikk.

4.4.3 Utarbeiding av intervjuguide

Planleggingsdelen av intervjuene er en essensiell del av forskningsprosessen i kvalitative forskningsdesign (Krumsvik, 2019, s. 167). Spesielt viktig for denne delen av forskningsprosessen er å utvikle en intervjuguide som er nært knyttet til studiens forskningsspørsmål. På denne måten kan man sikre at man stiller intervjupersonene relevante spørsmål, slik at man kan besvare studiens problemstilling best mulig (Krumsvik, 2019, s. 167). Ettersom den valgte metoden for intervjuene var semistrukturerte fokusgruppeintervju, var det også viktig å lage en intervjuguide som gjenspeilte nettopp denne intervjuformen. Intervjuguiden har med grunnlag i dette seks bestemte hovedtemaer, med underspørsmål som er ment som forslag til spørsmål (vedlegg 1) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Valg av type spørsmål i intervjuguiden har mye å si for kvaliteten på intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 167). Det var flere faktorer som påvirket hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble formulert og utarbeidet, for å opprettholde intervju kvaliteten. For å øke sannsynligheten for å få svar på de ønskede spørsmålene ble det eksempelvis benyttet ord som var innenfor vokabularet til intervjupersonene. Å bruke ord som er innenfor deltakernes vokabular er essensielt for å sikre at de forstår og føler seg tilpass med intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 167). Samtidig er det viktig å legge til rette for at spørsmålene er nøytrale og formulert på en slik måte at svaralternativene er åpne for informantene. Dette er et sentralt grep for å unngå dikotome spørsmål, som ofte vil gi korte og lite utfyllende svar (Postholm, 2010, s. 168).

For å kvalitetssikre intervjuguidens spørsmål ble det utført *pilotintervju* i forkant av fokusgruppeintervjuet. Pilotintervju foregår på samme måte som vanlige intervju, men man kan her «(...) nytte andre enn informantene dine til å få tilbakemelding på om dei skjønner spørsmåla, om omgrep er uklare, om tempoet i intervjuet er ok, og liknande» (Krumsvik,

2019, s. 167). I pilotintervjuet ble spørsmålene stilt til en medstudent på lærerstudiet, noe som bidro til å øke min trygghet i rollen som intervjuer og til å øke spørsmålenes kvalitet.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk på et av skolens grupperom. Deltakerne fikk selv være med på å bestemme om gjennomføringen av intervjuet skulle foregå fysisk eller digitalt. Tre av de fire informantene møtte opp til intervju. Informant 4 stilte ikke opp til avtalt tidspunkt, uten at dette ble avklart på forhånd av intervjuet. Det ble likevel tatt en avgjørelse om å gjennomføre fokusgruppeintervjuet med de tre intervjupersonene som møtte opp. Intervjuet ble gjennomført på et grupperom ettersom at dette var en setting som skjermte deltakerne for diverse forstyrrelser (Postholm, 2010, s. 82).

Intervjuet ble introdusert med en brifing hvor jeg som intervjuer innledet med å definere forskningsprosjektet, fortalte litt om studiens formål, forklarte hva lydopptakeren skulle brukes til og gav intervjupersonene mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet og før det ble tatt opp lydopptak. Denne innledende brifingen blir av Kvale og Brinkmann (2015) løftet frem som avgjørende for iscenesettelsen av et intervju, samtidig som det presiseres at brifingen bør følges opp med en *debriefing* etter intervjuet (s. 160-161). Intervjuet ble avrundet med en debriefing før lydopptakeren ble slått av, hvor informantene fikk spørsmål om de hadde noe mer de ville legge til. Dette medførte nye refleksjoner og ytterlige kommentarer til selve intervjutemaet. En slik debriefing blir vektlagt med bakgrunn i det faktum at det gir intervjupersonene en ekstra mulighet til å «(...) ta opp temaer han eller hun har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

Under selve fokusgruppeintervjuet forholdt jeg meg til intervjuguiden og hovedsakelig spørsmålene under de bestemte hovedtemaene. Intervjuet var imidlertid semistrukturert og dette åpnet dermed opp for oppfølgingsspørsmål til temaer som informantene selv tok opp. I forkant av intervjuet ble det også presisert at det i studien ville fokuseres på lærernes *egne* erfaringer, både positive og negative, og at det dermed ikke fantes noe fasitsvar på spørsmålene som ble stilt.

4.4.4 Transkribering

For å sikre god intervjuerelabilitet og intervjuvaliditet ble intervjuopptakene transkribert fra muntlig til skriftlig form. Når materialet blir strukturert i tekstform blir det lettere å få oversikt og dermed også bedre egnet for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). For å sikre god kvalitet på lydopptakene ble det gjennomført en test av lydopptaker før intervjuet ble igangsatt. På denne måten ble det sikret god lyd kvalitet, noe som gjorde prosessen med å transkribere mindre tidskrevende og anstrengende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Transkripsjonen medførte også et behov for utvelgelse av hvilke dimensjoner av den muntlige intervjusamtalen som skulle inkluderes i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, 208). Først og fremst ble intervjuet omformet fra ulike dialekter til bokmål, samtidig som intervjuet ble anonymisert fortløpende under transkripsjonsprosessen. Ettersom at det var gruppediskusjonens *innhold* som var i fokus, ble ikke intervjuet transkribert med alle gjentakelser, pauser, registrering av mumling og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

4.4.5 Analyse og bearbeiding av data

Å *analysere* defineres som det å «(...) dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Et viktig moment er også at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, hvor analyseprosessen allerede starter med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumentet (Postholm, 2010, s. 86).

Ettersom studien har en hermeneutisk-fenomenografisk tilnærming ble resultatene fra analyseprosessen følgelig framstilt i ulike beskrivelseskategorier (Hasselgren & Beach, 2006, s. 193). Det å kategorisere intervjuuttalelser i beskrivelseskategorier omtales også for å *kode* og er i dag den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding innebærer i kvalitativ forskning at «(...) forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om» (Dalen, 2011, s. 62). Det er også vanlig å dele inn kodingsprosessen inn i tre kodingsfaser, *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2010, s. 88). Før jeg startet kodingsprosessen etter å ha transkribert intervjuet, leste jeg gjennom intervjuet flere ganger for å skape meg en oversikt og forståelse for

helheten.

Den første fasen av kodingsprosessen er som nevnt *åpen koding*, som er den delen av analysen «(...) hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet» (Postholm, 2010, s. 88). Dette omtales også for *kategorisering* og hovedformålet er å kode begreper som danner «(...) en logisk sammenheng med materialet det representerer, samtidig som det bør gi en snarlig påminnelse om hvilke data det representerer» (Postholm, 2010, s. 88-89).

Neste steg i kodingsprosessen kalles for den aksiale kodingsprosessen, hvor hovedkategoriene blir relatert til ulike underkategorier (Postholm, 2010, s. 89). Formålet med underkategoriene er å spesifisere hovedkategoriene og sikre at forklaringene av fenomenet blir mer presise og fullstendige (Postholm, 2010, s. 89). Under presenteres de kodede kategoriene med deres underkategorier, framstilt ved hjelp av en tabell. For å best mulig kunne besvare studiens problemstilling dannet jeg kategorier innenfor forskningsprosjektets to forskningsspørsmål.

Tabell 4 Oversikt over kodede kategorier

Forskningsspørsmål	Kategori	Underkategorier
1.Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?	○ Psykososialt læringsmiljø	○ Trygghet ○ Ekstra ressurser i klasserommet ○ Sosial kompetanse
	○ Kartlegging	○ Foreldresamarbeid ○ Opplevelse av å kartlegge ved skolestart
	○ Bokstavinnlæring	○ Hurtig bokstavinnlæring ○ Lekpreget ○ Variasjon
	○ Veiledet lesing	○ Stasjonsarbeid

2. Hvilke <i>muligheter og utfordringer</i> ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?	○ Elevens tro på egen mestring	○ Ressurssterke elever ○ Elever som har vansker
	○ Individuelle tilpasninger	○ Skrive seg til lesing ○ Elevtilpassede spørsmål
	○ Ressurser	○ Pedagogiske ressurser
	○ Motivasjon	○ Skriftspråkstimulerende miljø ○ Uteskole
	○ Forebyggende arbeid	○ Tidlig innsats

Selve tabellen er utformet med utgangspunkt i forskningsprosjektets to forskningsspørsmål. Analysearbeidet av det transkriberte intervjuet resulterte i fire hovedkategorier innenfor forskningsspørsmål 1, nærmere bestemt *psykososialt læringsmiljø, kartlegging, bokstavinnlæring og veiledet lesing*. Tilhørende forskningsspørsmål 2 ble det kategorisert fem ulike hovedkategorier; *elevens tro på egen mestring, individuelle tilpasninger, ressurser, motivasjon og forebyggende arbeid*. Som vist i tabellen ovenfor ble det videre utviklet flere underkategorier, for å spesifisere hovedkategoriene nærmere.

Siste trinn i kodingsprosessen er den selektive kodingen, som kjennetegnes ved at forskeren prøver «(...) å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene» (Postholm, 2010, s. 90). For å forstå det studerte fenomenet skriver forskeren til slutt en helhetlig, fortellende tekst som representerer forskningsfeltet, med utgangspunkt i hovedkategoriene og deres underkategorier (Postholm, 2010, s. 90). Dette vil med andre ord utgjøre kapittel 5 i min forskningsstudie, hvor funn fra datainnsamlingen presenteres og drøftes i form av en helhetlig tekst.

4.5 Studiens kvalitet

4.5.1 Relabilitet

Selvet begrepet *relabilitet* refererer vanligvis til resultatetens pålitelighet, hvor det normale kravet på relabilitet er hvorvidt resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2010, s. 169). De tradisjonelle kravene til validitet i kvalitative studier har imidlertid vist seg å være problematiske, med tanke på «(...) at et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon» (Postholm, 2010, s. 169). Med grunnlag i dette blir ofte relabilitet i kvalitative forskningsdesign relatert til hvorvidt undersøkelsen er konsekvent og stabilt gjennomført, på en pålitelig og tillitvekkende måte (Postholm, 2010, s. 169). For å øke dette forskningsprosjektets relabilitet har jeg dermed gjort grundig rede for hele forskningsprosessen, som inkluderer både planlegging, utføring og etterarbeid med datamaterialet.

I kvalitative forskningsintervju er det avgjørende at intervjurelabiliteten er solid, ettersom at man arbeider med tekstdata (Krumsvik, 2019, s. 171). For å styrke intervjuvaliditeten er det eksempelvis viktig å stille presise intervju spørsmål, som deltakerne oppfatter som forståelige. Dette ble fokusert mye på under utførelsen av intervjuet, i tillegg til at pilotintervjuet på forkant muliggjorde justeringer av spørsmål for å sikre best mulig intervjurelabilitet.

4.5.2 Validitet

Validitet innebærer om den valgte metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). I sammenheng med validitet er det også vanlig å vurdere hvorvidt forskerens resultater er pålitelige og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Valg av framgangsmåte og metode vil dermed ha stor innvirkning på forskningsprosjektets resultater, når det kommer til grad av gyldighet og pålitelighet. En høy validitet er også avhengig av at leseren kan følge med på hele forskningsprosessen og se hvilke «spilleregler» forskeren har benyttet seg av i enhver fase (Postholm, 2010, s. 170). På denne måten får leseren selv mulighet til å vurdere tolkningenes pålitelighet og gyldighet.

For å styrke studiens validitet er det også blitt vektlagt å skape intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2011, s. 95). Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill og det vil dermed være svært aktuelt å sikre at informantenes uttalelser er «(...) så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig» (Dalen, 2011, s. 95). For å skape en slik intersubjektivitet under gjennomføringen av intervjuet kontrollerte jeg informasjonen deltakerne fortalte underveis i intervjuet. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg hadde forstått deres uttalelser riktig. Under prosessen med å analysere de innsamlede dataene støttet jeg meg samtidig konsekvent på det transkriberte intervjuet, for å redusere og unngå mulige feiltolkninger.

4.5.3 Forskerens egen rolle

Som forsker er det viktig å reflektere over sin egen rolle i selve intervjusituasjonen (Postholm, 2010, s. 82). Ofte er de første par minuttene av et intervju svært avgjørende for utfallet av intervjuet. Kvale og Brinkmann fremhever blant annet at intervjupersonene gjerne vil ha en klar oppfatning av intervjueren, før de «(...) begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (2015, s. 160). Dermed er det viktig å allerede fra start skape god kontakt mellom intervjuer og intervjuperson ved at intervjueren eksempelvis lytter oppmerksomt og viser både interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonenes ytrer. Samtidig er det essensielt at intervjueren er avslappet og godt forberedt til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Det ble også brukt ulike fremgangsmåter for å få forskningsdeltakerne til å reflektere over og eksemplifisere sine egne utsagn under intervjugjennomføringen. Blant annet benyttet jeg meg av ulike *prober* for å oppmuntre deltakerne til ytterligere kommentarer om det gitte emnet. Slike prober er eksempelvis «(...) et lite nikk som en respons, eller å si «ja» og «hm» eller gjenta enkelte ord og så ta en liten pause som signaliserer forventning om en forklaring» (Postholm, 2010, s. 80).

4.5.4 Ethiske refleksjoner

Det er flere etiske spørsmål man bør reflektere over når det kommer til gjennomføring av kvalitative studier. I et hvert forskningsforløp bør adekvat forskning og etiske prinsipper gå hånd i hånd, hvor forskeren foretar «(...) etiske overveielser både før, i løpet av og etter oppholdet på forskningsfeltet eller samtalene med forskningsdeltakerne» (Postholm, 2010, s. 142).

På forhånd av datainnsamlingen ble forskningsprosjektet blant annet meldt inn til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. Denne søknaden ble innsendt med omsyn til behandling av personopplysninger og registrering av personopplysninger ved hjelp av elektroniske hjelpemidler (Johannessen et al., 2016, s. 88). Prosjektet ble i oktober 2021 godkjent av NSD, jamfør vedlegg.

På forkant av fokusgruppeintervjuet fikk også informantene et informasjonsskriv om både hensikten og forskningsprosjektets krav til dem som deltakere, noe som er sentralt forarbeid i fenomenologisk forskning (Postholm, 2010, s. 146). Deltakerne ble samtidig orientert om deres rett til når som helst å trekke seg fra en eventuell deltakelse, noe som medførte at deltakerne på forkant av datainnsamlingen visste hva de sa ja til. Informantene fikk med andre ord anledning til å gi et *informert samtykke*, når de takket ja til forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet (Postholm, 2010, s. 146).

4.5.5 Kritiske betraktninger til studien

I studien gjennomføres et semistrukturert fokusgruppeintervju, hvor informantene formidler sine egne erfaringer og refleksjoner tilknyttet det å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. Ettersom at intervjuformen åpnet opp for å følge opp temaer som informantene selv løftet frem, påvirket dette naturligvis i hvilken grad intervjuguiden ble fulget. Fokusgruppeintervjuet var også min første opplevelse som intervjuer, og det var med grunnlag i dette tidvis utfordrende å finne de korrekte tidspunktene for å gå videre til neste spørsmål.

5.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet. Forskningsspørsmålene og følgelig de kodede kategoriene, som vist i tabellen under, danner rekkefølgen og utgangspunktet for hvordan funnene presenteres. Innledningsvis vil jeg presentere en oversikt over studiens funn, for å sikre en ryddig og oversiktlig presentasjon av forskningsprosjektets funn. Videre i kapittelet vil det forekomme en mer utdypende beskrivelse av de utvalgte kategoriene, som skildrer informantenes erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom.

Tabell 5 Oversikt over utvalgte kategorier

Hvordan tilpasser lærere den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?	
Forskningsspørsmål 1:	Forskningsspørsmål 2:
Psykososialt læringsmiljø	Elevers tro på egen mestring
Kartlegging	Motivasjon
Bokstavinnlæring	Individuelle tilpasninger
Veiledet lesing	Ressurser
	Forebyggende arbeid

5.1 Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?

Lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet, hadde ulike erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse. Det ble løftet frem ulike perspektiver tilknyttet en elevtilpasset leseopplæring i begynneropplæringen, hvor lærerne særlig trakk frem elevenes psykososiale læringsmiljø, kartlegging, variert bokstavinnlæring og veiledet lesing.

5.1.1 Psykososialt læringsmiljø som grunnlag for utvikling og læring

Trygghet som avgjørende faktor i begynneropplæringen

På spørsmål om *hvordan* lærerne arbeider med den første leseopplæringen i deres klasserom, ble det *psykososiale læringsmiljøet* til elevene raskt vektlagt av de tre deltakerne. Lærerne var alle enige om at mye av den første tiden i første klasse omhandlet å skape et trygt og godt miljø rundt elevene, for å skape et godt grunnlag for både læring og utvikling. Informant 1 uttrykte blant annet dette slik:

Ja, jeg tenker at når du begynner med første klasse så bruker du egentlig også **mye tid på å trygge elevene**. Det er liksom kanskje halvparten som klarer å skjønne hvordan man gjør ting på skolen. At det forventes «sånn og sånn» av meg. Så det vil jeg bare si at du bruker mye tid på det også i første klasse, å trygge barn som kanskje synes det er litt **skummelt å begynne på skolen** og som viser dette **gjennom atferd** (Informant 1).

Med andre ord blir arbeid med *trygghet* særlig fremhevet som sentralt i begynneropplæringen. Alle lærerne var enige om at det tar tid før elevene forstår hva som forventes av dem og at man som elev må få lære hvordan det er å være på skolen. Informant 2 trakk eksempelvis frem at elevene har behov for å blant annet lære seg skolens grunnleggende dagsrytme og struktur, hvor informant 3 tilføyde at selv det å sitte ved en pult er utfordrende for mange og er noe som på trenes på. Deltakerne erfarte med dette at man må bruke mye tid på å skape forutsigbarhet for å trygge skolestarterne.

Informantene presiserte også flere ganger i løpet av intervjuet at overgangen fra barnehage til skole kan være veldig stor for mange av elevene. Som informant 1 poengterte i sitatet ovenfor

erfarte hun følgelig at hun brukte mye tid på å trygge de elevene som eksempelvis syntes det er spesielt vanskelig å begynne på skolen.

Ekstra ressurser i klasserommet

Som oppfølgingsspørsmål til sitatet til informant 1, ble det stilt spørsmål om *hvordan* det ble arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet og med å trygge de elevene som gjennom atferd viser at de opplever skolestarten som utfordrende. Informant 1 supplerte med dette uttalelsen sin med å poengtere betydningen av *ekstra ressurser i klasserommet* for å trygge elevene. Selv fant hun veldig mye hjelp i å ha en ekstra pedagog eller miljøterapeut i klassen, som kunne være med på å trygge elevene i undervisningssammenheng:

Det hjelper veldig mye om man for eksempel har en **miljøterapeut** i klassen som er med på å **trygge elevene** og som er løsningsorientert. Som prøver å komme med et alternativt opplegg (Informant 1).

Ekstra ressurser i klasserommet kunne med dette hjelpe med flere spontane tilpasninger til den enkelte elev. Slike tilpasninger kunne for eksempel være alternative opplegg, hvor elevene fikk bruke varierte former for konkretisering og arbeidsmetoder. Perspektivet om ekstra ressurser i klasserommet trekkes også frem ved senere anledninger i intervjuet og vil bli videre beskrevet senere i kapittelet, utover dets betydning for lærernes arbeid med å trygge elevene.

Sosial kompetanse i gruppe

Informant 2 trakk videre frem utviklingen av elevenes *sosiale kompetanse* som en betydelig del av arbeidet med å tilpasse begynneropplæringen og den første leseopplæringen:

Ja, jeg er enig med informant 1 at mye i starten går på å trygge elevene ja, men også det å bli en **del av et fellesskap**. De skal jo bli kjent med hverandre. Det er en **stor overgang** til første klasse. Så det handler mye om aktiviteter som **utvikler sosial kompetanse** i gruppe for eksempel. Som ikke egentlig har så mye med bokstavinnlæringen og leseinnlæringen å gjøre (Informant 2).

Deltakerne var med dette enige om at man i første klasse må arbeide med elevenes gruppetilhørighet, for å sikre at elevene opplever å bli en del av fellesskapet i klassen. Det å bruke mye tid på å bli kjent med hverandre går også hånd i hånd med lærernes tidligere presisering om viktigheten av å skape et trygt og godt læringsmiljø rundt elevene.

Samtidig understreker informant 2 betydningen arbeidet med klasse- og læringsmiljøet har for elevenes aksept for at man tilpasser undervisningen til hver enkelt elevs behov. Dette påpeker hun slik:

Vi må bruke mye tid på at det **ikke nødvendigvis er rettferdig når det er likt**. Men at **forskjellig er rettferdig**. Selv om det føles urettferdig ut så ... Ja, vi må jo bruke mye tid på å bli kjent med hverandre og snakke om at vi synes at ulike ting er vanskelig. Med den gjengen jeg har nå så er det ganske godtatt, at det er ulikt (Informant 2).

Informant 2 poengterer med dette betydningen av å arbeide med elevenes forståelse for at man alle er ulike, med forskjellige behov. Dermed vil det ikke alltid være rettferdig når «alt er likt», og man må følgelig differensiere og tilpasse undervisningen til den enkelte. Hun trekker også frem at hun har gode erfaringer med at elevene i hennes klasse godtar ulikhetene i klassen og tilpasningene som blir gjort som følge av dette.

Informant 3 legger videre til:

De må også **øve på** dette med å faktisk **arbeide sammen med andre og samarbeide**, for det er det ikke alle som er så flinke til. Det kan bli sånn at den ene sitter og gjør ingenting, men den andre gjør alt. Da er det ikke mye utbytte av det. Det er også en ting som må læres i første klasse på en måte (Informant 3).

Informant 3 erfarer med andre ord at det er essensielt å la elevene få øve på det å samarbeide med sine medelever, ettersom at det ikke er gitt at dette er en ferdighet som elevene mestrer tidlig i første klasse. Det vektlegges at det å samarbeide er en viktig del av elevenes sosiale kompetanse, som man i første klasse må bruke mye tid på å utvikle.

Oppsummering

Resultatene viser at lærerne vektlegger ulikt arbeid med elevenes psykososiale miljø, for å legge til rette for både trivsel, læring og utvikling. Informantene er enige om at mye av den første tiden i første klasse handler om å trygge elevene, gjennom å bli kjent med hverandre som gruppe og med skolehverdagen i seg selv. Det poengteres at overgangen fra barnehage til skole er veldig stor for mange elever og at man dermed må trygge disse elevene for å skape et godt grunnlag for eksempelvis den første leseopplæringen. Ekstra ressurser i klasserommet løftes videre frem som et godt verktøy for å trygge elevene, samtidig som arbeid med elevenes sosiale kompetanse også presenteres som gunstig for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Svært sentralt er også deltakernes presisering om at man i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen, må arbeide med elevenes aksept for at man alle er ulike med forskjellige behov.

5.1.2 Tidlig kartlegging som verktøy for å differensiere

Tidlig *kartlegging* av elevene ble også fremhevet av lærerne i spørsmålet om hvordan deltakerne arbeidet med den første leseopplæringen i deres klasserom. Lærerne var enige om at kartlegging av elever er en ressurs å ha, selv om dette i noen tilfeller kunne være utfordrende å gjennomføre.

Foreldresamarbeid for å kartlegge elevenes leseferdigheter

I arbeidet med å kartlegge elevene brukte lærerne flere framgangsmåter for å finne ut hvor i leseutviklingen elevene var. Samarbeid med foreldre ble av informant 2 særlig trukket frem som et eksempel på en metode hun gjerne brukte for å kartlegge elevene ved skolestart:

Dersom man går inn på innlæring av bokstaver og lesing så tenker jeg at det er veldig viktig å **kartlegge elevene tidlig** og finne ut hvilket nivå de er på.

Noen kan jo allerede lese når de kommer og noen vet knapt hva en bokstav er. Derfor er det viktig med en **tidlig samtale med foreldre** for eksempel for å få en samtale om hva barnet har vist interesse for når det gjelder bokstaver og tall og slike ting (Informant 2).

Informant 2 understreker med dette det store spriket i det differensierte klasserommet og dermed også viktigheten av kunnskap om en elevtilpasset leseopplæring: «noen kan jo allerede lese når de kommer og noen vet knapt hva en bokstav er». For å tidlig kunne tilpasse leseopplæringen til de ulike elevenes behov, vektlegger informant 2 følgelig å kartlegge elevene ved og blant annet ha en tidlig samtale med elevenes foresatte. Ved å ha en tidlig samtale med elevenes foresatte ønsker informant 2 på denne måten å kartlegge engasjementet elevene har vist for lesing og bokstaver før skolestart. Informanten 2 poengterer i intervjuet at denne kunnskapen kan bidra til å differensiere den første leseopplæringen til elevenes ulike forutsetninger og behov. Deltakerne nevner også at de benytter seg av kartleggingsverktøy i første klasse, for å tidlig få en oversikt over elevenes ulike leseferdigheter.

Lærernes opplevelse av å kartlegge elevene

Resultatene viser som nevnt at informantene opplevde det å kartlegge elevenes leseferdigheter som en ressurs. I intervjuet kommer det imidlertid også frem at det kan være en utfordring å gjennomføre selve kartleggingen:

Det er jo en ressurs å ha det! Men det er jo en utfordring å få gjennomført det, fordi du er avhengig av at man kanskje er to voksne (Informant 1).

Informant 1 erfarer med andre ord at man gjerne er avhengig av å være flere voksne i klasserommet. En annen utfordrende side ved kartleggingen som kommer frem i intervjuet, er lærernes egne opplevelser av å kartlegge elever som har vansker med å gjennomføre kartleggingstesten. Dette fremhever informant 2 slik:

Ja, som ikke samsvarer med det som eleven har lært sant. Nei det oppleves med sukk og stønn. Nei, det oppleves ikke så gøy fordi **det kan jo føles som et nederlag for eleven**. Vi tilpasser jo oppgaver og opplegg til elevene for at de skal oppleve mestring, for at de skal være motiverte og det å gi de en kartleggingsprøve som vi vet at flere **ikke kan gjennomføre**, så **føles ikke det greit**. Det gjør det ikke (Informant 2).

Informant 3 supplerer:

Har du da en ekstra ressurs så får du jo lov til å gjøre det trinnvis på en måte, at du kan dele det opp og at noen kanskje kan gjennomføre det i en større gruppe, mens andre kan ta litt nå og litt då. For eksempel en side om gangen eller tre og tre, at man kan differensiere det på den måten, men oppgavene vil jo være de samme uansett.

Det formidles i intervjuet at det oppleves «med sukk og stønn» på spørsmål om hvordan det oppleves som lærer å tilpasse den første leseopplæringen til den enkelte elev, men samtidig måtte gi elevene den samme kartleggingsprøven. Informantene presiserer i intervjuet at den obligatoriske kartleggingsprøven som omhandler lesing i andre klasse, for noen kan oppleves som et nederlag. Informant 2 fremhever særlig at man som lærer tilpasser oppgaver og opplegg for at hver enkelt elev skal oppleve både mestring og motivasjon. På denne måten føles det ikke alltid like greit å gi elevene en kartleggingsprøve som de kanskje ikke kan gjennomføre, som har motsatt effekt av den tilpassede opplæringen. Informantene presiserer videre i intervjuet at det også er elever som blir fritatt, i samråd med skole og foresatte, fra kartleggingsprøven. Da fremheves det at lærerne kartlegger elevene på andre vis, slik at man ikke trenger «å utsette dem for det».

Oppsummering

Tidlig kartlegging oppleves som svært nyttig og som en ressurs for alle de tre informantene i studien, i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse. Særlig fremheves et godt foreldresamarbeid, gjennom blant annet en tidlig, kartleggende samtale med elevenes foresatte. På denne måten vil man ifølge informantene få bredere kunnskap om den enkelte elevs lese- og skriveengasjement. Resultatene viser også at kartleggingen oppleves som en ressurs å ha, men som en utfordring å gjennomføre.

5.1.3 Lærernes erfaringer med bokstavinnlæring i første klasse

Lærerne trakk frem ulike erfaringer og tilnærminger til selve bokstavinnlæringen i den første leseopplæringen. Det som kjennetegner informantenes besvarelser tilknyttet hvordan de organiserer bokstavinnlæringen i deres klasserom er hurtig bokstavinnlæring, en lekpreget tilnærming og varierte oppgaver og arbeidsformer.

Hurtig bokstavinnlæring som metode

Deltakerne i fokusgruppeintervjuet benytter seg alle av en hurtig bokstavinnlæring i den første leseopplæringen. Informant 2 utdyper at en hurtig bokstavinnlæring innebærer «at elevene lærer i hvert fall to bokstaver i uka». Det kommer også frem under intervjuet at det i kommunens språkplan vektlegges en hurtig bokstavinnlæring i første klasse, noe som informant 1 fremhever. Lærerne hadde gode erfaringer med en hurtig bokstavinnlæring med innlæring av to bokstaver i uka, samtidig som informant 2 poengterer at det også kan være lurt med noen «stopp undervegs»:

Men så kan man også ha **stopp undervegs** og så bruke en periode med å bare jobbe med de **bokstavene som man har hatt så langt**. Og jobbe videre etterpå. Det passer for de aller fleste elever å arbeide på den måten. Men da er det noe som er felles innlæring i klassen og deretter når en arbeider med oppgaver med en bestemt bokstav, kan det være lurt å bruke litt mer **åpne oppgaver som lettere kan differensieres** (Informant 2).

Informant 2 erfarer med andre ord det som lærerikt for elevene når man legger til rette for en periode hvor man arbeider med de bokstavene som allerede er lært. Det fremheves videre at informanten har gode erfaringer med å tilrettelegge for oppgaver tilknyttet de ulike bokstavene, som er lette å differensiere til den enkelte. Dette blir også løftet frem senere i intervjuet, og vil bli videre beskrevet under forskningsspørsmål 2. Informant 3 har også gode erfaringer med en hurtig bokstavinnlæring, og vektlegger at man på denne måten gir elevene raskt mulighet til å «dra sammen bokstavene til små ord».

Variert og lekpreget bokstavinnlæring i begynneropplæringen

På spørsmål om hva lærerne vektla for bokstavinnlæringen i den første leseopplæringen, ble også variasjon og en lekende tilnærming løftet frem som essensielt for lærerne. Informant 1 løfter frem variert arbeid og tilnæringsmåter som vekker interesse på denne måten:

Ja, det må være **gøy** og det må være noe som ... Alt fra plastilina, til store bokstaver som man kan ta på og mange slike ting (Informant 1).

Informant 1 vektlegger med andre ord å legge til rette for varierte oppgaver, som elevene finner interessante og spennende. Videre viser hun til plastilina og store bokstaver som elevene kan ta og føle på, som eksempler på slike varierte og lekpregede oppgaver. Dette er også noe som informant 3 løfter frem videre i intervjuet og noe hun også har gode erfaringer med. Hun utaler seg om dette på følgende måte:

Også **taktile oppgaver** som ble nevnt tidligere, med plastilina, Lego, forming av bokstaver og ord på ulike, **varierte måter**. Vi har også brukt korker med bokstaver på, som vi bruker til å lage forskjellige ord (Informant 3).

Informant 3, i likhet med informant 1, fremhever med dette taktile oppgaver på spørsmål om hva de ulike lærerne vektlegger i bokstavinnlæringen i den første leseopplæringen. Hun eksemplifiserer følgelig ulike typer taktile oppgaver, hvor hun nevner plastilina, Lego, forming av bokstaver på ulike og varierte måter og til slutt korker med bokstaver for å lage ulike ord.

Lærerne fremhevet viktigheten av en lekende tilnærming til begynneropplæringen, for å tilrettelegge for alle elevene i det differensierte klasserommet. Informant 3 formulerer dette slik:

Jeg brukte også mye i innføring av ny bokstav, at vi hadde en **gjettelek** med ting jeg hadde med meg i en koffert eller i en pose som inneholdt den bokstaven. Da forklarte jeg litt og så fant vi ut sammen hvilken bokstav vi skulle lære om. Det er også noe som **engasjerer og motiverer alle**, uansett om de kan lese eller ikke. For det er liksom en gjettelek og **lekpreget** (Informant 3).

Informant 2 supplerer:

Ja, **leker generelt og språkleker** er jo noe som **kan brukes på alle egentlig**. For selv de sterke har ikke vondt av å være med på språkleker likevel, samtidig som at de svakeste har veldig behov for å være med på språkleker (Informant 2).

Lærerne i studien fremhever med dette hvilken betydning en lekende tilnærming til den første leseopplæringen har for blant annet elevenes motivasjon og videre leseutvikling. Informant 3 erfarer at en bokstavinnlæring som er lekpreget både engasjerer og motiverer elevene i klassen, uavhengig av hvor langt i leseutviklingen de er. Informant 2 supplerte utsagnet til informant 3, hvor hun poengterte at leker generelt og språkleker spesielt er gode tilnærminger til leseopplæringen for *alle* elever. Både informant 1 og informant 3 støttet denne uttalelsen, samtidig som informant 3 utdypet dette videre:

Også er det jo det med at de sterke **ofte kan bokstavnene**, mens vi nå lærer dem å være mer opptatt av **lydene**. Da er det greit at de også er med på den felles gjennomgangen, som alle i klassen er med på. For da handler det om **å lære inn lyden og ikke bare navnet på bokstaven**.

Og **rim!** Det liker jo de fleste, uansett hvilket nivå de er på. Noen synes kanskje det er vanskelig å forstå heilt hva rim er i begynnelsen, mens andre tar det veldig lett. Men i hvert fall jeg har erfart at de synes det er veldig gøy og **fengende å rime** (Informant 3).

Det løftes med dette frem at elever som er sterke i norsk ofte kan *bokstavene* ved skolestart, mens man gjennom ulike språkleker kan lære elevene å være mer opptatt av selve bokstavlydene. Samtidig presenteres rim som et eksempel på en lekende tilnærming til bokstavinnlæringen, hvor hun erfarer at de fleste av hennes elever synes det er gøy og fengende å rime.

Oppsummering

De tre informantene bruker alle en hurtig bokstavinnlæring med innlæring av to nye bokstaver i uka, noe som de alle også har gode erfaringer med. Det fremheves at elevene gjennom en hurtig bokstavinnlæring raskere får mulighet til å sette sammen lærte bokstaver til ord, både ved lesing og skriving. Samtidig viser deltakernes uttalelser også til erfaringer som tilsier at en variert og lekpreget bokstavinnlæring er gunstig for elevenes utvikling av leseferdigheter i første klasse. Lærerne vektlegger varierte arbeidsformer, som elevene synes er både interessante og spennende.

5.1.4 Veiledet lesing som metode for å differensiere leseopplæringen

Stasjonsundervisning

Undervisningsmetoden *veiledet lesing* ble også fremhevet som en gunstig måte for å organisere den første leseopplæringen av informantene. Deltakerne hadde alle gode erfaringer med å gjennomføre veiledet lesing, hvor informant 2 særlig trakk frem veiledet lesing gjennom stasjonsundervisning:

Også har vi jo hatt **veiledet lesing i grupper** når vi har hatt **stasjoner**, dersom vi har hatt mulighet til å ha en lærerstyrt stasjon. Da er det **lettere å tilpasse** dersom man eksempelvis har **nivådelte grupper**.

Da kan for eksempel en gruppe lese en bok, mens en annen gruppe leser en annen bok.
Bøker på forskjellige nivå (Informant 2).

Informant 2 hadde gode erfaringer med å gjennomføre veiledet lesing som en del av sin stasjonsundervisning i begynneropplæringen. Hun legger frem at på denne måten fikk hun mulighet til å dele elevene inn i grupper etter nivå, som gjorde at hun opplevde at det ble lettere å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elevs behov. Samtidig vektlegger hun at man gjennom nivådelta grupper kan differensiere leseopplæringen ved at de ulike gruppene leser bøker på forskjellige nivå, med veiledning fra lærer. Dette er også et moment som informant 1 løfter frem, hvor hun eksemplifiserer hvordan stasjonsarbeid og veiledet lesing kan være en

mulighet for å differensiere den første leseopplæringen til de sterke leserne. Dette presenterer informant 1 på denne måten:

Jeg tenker også at man på stasjoner og på veiledet lesing, hvor man for eksempel har en gruppe med **sterke lesere**, at man **kan snakke om tekst og hvordan den er bygget opp** dersom de er klare til det (Informant 1).

Informant 1 erfarer med dette at man gjennom den veiledede lesingen blant annet kan tilpasse leseopplæringen til de elevene som allerede har lært seg å lese. Hun viser til at man sammen med elevene eksempelvis kan samtale om hvordan tekster er bygget opp, dersom elevene er klare for det.

Oppsummering

Resultatene fra fokusgruppeintervjuet viser også at lærerne hadde gode erfaringer med stasjonsarbeid for å differensiere den første leseopplæringen. Deltakerne fremhever særlig betydningen veiledet lesing, som en del av stasjonsarbeidet, har for den tilpassede opplæringen. Ved hjelp av en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing poengterer informantene at man både kan tilpasse den første leseopplæringen til de som har vansker med lesingen og de som er kommet lengre i leseutviklingen.

5.2 Hvilke *muligheter og utfordringer* ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

På spørsmål om hvilke *muligheter og utfordringer* lærerne erfarte med elevtilpasset leseopplæring i en differensiert første klasse, ble flere perspektiver løftet frem. Perspektivene som særlig ble drøftet var elevenes tro på egen mestring, individuelle tilpasninger, ulike ressurser, motivasjon og forebyggende arbeid.

5.2.1 *Elevenes tro på egen mestring*

Informant 1 fremhevet blant annet *elevenes tro på egen mestring* i spørsmålet om muligheter og utfordringer tilknyttet en elevtilpasset leseopplæring i differensierte klasserom. Alle deltakerne i studien poengter gjennom sine erfaringer, viktigheten av elevenes mestringsforventninger til lesing for elevenes videre motivasjon.

Ressurssterke elever og deres mestringsforventning

Et sentralt funn fra forskningsstudien er blant annet lærernes erfaringer med de *faglig sterke* elevenes tro på egen mestring. Informant 1 presiserer et viktig moment ved de ressurssterke elevenes mestringsforventning:

Jeg har også opplevd at noen elever, for eksempel **ressurssterke elever**, som er vant med at de lærer seg ting fort, må **lære seg å gjøre feil**. Noen sier for eksempel «nei, det tror jeg ikke jeg kan. **Derfor gidder jeg ikke å prøve**». Så når du begynner på skolen så må man lære at du må gjøre en innsats, og så må du øve litt, og så får du det til på slutten (Informant 1).

Med andre ord opplever hun at elever som har utviklet gode leseferdigheter og som følgelig har høye mestringsforventninger til egen lesing, i noen tilfeller kan miste lesemotivasjon i møte med nye utfordringer. Hun presiserer at eksempelvis ressurssterke elever kan ha erfaringer med å tilegne seg ny kunnskap raskt, og dermed må lære seg å gjøre feil *uten* å miste drivkraften til å fortsette med den gitte oppgaven.

Informant 3 legger videre til:

Også er det jo litt kjedelig for de elevene hvor ting blir **for lett**, de som faktisk er **faglig sterke**. De kan fort **miste litt interesse for å lære**, for det liksom **ikke er nok å strekke seg etter**. Og dersom ting plutselig blir vanskelig og utfordrende så kan de fort **miste motivasjonen** fordi de ikke er vant til det (Informant 3).

Med dette fremhever informant 3 en annen mulig side av utfordringen med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom. Det poengteres at elever som for eksempel er faglig sterke og som eksempelvis kan lese, også kan miste interessen for å lære når ting blir for lett. Elevene kan med dette, ifølge informant 3, oppleve å ikke ha nok å strekke seg etter, dersom ikke leseopplæringen blir tilpasset på en gunstig nok måte. Videre fremhever også informant 3, i likhet med informant 1, erfaringer med faglig sterke elever som mister motivasjon for lesing når de opplever motgang.

Elever med ulike vansker tilknyttet lesing

Informant 1 tilføyer videre at også elever med ulike vansker kan oppleve å ha lav mestringsforventning til egne leseferdigheter. Hun fremhever blant annet de store nivåforskjellene i klasserommet på denne måten:

For det er jo også noen elever som **ikke har troen på seg selv**, og **ikke tror de kan lese** og som synes at **bokstaver er vanskelig**, men så det jo også noen elever som vil at alt skal **gå fort**. Derfor er det viktig å øve på å sette seg ned for å øve og ta seg litt tid og at man da kan få det til. I stedet for å bare si «**nei, det gidder jeg ikke**» (Informant 1).

Viktigheten av å arbeide med elevenes motivasjon og mestringsforventning blir med dette vektlagt av informantene. Lærerne var alle enige om at man i første klasse må bruke tid på å styrke alle elevenes motivasjon og utholdenhet i møte med nye oppgaver, uavhengig av hvor i leseutviklingen de er. Samtidig presiserer informant 3 at det kan være svært utfordrende som lærer «(...) å finne oppgaver hvor du både tar vare på de som strever og samtidig utfordre de som er faglig sterke».

Oppsummering

Informantene erfarer at det er viktig å arbeide med elevenes mestringsforventninger til egen lesing, i den første leseopplæringen. Resultatene viser at informantene opplever lav mestringsforventning til lesing, som en utfordring i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen i differensierte klasserom. Funnene viser blant annet at ressurssterke elever kan utvikle lave mestringsforventninger om de «plutselig» møter utfordringer med lesingen og må følgelig «lære seg å gjøre feil». Samtidig erfarer informantene at elever med ulike vansker tilknyttet lesing kan oppleve å ha liten tro på seg selv, noe som understreker viktigheten av å arbeide med elevenes tro på egen mestring.

5.2.4 Motivasjonens betydning for elevenes leseutvikling

Et annet sentralt funn fra studien er lærernes vektlegging av elevenes motivasjon for å kunne tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom. Lærerne trakk frem ulike perspektiver når det kom til hvordan de tilrettela for motivasjon for de ulike elevene i klassen. Informantene fremhevet særlig et skriftspråkstimulerende miljø og uteskole med oppgaver som tilpasser seg selv, for å tilpasse undervisningen til elevenes nivåforskjeller på en effektiv måte.

Skriftspråkstimulerende miljø som motivasjonsfaktor for lesing

På spørsmål om hvilke muligheter informantene ser med å tilpasse den første leseopplæringen til elever med ulike behov, fremhever informant 2 blant annet *motivasjon* som en avgjørende faktor. Deltakerne i intervjuet var alle enige om at motivasjon var noe de arbeidet mye med i første klasse, hvor det poengteres at elevene motiveres på ulikt vis. Informant 2 påpeker dette slik:

Det er jo også **motivasjon** som er veldig viktig, å **finne det som virkelig interesserer dem**. At det er interessant å lese om. For at det skal være motiverende å lese om så må det kanskje være et **tema om noe som de liker**. Noen synes kanskje det er spennende med dinosaurer og da er det kanskje dinosaurer som skal til for å **motivere dem** nok til å lese (Informant 2).

Med andre ord presiserer informant 2 at det er formålstjenlig å kartlegge hva de ulike elevene i klassen interesserer seg for, slik at man kan benytte elevenes interesser for å tilrettelegge for lesemotivasjon. Informant 2 fremhever videre betydningen av å la elevene lese om et tema som de selv finner interessant, for å bidra til elevenes motivasjon og utholdenhet med lesingen.

Informant 2 tilføyer deretter at det er en svært stor fordel å ha tilgang til mange bøker i klasserommet, samtidig som det er essensielt som lærer å prioritere ulike typer lesing:

Og å ha **tilgang til mange bøker og** sette av tid til å ha både **høytlesing, felles høytlesing**, men også sette av tid til **egen lesing eller stillelesing**. Så leser kanskje ikke alle, men de kan bla i bøker. Vi har også prøvd å ha **eldre elever** som kommer når vi har stasjonsarbeid, da var det elever fra 6. trinn som var med på en stasjon og hadde **høytlesning**.

Men ja man må også vise at **lesing er en typisk hverdagsting**, at det er noe man har **bruk for over alt** (Informant 2).

For å bidra til å styrke elevenes motivasjon trekker informant 2 frem med dette det fysiske miljøet rundt elevene, hvor tilgang til mange ulike bøker vektlegges. Samtidig påpeker hun viktigheten av å sette av tid til både høytlesing, felles høytlesing, egen lesing og stillelesing. På denne måten får elevene oppleve og utforske tekstene som skal leses på forskjellige måter. Informant 2 presiserer at det også er viktig å sette av tid til egen lesing, *selv om* noen av elevene muligens ikke kan lese helt på egen hånd. Dette argumenterer hun for ved å vise til at elevene likevel får bla i bøkene og på denne måten lese det de kan og utforske tekstene. Samtidig eksemplifiserer informant 2 hvordan hun har brukt eldre skoleelever som en del av stasjonsundervisningen i første klasse, hvor elever på 6. trinn har lest høyt for skolestarterne. Avslutningsvis i sine refleksjoner trekker hun videre frem betydningen av å vise *hvorfor* man har behov for å kunne lese, og at det er viktig for elevenes motivasjon å forstå at lesing er noe man har bruk for over alt.

Når det kommer til det fysiske, skriftspråkstimulerende miljøet rundt elevene, fremhever informant 3 videre bruk av bokstavplakater i klasserommet:

Jeg brukte også de **bokstavplakatene**, *elle melle*, hvor det er **bilde av en bokstav og en liten tekst**, som inneholder mange ord med den bokstaven. Da er det jo noen som bare ser på bildet og som prøver å lydere, mens andre kan jo faktisk også lese ordene som står og finne det på den måten. At vi gjør det i fellesskap i undervisningen og at det blir en liten **differensiering** på den måten. Hvor de som er kommet lengre i leseinnlæringen får mulighet til å lese ordene, mens andre kan lete på bildene og lydere på den måten (Informant 3).

Informant 3 forteller om gode erfaringer med bokstavplakatene *elle melle* i sine klasserom, som inneholder både et bilde av bokstavene og en liten tekst med flere ord med den respektive bokstaven. På denne måten kan de elevene som har behov for ekstra visuell støtte benytte seg av bildene på bokstavplakatene, hvor de som er kommet lengre i leseinnlæringen også får mulighet til å lese ordene og teksten. Informant 3 poengterer at bokstavplakatene følgelig kan være med på å differensiere undervisningen, samtidig som tekstene er nyttige å bruke i undervisningen i fellesskap.

Informant 1 bringer imidlertid frem en mulig utfordring med elevenes interesser som grunnlag for å motivere til lesing og skriving. Hun var enig med informant 1 om betydningen av å motivere elevene til lesing gjennom å spille på elevenes interesser, men presenterte dog interessante perspektiver tilknyttet elevenes interesser for ulike *engelske* fenomen. Dette formulerte hun på denne måten:

Jeg tenkte litt på en utfordring, for det går jo mye i for eksempel *minecraft* og *ninjago*, hvor det **ikke er vanlige norske ord** og navn som disse heltene har. *Among us* også. At elevene ønsker å skrive om det og siden det er **engelsk** så blir det **ikke lydrett**. Men jaja du kan jo finne på morsomme ting der også, men det er mye engelsk (Informant 1).

Informant 2 legger til:

Ja, når man skal finne noe som **motiverer** og interesserer så er det **mye som er på engelsk**. Som for eksempel engelske spill (Informant 2).

Informantene deler med dette erfaringer som tilsier at mye av det som interesserer mange elever i dag, ofte har engelske navn. Utfordringen med dette, som informant 1 presiserer, kan være når elevene følgelig skal skrive og lese om det som interesserer dem, ettersom de engelske ordene ikke skrives eller leses lydrett.

Uteskole og muligheter for oppgaver som differensier seg selv

Uteskole blir også fremhevet av informantene som en undervisningsmetode som motiverer de fleste og som muliggjør differensiering av den første leseopplæringen til nivåforskjellene i klassen. Informant 3 løfter frem perspektivet om uteskole på følgende måte:

Jeg tenker at vi er blitt litt flinkere til å ta i bruk **uteskole**. For **det fenger jo de fleste** og også de som kanskje er sterke (lesere) og som trenger mer andre utfordringer. For det er liksom en **annen arena** og andre typer oppgaver hvor de får bevege seg ute. Så uteskole er noe som jeg føler **gagner alle** (Informant 3).

Informant 3 erfarer med dette at uteskole er noe som de fleste av hennes elever opplever som både interessant og motiverende. Det poengteres at uteskole gir elevene mulighet til å lære på en annen arena enn eksempelvis det tradisjonelle klasserommet, samtidig som oppgavene elevene får er preget av mer fysisk aktivitet ute. Informant 3 presiserer videre uteskolens potensiale for leseopplæringen, hvor det vektlegges at denne undervisningsformen «gagner alle». Informant 2 fremhever videre et eksempel på hvordan hun i den første leseopplæringen har benyttet seg av uteskole, for å differensiere og tilpasse opplæringen til den enkeltes behov:

Dersom vi har vært ute har vi laget **bokstaver av pinner og kongler**. Da lager noen mange bokstaver, mens noen holder seg til sin egen bokstav. «Jeg lager min bokstav». Mens andre lager mange bokstaver, skriver ord, skriver navnet sitt. **Da differensierer de litt selv** (Informant 2)

Informant 1 supplerer:

Ja, de utfolder seg litt etter hvor de er selv (Informant 1).

Informant 2 presenterer med andre ord en måte å tilpasse leseopplæringen i første klasse på,

ved bruk av aktiviteter ute og uteskole. Hun forteller om gode erfaringer med å legge til rette for åpne oppgaver, hvor elevene får «differensiere selv» og, som informant 1 supplerer med, utfolde seg «litt etter hvor de selv er». Dette eksemplifiseres med en undervisningsaktivitet med bruk av ulike ting elevene selv finner ute, som eksempelvis pinner og kongler. Elevene får følgelig i oppgave å «skrive» og lese noe ved hjelp av det de har funnet i naturen. Informant 2 understreker at det her vil variere hvordan elevene løser oppgaven, noe som vil påvirkes av blant annet elevenes ulike lese- og skriveferdigheter. Noen av elevene lager eksempelvis bokstaver, mens andre elever muligens skriver navnet sitt eller andre ord. På denne måten hevder informantene at elevene naturlig vil differensiere de ulike oppgavene selv.

Informantene er også enige om at elevene får mulighet til å hjelpe og inspirere hverandre når de skal løse denne typen oppgaver ute. Lærerne fremhever at dette er gunstig for elevenes læring, ettersom at de blant annet får sett på hverandres løsninger og på ulike måter å tenke på. I intervjuet kommer det også frem at lærerne var enige om at uteskole gir elevene mulighet til å få bruke flere sider av seg selv, ved å variere elevenes læringsarena. Informant 3 fremhever gevinsten av å la elevene hjelpe hverandre slik:

Men igjen så er det også **flere**, når de er ferdige med sine oppgaver, som **ber om å gå rundt og hjelpe andre**. Det lærer også de mye av, det å hjelpe og forklare andre. Og det er ikke alltid nødvendigvis de sterkeste som blir ferdig først, for de kan ofte bruke lang tid og sitte å vase seg bort. Så **jeg erfarer at det ofte er elever som ofte trenger støtte selv, som opplever stor mestring av å klare og gå rundt å hjelpe andre medelever** (Informant 3).

Informant 3 erfarer med andre ord at flere av hennes elever har et ønske om å gå rundt for og hjelpe sine medelever når de selv er ferdige med sine oppgaver. Informanten poengterer videre at det også ofte er de elevene som har behov for ekstra støtte selv, som opplever stor mestring og motivasjon av å hjelpe sine klassekamerater. Dette løfter informant 3 frem som svært positivt, ettersom at elevene lærer mye av «å hjelpe og forklare andre».

Oppsummering

Resultatene viser at informantene ser på elevenes motivasjon som en essensiell faktor for å kunne tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev i første klasse. I arbeidet med å motivere elevene vektlegger deltakerne et skriftspråkstimulerende miljø og uteskole med oppgaver som differensier seg selv-

5.2.2 Individuelle tilpasninger for å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring

Lærerne løftet også frem flere muligheter de så med å skape en elevtilpasset leseopplæring i første klasse. Individuelle tilpasninger til hver enkelt elevs ulike behov ble særlig vektlagt, hvor lærerne trakk frem det å skrive seg til lesing og ulike elevtilpassede aktiviteter.

Skrive seg til lesing

Som en mulighet til på å tilpasse den første leseopplæringen til den enkelte elev fremhevet informant 1 undervisningsmetoden *å skrive seg til lesing*:

Ja og så tenker jeg at det med å **skrive til lesing** (STL), det er vel forsket på at det for flere elever er gjennom skriving til lesing at de **lærer best**. Det synes jeg også er veldig gøy å finne ut av, hvilke elever som har **lyst til å skrive**.

Jeg har også vist noen hvordan du kan bruke **språkstyrt eller talestyrt skriving gjennom mikrofon**. Da skriver de kanskje ikke selv, men de holder på med bokstaver og de leser og forsøker å skjønne det de har «skrevet». Da er de i hvert fall i en god «flow» (Informant 1).

Informant 1 poengterer med dette viktigheten av å finne ut hvilke måter de ulike elevene i det differensierte klasserommet lærer best. Selv trekker hun frem undervisningsmetoden *å skrive seg til lesing* som en metode hun har erfart som motiverende for flere av elevene sine.

Videre eksemplifiserer informant 1 hvordan hun med hjelp av språkstyrt eller talestyrt skriving gjennom mikrofon, har latt elevene leke seg med både lesing og skriving. Informant 1 fremhever at selv om elevene ikke nødvendigvis skriver selv, får de dog erfaring med

bokstaver og får mulighet til å forsøke å lese og forstå det de selv har produsert.

Informant 2 var svært enig med informant 1 og la videre til:

Ja! Å kanskje **forsøke å lese det**, for det blir jo **ikke alltid helt riktig** (Informant 2).

Informant 1 supplerte:

Ja, så det må de **finne ut av selv**. Dermed kan de finne ut av selv at **setninger består av forskjellige ord** og at du derfor kanskje må stoppe litt opp og snakke tydelig. Jeg håper at de lærer noe fra dette (Informant 1).

Deretter reflekterte informant 2 videre:

Ja, så kan de og bli **bevisst på at ord skrives annerledes enn de høres ut** og at det ikke er sikkert at datamaskinen har skjønnet egentlig hva man har sagt på grunn av **dialekt** (Informant 2).

Informantene viser med andre ord hvordan elevene gjennom skriving til lesing kan oppdage nye sider ved skriftspråket. Det poengteres at elevene ved hjelp av talestyrt skriving får mulighet til å forsøke å lese det de selv har produsert, og finne ut om de har lyktes med å skrive det som var tenkt. På denne måten ønsker informantene å legge til rette for språklig bevissthet, hvor elevene selv kan oppdage at eksempelvis setninger består av flere ulike ord. Informant 2 trekker også frem at denne undervisningsmetoden kan bidra til elevenes ortografiske kunnskap og bevissthet over at ord ikke alltid skrives lydrett, grunnet blant annet dialekt.

Legge til rette for variasjon og oppgaver som tilpasser seg selv

Deltakerne presiserte også flere ganger i løpet av intervjuets betydning og effekten av *åpne oppgaver*, som muliggjør at elevene «differensierer seg selv». Dette formulerte blant annet informant 2 på denne måten:

Men man kan og ha litt **åpne oppgaver** som gjør at de **tilpasser seg selv**. Et annet eksempel på dette kan være **bildekort** som de skal skrive til. De trekker kanskje et kort med et **bilde av en katt**. Noen er kanskje der at de ser at det er en katt på bilde og kanskje **kan skrive lyden «K»** for det begynner på lyden «K». Mens **andre skriver kanskje hele ordet og noen skriver kanskje ordet i en setning**. «Jeg ser en katt» eller «Katten er grå». Så det kan være litt greit med oppgaver som er litt åpne på en måte (Informant 2).

Informant 3 supplerer:

Ja, å finne **varierte arbeidsformer** som gagnar de som sliter, men som også er interessant nok for de som er sterke lesere. Som informant 2 sa så kan de på denne måten **differensiere litt selv**, når det kommer til hvilke og hvor mange ord de produserer og velger å skrive.

Det er det samme når de skal finne, for eksempel, ord til bokstaven vi jobber med.

Noen **tegner muligens ordene** og litt sånn, mens andre lager ei **liste over ord** som de kan (Informant 3).

Lærerne vektlegger med andre ord åpne og varierte oppgaver, hvor elevene kan utfolde seg på det nivået de selv er på. Elevene vil ifølge lærernes erfaringer følgelig differensiere seg selv, ettersom oppgavene tillater elevene å løse oppgaven på ulike måter. Informant 2 fremhever spesielt arbeid med bildekort som en mulighet for å tilpasse leseopplæringen i første klasse. Elevene trekker i denne oppgaven et kort, som inneholder et bilde av eksempelvis en katt. Hva elevene skriver, og etterpå leser, er som informant 2 presiserer opp til den enkelte elevs egne valg og lese- og skriveferdigheter. Det poengteres at noen elever i møte med denne oppgaven kanskje vil skrive selve bokstaven «k», mens andre skriver hele ord eller setninger.

Informant 3 utdyper videre med egne erfaringer at noen elever også tegner ordene, samtidig som noen velger å lage ei liste over ord. Hun fremhever med dette effekten av varierte og åpne oppgaver, som gagnar de som har ulike vansker tilknyttet lesing og som interesserer og motiverer de som er lenger i leseutviklingen.

Elevtilpassede aktiviteter som metode for å differensiere til den enkelte

I løpet av fokusgruppeintervjuet presenterte også lærerne ulike elevtilpassede aktiviteter, som lærerne hadde gode erfaringer med i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen i klasserom preget av store nivåforskjeller. Informant 1 løftet særlig frem betydningen tilpassede elevaktiviteter og oppgaver har for elevenes motivasjon for videre læring og lærelyst. Dette uttrykte hun på denne måten:

Jeg tenker også med **tilpasning** så har jeg **kopiert ekstra arbeid** for de som synes det vi jobber med er veldig interessant og gir andre for eksempel mulighet til å jobbe med **relevante oppgaver på data** i for eksempel ti minutter, for å **motivere til videre læring**. Dersom noen av elevene har mistet roen og ligger på gulvet eller henger oppi gardinene, så spør jeg for eksempel «vil du jobbe litt på data?». Da får de jobbe litt på dataen før de fortsetter med det de skal (Informant 1).

Informant 1 erfarer med andre ord tilpassede elevaktiviteter og oppgaver som gode verktøy i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elevs behov og forutsetninger. Hun presiserer at et eksempel på slike tilpasninger kan være å la elever som finner det aktuelle temaet interessant, få fortsette å arbeide med ekstra arbeid. Hvor noen elever muligens ønsker å arbeide videre med det aktuelle temaet, poengterer informant 1 at andre elever dog kan trenge litt mer motivasjon utenfra. Med bakgrunn i dette fremheves det at informanten eksempelvis differensierer ved å bruke relevante, digitale ressurser for å motivere elever til videre læring.

Informant 2 reflekterer videre i intervjuet over utfordringen med å tilpasse leseundervisningen i et differensiert klasserom ved typisk *tavleundervisning*, sammenlignet med tilpasninger når elevene arbeider selvstendig eller i grupper:

Men også, når man lager oppgaver så kan man **lage oppgaver på ulike nivåer**. Men jeg synes det **vanskeligere med den undervisningen** når du skal vise og forklare ved tavla og klare den slik at det passer på den «oppe og den nede». Det er ganske vanskelig. Da må vi legge oss på den «**gylne middelveg**», så noen skjønner det kanskje ikke og noen synes det blir litt lett (Informant 2).

Informant 2 opplever med andre ord det som mer utfordrende å tilpasse den første leseopplæringen når elevene er samlet og man som lærer skal vise og forklare ved tavla. Hun poengterer at man i planleggingen av leseundervisningen kan lage oppgaver på ulike nivåer, men presiserer at dette er vanskeligere ved klassisk tavleundervisning. Dermed erfarer informant 2 at man ofte må legge seg på «den gylne middelveg», som medfører at noen kanskje ikke vil henge med og noen vil muligens synes det blir for lett. I forbindelse med dette løfter imidlertid informant 3 frem lærernes mulighet til å *tilpasse spørsmål og oppgaver*, til de ulike elevene *ved tavleundervisning*. Dette beskrev hun slik:

Når du går igjennom **på tavla** kan jo også de som ønsker få komme frem og at man som lærer **stiller spørsmål alt etter hvem man har tenkt å spørre**. «Kan du komme frem og skrive det ordet», «kan du komme og hjelpe meg med å peke på bokstaven» eller «kan du sette strek under den rette bokstaven». Da kan du **varierte spørsmålene** dine på den måten (Informant 3).

Informant 3 fremhever med dette hvordan tilpassede spørsmål til elever kan differensiere den første leseopplæringen til de ulike elevene i klassen. Hun skisserer videre eksempler på hvordan man som lærer ved tavleundervisning, kan variere hvilke spørsmål man stiller alt etter hvilke elever man har tenkt å spørre. Elever som har kommet lengre i leseutviklingen kan eksempelvis få mer krevende spørsmål og omvendt.

Oppsummering

Resultatene viser at lærerne så på ulike former for individuelle tilpasninger som en mulighet for å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom, for elever med ulike behov. Informantene fremhever spesielt STL, åpne oppgaver som differensierer seg selv og ulike elevtilpassede aktiviteter for å differensiere leseopplæringen til den enkelte.

5.2.3 Ressursenes muligheter og utfordringer for å tilpasse leseopplæringen i differensierte klasserom

Ulike perspektiver tilknyttet lærernes tilgang og bruk av ulike ressurser ble i intervjuet også drøftet av informantene. Lærerne reflekterte spesielt over betydningen forskjellige pedagogiske, organisatoriske og digitale ressurser har for tilpasningen av den første leseopplæringen i mangfoldige og differensierte klasserom.

Pedagogiske ressurser

Som nevnt i kapittel 5.1.1 løftet informant 1 særlig frem *ekstra ressurser i klasserommet* som et verdifullt verktøy for å *trygge* elevene i sin klasse. Perspektivet om ekstra ressurser i klasserommet ble også senere i intervjuet løftet frem og drøftet av informantene. Ekstra ressurser i klasserommet fremheves i intervjuet *både* som et verktøy for å trygge elevene *og* som en mulighet til å differensiere leseopplæringen til nivåforskjellene i klassen. Informant 3 løfter frem dette perspektivet slik:

Det synes jeg også er fantastisk, at man ofte er **to pedagoger i klassen**. Assistenten og miljøterapeuter er også gull verdt, ikke misforstå meg. Men når vi er to pedagoger så **deler vi av og til klassen alt etter hva vi skal arbeide med**. Av og til tar vi inn en sterk gruppe og får en litt annen gjennomgang og oppgaver, mens resten av klassen har «vanlig» undervisning». Eller omvendt, at vi tar med en gruppe som trenger litt ekstra forklaringer og tilpasninger, mens resten av gruppen arbeider med «vanlige» oppgaver. Og da er det mye **lettere å kunne hjelpe alle**. Men det er jo bare takket være at det er to pedagoger i enkelte timer (Informant 3).

Informant 3 presiserer dermed hvordan en ekstra pedagog i klassen kan være en ressurs i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen. Det poengteres at man ved hjelp av en ekstra pedagog i klasserommet eksempelvis får større muligheter til å differensiere undervisningen, gjennom bruk av ulike former av gruppeinndelinger. Informanten fremhever gode erfaringer med å variere mellom hvilke grupper av elever som får en litt annen, tilpasset gjennomgang.

Alle lærerne hadde gode erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen på denne måten, ved hjelp av ekstra pedagogiske ressurser. Informant 2 fremhever også interessante erfaringer om emnet, hvor hun poengterer at det tradisjonelt sett har vært vanlig å ta ut de elevene som trenger ekstra oppfølging og at man derfor i noen situasjoner kan oppleve å få en «merkelapp» av sine medelever:

Og når man er to pedagoger i klassen kan man ta ut en gruppe, både en gruppe som trenger ekstra støtte og en sterk gruppe. Det er jo **tradisjonelt** sånn at de som blir tatt ut er de som trenger **ekstra oppfølging** og på småskolen så er det jo litt stas å få komme ut på grupperom. På **mellomtrinnet kan det oppleves mer stigmatiserende**, og man kan få «merkelappen» (av andre elever) (Informant 2).

Informant 3 legger videre til:

Det er nettopp derfor det er så **viktig å variere** på hvem man tar ut av klassen. I den klassen jeg har nå så har det blitt slik at alle **elevene ønsker** å gå ut på grupperommet. Ofte så får de som er på grupperommet litt oftere pauser eller at det er mer ro på grupperommet og det er mer hjelp å få, og det ønsker i grunn de fleste. Så det er jo litt gøy, sånt sett (Informant 3).

For å forebygge stigmatisering fra medelever presiserer med andre ord informant 3 at det følgelig er helt essensielt å *varierte* hvem som blir tatt ut av klassen. Hun understreker betydningen av dette ved å vise til at hennes nåværende elever *ønsker* å samarbeide og arbeide på grupperommet. Informanten fremhever også at det på grupperommet gjerne er litt hyppigere pauser, litt roligere og hjelp som er lettere tilgjengelig. Dette erfarer hun også at de fleste av hennes elever ønsker, og tilpasset opplæring i mindre grupper på grupperom blir på denne måten ikke en «uting».

Utfordringer tilknyttet tilgang til diverse ressurser

På spørsmål om hvilke utfordringer lærerne så med å tilpasse den første leseopplæringen i klasserom preget av store nivåforskjeller, ble også tilgang til ulike ressurser løftet frem. Informantene fremhever flere ganger i løpet av intervjuet ulike utfordringer tilknyttet ressurstilgang, noe som informant 2 presiserer på denne måten:

Også er det jo det at **noen trenger mer hjelp enn andre**, så dersom det ikke er nok ressurser så må man tenke over hvor **selvgående** elevene egentlig er. Går det an å ha noen oppgaver som er så pass selvgående at man kan sitte å gi ekstra hjelp for de som har behov for det? **Klassestørrelse** har også en del å si. I fjor hadde jeg andre klasse, og jeg hadde en elev som lesemessig var på barnehagenivå, kunne ikke bokstavene, kunne ikke dra sammen lydene til ord og en elev som leste på i hvert fall femte klasse nivå. Det kan altså være **store sprik** og til større sprikene er, jo **vanskeligere kan det være å tilpasse en oppgave**. Så ja, gruppestørrelse, hvor stort sprik det er i klassen og ressurstilgang ... (Informant 2).

Informant 2 erfarer med andre ord at utfordringer tilknyttet ressurser, i form av ekstra ressurser i klasserommet, medfører at man som lærer i noen tilfeller må planlegge undervisningen etter hvor *selvgående* elevene er. Samtidig poengterer hun hvilken betydning klassestørrelse, hvor store sprik i leseferdigheter det er i klassen og ressurstilgang har for tilpasningen av ulike oppgaver. Informant 2 påpeker med dette at det kan være mer utfordrende å tilpasse den første leseopplæringen til den enkelte, med store nivåforskjeller i klassen når det også er mangel på ressurser.

Informantene reflekterte deretter over hvordan deres tilgang til ulikt materiale også kan være en utfordring, i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. I intervjuet kommer det frem at lærerne eksempelvis har erfart tilgang til nok plass som en begrensende faktor, hvor det understrekes at det ikke alltid «(...) er lett å ha stasjoner i bare ett klasserom» (Informant 2). Informantene var alle enige om gevinsten med å ha tilgang til flere grupperom, for å kunne tilpasse leseopplæringen.

Videre fremhever også informant 1 at skolen som de tre informantene arbeider på er en *digital skole*, og at de som lærere har tilgang til gamle lærebøker. Med grunnlag i at skolen er en digital barneskole, har ikke elevene tilgang til egne lærebøker. Lærerne forteller imidlertid at til tross for at skolen er en digital skole, opplever de til tider å ha «litt for få ressurser digitalt» (Informant 3). Dette løfter de frem som en mulig utfordrende faktor i arbeidet med den tilpassede leseopplæringen i første klasse. Det kommer frem at informantene har tilgang til digitale ressurser i fagene norsk, engelsk og matematikk, men ikke til de resterende fagene. Elevene har selv tilgang til egen chromebook. Informant 3 reflekterer over dette slik:

Så når det kommer til de andre fagene, så er det **litt utfordrende**. Da må vi **hente litt her og hente litt der**. Med tanke på at elevene ikke har tilgang til arbeidsbøker og fagtekster og lignende, må vi også **lage mye selv**. Dette kan være **tidskrevende** og kan **gå utover muligheten til å differensiere** (Informant 3).

Med dette poengterer informant 3 blant annet mangel på digitale ressurser som en utfordring i arbeidet med å differensiere leseopplæringen i første klasse, til hver enkelt elevs behov. Informant 3 opplever at de litt for få ressursene de har tilgang til digitalt, medfører at de som lærere må lage mye av undervisningsinnholdet selv. Dette presiseres som et til tider tids- og ressurskrevende arbeid, noe som informantene opplever som en mulig begrensning for muligheten til å differensiere.

Oppsummering

Informantene reflekterte over mulige ringvirkninger tilgang på ulike ressurser kan ha for å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse, hvor noen elever muligens henger etter med lesingen og andre kanskje allerede mestrer det å lese. Tilgang på ekstra ressurser i klasserommet, i form av en ekstra pedagog, løftes blant annet frem som et svært godt verktøy i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen til den enkelte. Dette muliggjør ifølge lærerne mer tilpasset opplæring i mindre grupper, noe de alle har gode erfaringer med. Videre fremheves utfordringer tilknyttet mangel på ressurser, hvor det understrekes at man i slik tilfeller må planlegge undervisningen etter hvor selvgående elevene er. Lærerne forteller også at mangel på ressurser i form av undervisningsmateriale og plass i noen tilfeller kan føre til ressurs- og

tidskrevende arbeid, som igjen kan gå utover muligheten til å differensiere.

5.2.5 Forebyggende arbeid for å lykkes med differensiering

Et sentralt funn fra forskningsstudien er også lærernes erfaringer med forebyggende arbeid, for å lykkes med målet om å skape en tilpasset leseopplæring i begynneropplæringen, i sammensatte og differensierte klasserom. Lærerne vektlegger spesielt tidlig innsats og trygge rammer for å tilrettelegge for best mulig læring, både for de elevene som har vansker med lesingen og for de elevene som er sterke lesere.

Tidlig innsats for å forebygge videre vansker med lesing

På spørsmål om hvilke muligheter lærerne så med å skape en elevtilpasset leseopplæring i første klasse i differensierte klasserom, fremhevet informant 3 perspektivet om tidlig innsats på denne måten:

Jeg tenker jo det med **tidlig innsats**, så har jeg veldig fokus på at det er jo også en **viktig del av det å kunne differensiere**. Det at man for eksempel kan ha **ekstra ressurser** å sette inn og ha tidlig innsats. For det er jo da man får til å differensiere best (Informant 3).

Informant 1 utdyper dette videre:

Ja, det har vel blitt funnet ut av også at de som har **vansker med lesing**, desto tidligere man finner det ut og **jo tidligere** de får **tilpasset hjelp** og hver dag får arbeidet med **oppgaver på deres nivå**, at de da kan **henge seg mer med** resten av klassen (Informant 1).

Informant 3 poengterer med andre ord tidlig innsats og forebyggende arbeid som sentrale faktorer for det å kunne differensiere den første leseopplæringen. Igjen trekkes også ekstra ressurser i klasserommet frem som viktig i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov. Videre presiserer informant 3 at hun opplever at man gjennom tidlig innsats i form av eksempelvis ekstra ressurser, får til «å differensiere best». Informant 1 sier seg enig med informant 3 i intervjuet og utdyper videre at også forskning viser gevinsten av tidlig

innsats for elever som har vansker med lesing. Hun viser med dette til at desto tidligere man kartlegger elevens behov og jo tidligere de får tilpasset hjelp, desto tidligere vil de «henge seg mer med resten av klassen».

I forbindelse med informant 1 sine refleksjoner presenterer imidlertid informant 3 erfaringer med en **utfordring** tilknyttet tidlig innsats og det forbyggende arbeidet:

Men vi har jo opplevd i andre klasse at der er **blitt satt inn en del hjelp**, men gjerne **når «krisen» allerede er inntruffen**. Man får liksom **ikke den forebyggende hjelpen** alltid, men kanskje når det har gått litt for langt viss det er lovt å si (Informant 3).

Informant 3 erfarer med andre ord at tiltakene og hjelpen som blir satt inn for å hjelpe elevene, gjerne kommer når «krisen» allerede er inntruffen. På denne måten mener informant 3 at man ikke alltid får den forebyggende hjelpen, som eksempelvis ekstra ressurser i klasserommet, før det «virkelig» er behov for det. Dette kan ifølge informantene være en mulig utfordring i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen i første klasse, til de ulike elevenes forskjellige behov.

Oppsummering

Informantene ser tidlig innsats og forebyggende arbeid som en mulighet til å skape en elevtilpasset leseopplæring i sammensatte elevgrupper i første klasse. Gjennom å tidlig sette inn nødvendige tiltak og ved å gi elevene tilpassede oppgaver som tar utgangspunkt i deres leseferdigheter, fremhever informantene at elevene i større grad kan «henge seg mer med» resten av klassen. Det at tiltakene som blir satt inn i klassen i noen tilfeller ikke kommer før «krisen» allerede er inntruffen, oppleves imidlertid som en utfordring i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen.

6.0 Diskusjon av studiens funn

I denne delen av masteravhandlingen vil de presenterte resultatene diskuteres og drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. For å svare på problemstillingen på en best mulig måte, vil jeg ta utgangspunkt i forskningsstudiens to forskningsspørsmål, i drøftingen av resultatene. Endelig konklusjon på forskningsspørsmålene og videre studiens problemstilling, vil presenteres i kapittel 7.

6.1 Diskusjon av hovedfunn tilknyttet forskningsspørsmål 1

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?

6.1.1 Det psykososiale læringsmiljøet til elevene er en essensiell del av all opplæring i begynneropplæringen

Som presentert i resultatdelen av studien erfarte informantene arbeid med elevenes psykososiale læringsmiljø som en betydelig del av arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte. Lærerne poengterer at det psykososiale læringsmiljøet ikke nødvendigvis har så mye med selve bokstavinnlæringen å gjøre, men presiserer dog at blant annet trygghet og sosial kompetanse er avgjørende for å legge til rette for læring og utvikling. Funn fra forskningsstudien viser at informantene erfarer det å trygge elevene som en elementær del av begynneropplæringen for de yngste elevene på skolen. Samtidig understrekes betydningen ekstra ressurser i klasserommet har for å trygge de elevene som finner overgangen mellom barnehage og skole stor.

Informantenes vektlegging av å utarbeide et godt og trygt miljø rundt elevene ved skolestart, er også helt i tråd med elevenes lovfestede rett på et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Vektleggingen av det psykososiale læringsmiljøet til elevene er også svært gunstig med tanke på hvor avgjørende et godt og inkluderende læringsmiljø er for elevenes mestring av de grunnleggende ferdighetene (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16). Regjeringen har som tidligere presentert også poengtert at skoler som «(...) vektlegger et godt og inkluderende læringsmiljø, oppnår også bedre læringsresultater» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16). Med andre ord vil et trygt og godt

læringsmiljø, som informantene fremhever, være essensielt for elevenes mestring av eksempelvis den grunnleggende ferdigheten «å lese».

Som en del av å skape trygge læringsmiljø for elevene fremmer også informantene arbeid med elevenes sosiale kompetanse i gruppe. Resultatene viser at lærerne fremhever gevinsten av at elevene opplever å bli en del av fellesskapet i klassen og lærer hverandre å kjenne. På denne måten erfarer lærerne at elevene får en større aksept for ulikhetene i klasserommet og videre får forståelse for at det ikke nødvendigvis er rettferdig når alt er likt. Opplæringen må med andre ord som et resultat av dette tilpasses elevenes ulike evner og forutsetninger, for å sikre en likeverdig opplæring (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 17).

Samtidig viser studiens funn at deltakerne fremhever viktigheten av at elevene i første klasse utvikler sine ferdigheter med å *samarbeide* med sine medelever. Det å kunne samarbeide med andre, i eksempelvis nivådelte grupper, blir som nevnt omtalt i faglitteraturen som en form for *organisatorisk differensiering* (Idsøe, 2020, s. 16). Denne organisatoriske differensieringen muliggjør videre at elevene får samarbeide om det samme lærestoffet og følgelig påvirke hverandres læring positivt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 180). Deltakernes fokus på å tidlig utvikle elevenes sosiale kompetanse og samarbeidsevner er med grunnlag i dette svært gunstig for elevenes læring og utvikling. Læring i fellesskap er også veldig fremtredende i den sosiokulturelle utviklings- og læringsteorien, som fremhever effekten av lesing som en *sosial praksis* (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Dette innebærer med andre ord en tanke om at elevene lærer ved å delta i et sosialt samspill med andre, noe som også kan gjenspeiles i informantenes vektlegging av elevenes samarbeidsevner (Säljö, 2016, s. 113).

6.1.2 Essensielt å kartlegge elevenes leseferdigheter tidlig, for å tilpasse til den enkelte

Det overordnede målet med kartlegging er å bidra til økt læring for alle elever og gi lærerne det nødvendige grunnlaget for å kunne fremme elevenes utvikling og læring (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 234-235). På spørsmål om hvordan informantene arbeidet med den første leseopplæringen i deres klasserom, ble tidlig kartlegging løftet frem som et sentralt verktøy for å tilpasse til den enkelte. Observasjon, foreldresamtaler og tester tilknyttet bokstav- og

lesekartlegginger ble særlig vektlagt av informantene. Disse ulike tilnærmingene til å kartlegge elevenes leseferdigheter blir også i faglitteraturen fremhevet som formålstjenlige, i arbeidet med å finne ut av hva den enkelte mestrer og strever med (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235).

Foreldresamarbeid og foreldresamtaler ble spesielt vektlagt som en egnet metode for å kartlegge elevenes ulike leseferdigheter ved skolestart. Funn fra studien viser til gode erfaringer med en tidlig samtale med foresatte, slik at man som lærer kan kartlegge elevens tidligere engasjement for lesing og bokstaver. På denne måten kunne lærerne bruke denne kunnskapen til å differensiere den første leseopplæringen, i sammensatte og differensierte klasserom. Dette understrekes også i faglitteraturen, hvor det presiseres at foreldresamtaler kan gi lærere bredere kunnskap om elevenes utvikling (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236). Et godt samarbeid mellom skole og hjem er også ansett som en god metode for å støtte elevene og oppmuntre deres arbeid med både lesing og skriving (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236).

Kartlegging skal som nevnt bidra til økt læring og gi lærerne større muligheter til å kunne vurdere eventuelle tilpasninger av opplærings- eller undervisningstilbudet til den enkelte (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Som et resultat av lesekartleggingen skal med andre ord elevene utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone, hvor opplæringen skal tilpasses elevenes ulike utviklingsnivå (Säljö, 2016, s. 118; Vygotskij, 2001, s. 158). Funn fra studien viser også at informantene finner stor nytte i å kartlegge elevene, men presiserer imidlertid at det kan være utfordrende å gjennomføre selve kartleggingen. Dette fordi man gjerne er avhengig av å være to voksne i klasserommet, samtidig som ulike kartleggingstester kan oppleves som et *nederlag* for noen elever. Det er særlig den obligatoriske kartleggingstesten i lesing i andre klasse, som lærerne erfarer kan være en utfordring å gjennomføre for noen av elevene. I intervjuet kommer det frem at informantene tilpasser leseopplæringen til elevenes ulike forutsetninger og utviklingsnivå, for å sikre mestringsglede og motivasjon tilknyttet det å lese. Dermed påpeker deltakerne at det ikke alltid føles hensiktsmessig å gi elever som har diverse vansker med lesing, en kartleggingsprøve som de muligens ikke kan gjennomføre. Man kan med dette stille spørsmålsteget til hvorvidt kartleggingstester *egentlig* bidrar til økt læring for *alle* elever. Dette med grunnlag i at tidlig nederlag med lesing kan resultere i lav

lesemotivasjon og lav mestringsforventning til egne leseferdigheter (Refsahl, 2012, s. 57). Det er derimot viktig å fremheve at deltakerne også hadde mulighet til å utføre testen trinnvis, i tillegg til at det i noen tilfeller, i samråd med foresatte og skolen, var elever som fikk fritak fra å gjennomføre kartleggingsprøven.

6.1.3 Hurtig bokstavinnlæring med fokus på lek og variasjon

Resultatene viser at lærerne erfarer en hurtig bokstavprogresjon med hovedvekt på lek og variasjon, som positivt for den første leseopplæringen og den tilpassede opplæringen. Selv opplever de også denne måten å tilrettelegge bokstavinnlæringen på som gunstig for alle elever, ettersom at elevene raskere får muligheten til å «dra sammen bokstavene til små ord».

I forskningen til Strandos et al. (2017) kommer det som beskrevet i litteraturgjennomgangen, frem at det i Norge har vært tradisjon for en *langsom* bokstavprogresjon. Dette fremheves i artikkelen som en utfordring for spesielt de elevene som allerede har lært bokstavene, med bakgrunn i at den langsomme bokstavprogresjonen kan virke *demotiverende* og *unødvendig* for disse elevene (Strandos et al., 2017, s. 29). Det siste tiåret har det imidlertid blitt argumentert for en raskere bokstavprogresjon, med to bokstaver i uka, noe som gjenspeiler erfaringene til alle de tre informantene. Deltakerne trekker selv frem fordelene med en rask bokstavprogresjon, hvor de vektlegger at elevene raskere kan lydere og på denne måten oppleve mestring tilknyttet lesingen. Tidlig mestring kan igjen føre til at elevene får høyere mestringsforventninger til egne leseferdigheter, som er betydelig for elevenes lesemotivasjon og leseutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Studiens funn fremhever videre at informantene vektlegger variasjon og en lekende tilnærming til bokstavinnlæringen i første klasse. Det vises til at elevene gjennom varierte og lekpregede undervisningsformer, som eksempelvis taktile oppgaver og språkleker, opplever innlæringen som både spennende og interessant. Taktile oppgaver som gir elevene mulighet til å møte skriftspråket på varierte og lekpregede måter, vil også legge til rette for læreplanverkets presisering av at «skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Taktile oppgaver hvor elevene får mulighet til å benytte ulike former for konkretiseringsobjekter (lego, plastilina m.m.) som

verktøy for læring, vil også være en form for *pedagogisk differensiering* der elevene «(...) får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20).

6.1.4 Stasjonsundervisning og veiledet lesing som verktøy for differensiering

Som presentert i teoridelen av studien fremhever faglitteraturen blant annet veiledet lesing og stasjonsundervisning som svært gunstig i begynneropplæringen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s.18). Det poengteres at man gjennom veiledet lesing kan tilrettelegge leseopplæringen på en strukturert og målrettet måte, som muliggjør differensiering av den første leseopplæringen. På spørsmål om hva de ulike informantene i fokusgruppeintervjuet vektla i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen, nevnte alle de tre lærerne gode erfaringer med veiledet lesing som en del av stasjonsundervisningen.

Ifølge Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 18) foregår den veiledede lesingen ofte som en kombinasjon med stasjonsundervisning og elevene er vanligvis delt inn i homogene grupper. Dette ser vi også i denne studiens funn, hvor informantene særlig fremhever en kombinasjon av veiledet lesing som en *lærerstyrt stasjon* med stasjonsundervisning. Deltakerne fremhever videre at de opplever å ha gode erfaringer med å dele elevene inn i homogene grupper, for å lettere kunne tilpasse til de enkelte elevenes behov. De trekker både frem fordelene med å ha grupper med elever som har vansker tilknyttet lesing og grupper med elever som har behov for mer krevende leseundervisning. Gjennom å tidvis nivådele elevene ved stasjonsundervisning og veiledet lesing erfarer lærerne med andre ord å lettere kunne tilpasse den første leseopplæringen til hver enkelt elevs behov. Dette støttes også i faglitteraturen, hvor det poengteres at en slik undervisningsmetode vil gi lærerne rikere muligheter til å både støtte elevene med deres leseutfordringer og til å observere de ulike elevene som lesere (Kulbrandstad, 2022, s. 306).

Veiledet lesing og stasjonsarbeid slik som lærerne beskriver vil også kunne bidra til elevenes opplevelse av at leseopplæringen i første klasse, er innenfor deres *nærmeste utviklingszone*. Ved å ha nivådelte grupper og samtidig ha en lærerstyrt stasjon med veiledet lesing, får elevene i samarbeid med voksne og medelever mulighet til å lære ting som de ikke kan lære

på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Det å dele elevene inn i grupper etter evner og faglig nivå omtales også for organisatorisk differensiering og blir i faglitteraturen vektlagt som en gunstig metode for å differensiere opplæringen, i eksempelvis differensierte klasserom (Idsøe, 2020, s. 16).

6.2 Diskusjon av hovedfunn tilknyttet forskningsspørsmål 2

Hvilke *muligheter* og *utfordringer* ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

6.2.1 Elevens tro på egen mestring tilknyttet lesing

Skaalvik og Skaalvik (2021) presiserer som nevnt at det kreves at elevene er motiverte for de ulike oppgavene i opplæringen, for å kunne oppnå optimal læring. I arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom vil følgelig arbeid med elevenes motivasjon være svært sentralt. Bandura knytter videre motivasjon og forventning om mestring tett sammen, hvor mestringsforventning presenteres som en grunnleggende faktor for elevenes motivasjon, utholdenhet, innsats og stressmestring (Bandura, 1986; Bandura, 1997, s. 3). For å kunne bidra til at elevene opplever optimal læring og for å kunne tilpasse leseopplæringen, vil det følgelig være svært aktuelt å arbeide med elevenes mestringsforventninger.

Utfordringer med lav mestringsforventning hos faglig sterke elever

Lærerne i studien fremhever også som tidligere beskrevet betydningen av elevenes tro på egen mestring, og reflekterte videre over mulige utfordringer med en *lav* mestringsforventning. Informant 1 løftet blant annet frem mulige utfordringer knyttet til de *ressurssterke* elevenes mestringsforventning, som gjerne er vant til å lære seg ting raskt. Informanten erfarte at elever som har utviklet gode leseferdigheter i første klasse i noen tilfeller kan miste motivasjonen for å lese, i møte med nye og krevende utfordringer. De måtte med andre ord lære seg å gjøre feil, uten å miste drivkraften til å fortsette. Erfaringene til informant 1 går også hånd i hånd med Banduras teori om motivasjon og mestringsforventning, som presiserer at elever som opplever

personlige nederlag med lesing kan utvikle lav mestringsforventning (Refsahl, 2012, s. 56-57). Når elevene utvikler lav mestringsforventning kan dette medføre en opplevelse av nye oppgaver og situasjoner som truende, samtidig som dette igjen kan føre til at elevene raskere gir opp (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Funn fra studien viser også til erfaringer som tilsier at den innledende bokstavinnlæringen i første klasse, kan være «for lett» for de elevene som allerede er kommet lengre i leseutviklingen. Informantene fremhever at dette kan medføre at de faglig sterke elevene mister interessen for å lære, ettersom at det ikke er nok å strekke seg etter. Igjen påpekes det også i denne sammenheng at de faglig sterke elevene raskt kan miste motivasjonen, dersom ting plutselig blir vanskelig og utfordrende. Det at elevene kan oppleve å ikke ha nok å strekke seg etter kan peke på at elevene i den gitte situasjonen, ikke har fått utviklet seg i sin nærmeste utviklingszone (Säljö, 2016, s. 118).

Utfordringer med lav mestringsforventning hos elever med ulike vansker tilknyttet lesing

Resultatene viser også at informantene har erfart at elever som har ulike vansker tilknyttet lesing, ikke alltid «har troen på seg selv». De kan med andre ord oppleve å ha lav mestringsforventning, noe som kan påvirke deres motivasjon for videre læring. Dette kan igjen være en utfordring i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen, ifølge informantene. Samtidig fremheves det at flere av disse elevene ønsker at læringen og mestringsprosessen skal være en rask prosess, dermed fremheves det at man må arbeide med elevenes forståelse for at man må «sette seg ned for å øve og ta seg litt tid og at man da får det til». Med bakgrunn i dette fremmes arbeid med elevenes motivasjon, utholdenhet og mestringsforventning i intervjuet.

Det at elever som har vansker med lesingen også har lave forventninger til egen mestring er svært uheldig, men imidlertid ikke svært uvanlig. Refsahl (2012, s. 56-57) legger som nevnt frem at elever som har opplevd nederlag med lesing, ofte kan utvikle lav mestringsforventning. En stor utfordring med dette er blant annet at elevene som følge av tidligere nederlag med lesingen, kan utvikle unngåelsesstrategier i møte med videre lesing (Refsahl, 2012, s. 57). Bakgrunnen for dette kan være at elevene ønsker å beskytte egne

følelser og forhindre nye nederlag, noe som kan resultere i at de forsøker å unngå lesing så godt som mulig (Refsahl, 2012, s. 57). Som lærer vil det dermed være helt essensielt, i møte med disse elevene, å tilpasse den første leseopplæringen slik at de opplever å utvikle seg i sin nærmeste utviklingssone og følgelig opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68).

Ved å gi elever som har ulike vansker med lesing og lav mestringsforventning opplevelsen av å mestre oppgaver som er tilpasset deres egne forutsetninger, kan man trolig styrke deres tro på egen mestring. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 118) presiserer at elever som tidlig opplever mestring, ofte utvikle høyere mestringsforventninger og får følgelig større mot til å «gå løs» på oppgavene. Dermed er det svært sentralt å arbeide for at alle elevene i det differensierte klasserommet, opplever mestring gjennom tilpassede oppgaver i den første leseopplæringen.

6.2.2 Motivasjonens betydning for tilpasset leseopplæring i differensierte klasserom

Målet om å styrke elevenes motivasjon er som tidligere beskrevet svært fremtredende og vektlagt i den overordnede delen av læreplanen. Det kommer tydelig til uttrykk at man som lærer i den norske skole skal legge til rette for den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studiens funn viser også at motivasjon er noe som informantene spesielt vektlegger i arbeidet med å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse, i klasser preget av store nivåforskjeller. Det kommer tydelig frem flere ganger i intervjuet at lærerne ser på arbeid med motivasjon, som en stor mulighet og forutsetning for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Funn fra forskningsprosjektet viser at lærerne særlig løfter frem tre ulike tilnærminger til leseundervisning og leseopplæring, for å legge til rette for motivasjon blant alle elevene. Nærmere bestemt vektlegges et skriftspråkstimulerende miljø og uteskole med åpne oppgaver som differensierer seg selv.

Mulighetene et skriftspråkstimulerende miljø gir tilpasningen av den første leseopplæringen

Informantene fremhever gjennom sine refleksjoner et skriftspråkstimulerende miljø, som en betydelig motivasjonsfaktor for elevene. Teorien viser som nevnt til at elevene profiterer på å bli gjort oppmerksomme på skriften som er rundt dem i hverdagen (Kulbrandstad, 2022, s. 93). På denne måten legges det nemlig gode føringer for at alle elevene får observere og bruke skrift i meningsfulle situasjoner og videre utvikle gode leseferdigheter.

I intervjuet kommer det frem at det er formålstjenlig å kartlegge elevenes ulike interesser, for å best mulig legge til rette for at elevene opplever lesemotivasjon gjennom å lese om et tema som interesserer dem. Kulbrandstad (2022, s. 93) fremhever at man kan realisere dette ved å gjøre skriften mer tilgjengelig for elevene i klasserommet, gjennom å blant annet gi elevene tilgang til bøker i bokhyller og lesekroker. Dette er også noe som informantene selv tar opp i intervjuet, hvor de vektlegger at det er en stor fordel å ha tilgang til mange ulike bøker i klasserommet. Ved å ha tilgang til et rikt tekstutvalg i klasserommet som omhandler ulike tematikker og som er av ulik vanskegrad, vil det trolig også være enklere å tilpasse leseundervisningen til elevenes ulike behov og interesser.

Informant 3 fremhever videre bruk av bokstavplakatene «elle melle», som et godt verktøy for å differensiere leseopplæringen til den enkelte og for å tilrettelegge for det fysiske aspektet ved et skriftspråkstimulerende miljø. Bokstavplakatene inneholder både bilde av en bestemt bokstav og en liten tekst tilhørende den respektive bokstaven. Informanten erfarer at man på denne måten kan differensiere til den enkelte, ettersom at noen vil kunne bruke bildene til å lydere, mens andre kan prøve å lese teksten selv. Dette vil også være med på å synliggjøre ulike former for skrevne tekster, som er betydelig for det skriftspråkstimulerende miljøet i klasserommet (Kulbrandstad, 2022, s. 93).

Faglitteraturen viser også til betydningen høytlesning har for elevenes lesemotivasjon og for elevenes skriftspråkstimulerende miljø (Hennig, 2019, s.169; Kulbrandstad, 2022, s. 93). Ifølge Hennig (2019, s. 123) kan høytlesning bidra til økt leselyst hos elevene, samtidig som det har vist seg å ha flere gevinster for elevenes leseutvikling. Forskning har blant annet vist

at elevenes fonologiske bevissthet, bokstavkunnskap, grammatikk og bevissthet om tekststruktur og sjanger kan styrkes gjennom å bli lest høyt for (Hoem, 2021, s. 166). Høytlesing er også et viktig funn fra studien, når det kommer til hvilke muligheter lærerne ser med å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom. Det kommer frem i intervjuet at informant 2 særlig vektlegger høytlesing, for å både motivere elevene og la dem utforske skriftspråket i bøkene. Informantens vektlegging av høytlesing i arbeidet med å motivere elevene og for å tilpasse den første leseopplæringen løftes også frem i faglitteraturen. Det presiseres som tidligere nevnt at høytlesing ikke stiller noen krav til den som blir lest for, dermed gir man som lærer elevene tilgang til tekstopplevelser som muligens er over deres eget lesenivå (Rongved, 2021). Det kan tenkes at dette vil gi elevene gode leseopplevelser, som igjen kan føre til økt lesemotivasjon og derav leseutvikling.

Utfordringer med å bruke elevenes interesser til å motivere og for å tilpasse den første leseopplæringen

Funn fra intervjuet viser også til mulige *utfordringer* med å bruke elevenes interesser for å motivere og videre tilpasse den første leseopplæringen. Det påpekes at elever i dag i stor grad påvirkes av det engelske språket, gjennom eksempelvis ulike spill. Dermed er det også mange som ønsker å lese og skrive om figurene i disse spillene, som gjerne har engelske navn. Informantene viser dermed til at dette kan være en utfordring når en skal tilpasse leseopplæringen, ettersom at de engelske navnene ofte ikke utales fonologisk. Dette kan gjøre lyderingen av ordene til en vanskeligere prosess, som igjen muligens kan føre til at elevene utvikler lav mestringsforventning om lesingen oppleves som krevende (Refsahl, 2012, s. 56-57).

Mulighetene uteskole og åpne oppgaver skaper for å motivere og differensiere til den enkelte

Elevenes nysgjerrighet og utforskertrang er et svært sentralt tema i den nye, gjeldende læreplanen, samtidig som det vektlegges i faglitteraturen at det er viktig å tilrettelegge for oppdagende læring for å sikre god leseundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Refsahl, 2012, s. 77). Dette er også noe som informantene vektlegger i intervjuet, når det kommer til å

motivere elevene og for å muliggjøre best mulig tilpasset leseopplæring for elevenes ulike behov.

Funn fra studien viser at informantene spesielt fremhever uteskole og oppgaver hvor elevene kan differensiere selv, i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen. Det kommer frem at lærerne erfarer uteskole som noe som motiverer de fleste elevene, ettersom at elevene får utfolde seg på en annen læringsarena enn det typiske klasserommet. At elevene får mulighet til å bruke kroppen og sansene på andre måter enn i klasserommet, kan også styrke elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Refsahl (2012, s. 77) poengterer også viktigheten av å la elevene lære ved å selv utforske og oppdage hvordan ulike ting er og hvordan noe skal gjøres, noe som informantene hevder uteskole muliggjør.

Informantene fremhever spesielt åpne oppgaver som en del av den utforskende uteskolen, hvor elevene får mulighet til «å utfolde seg der de er». Oppgaver hvor elevene kan differensiere seg selv blir også fremhevet flere ganger i løpet av intervjuet, som en god metode for å tilpasse leseopplæringen til den enkelte. Når lærerne tilrettelegger for åpne oppgaver som kan løses på ulike måter, får elevene mulighet til å gjennomføre og mestre oppgaver på bakgrunn av egne forutsetninger og leseferdigheter. Dette kan ha flere gevinster for elevenes leseutvikling. Blant annet kan denne mestringen føre til at elevene får høyere mestringsforventninger til egen lesing, noe som er svært gunstig for elevenes lesemotivasjon og videre leseutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Samtidig tar uteskolen på denne måten utgangspunkt i hver enkelt elevs nærmeste utviklingssone, noe som bidrar til at elevene strekker seg og utvikler sine leseferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68).

6.2.3 Ulike individuelle tilpasninger til elever som har kommet ulikt i leseutviklingen

Tilpasset opplæring i mangfoldige og sammensatte klasser fremheves som tidligere beskrevet som ofte svært krevende for lærere å gjennomføre (Meld. St. Nr. 18 (2010-2011), s. 9). Funn fra forskningsprosjektet viser blant annet til hvilke muligheter deltakerne ser med dette krevende arbeidet, hvor ulike individuelle tilpasninger spesielt løftes frem.

Mulighetene med å kartlegge elevenes ulike tilnærmelser til læring, med hovedvekt på STL

Som en mulighet til å tilpasse den første leseopplæringen til en sammensatt elevgruppe, løfter informant 1 særlig frem effekten av å kartlegge på hvilke måter de ulike elevene lærer best. Selv fremhever hun erfaringer med flere elever som utvikler gode leseferdigheter ved å «skrive seg til lesing» (STL). I sine eksempler viser også informanten til elever som har hatt positive læringsopplevelser med å leke seg med både lesing og skriving, gjennom språkstyrt skriving med mikrofon (STL+). Informantene reflekterte over hvilke muligheter dette gav tilpasningen av den første leseopplæringen, og kom blant annet frem til at elevene på denne måten *selv* kunne oppdage hvorvidt det de har skrevet er korrekt. I tillegg til dette poengteres det at elevene ved STL og STL+ selv kunne finne ut at setninger består av ulike ord, samtidig som at elevene kunne bli bevisste over at ord ikke alltid skrives lydrett.

Informantenes vektlegging av hvilke muligheter STL og STL+ gir tilpasningen av den første leseopplæringen til elevenes ulike behov, blir som vi har sett også fremhevet i faglitteraturen. STL blir særlig løftet frem som en effektiv måte å organisere leseundervisningen på, ettersom at flere elever opplever det som enklere å stave fonologisk enn å lese (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). Dette begrunnes med at elevene ved skriving kan identifisere én språklyd om gangen, og videre skrive ned bokstaven som representerer denne lyden *før* eleven lytter seg videre (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 53). STL+ blir i faglitteraturen også fremhevet som svært profiterende for barn med lese- og skrivevansker, med grunnlag i at elevene får høre ordlyden til bokstavene de taster. Dette vil følgelig styrke og automatisere elevenes kunnskap om sammenhengen mellom bokstav og lyd (Statped, 2021a).

Studiens funn viser også at deltakerne vektlegger *oppdagende læring*, ved at elevene gjennom STL og STL+ *selv* kan oppdage ulike formsider ved skriftspråket. En slik oppdagende læring

blir også i faglitteraturen presisert som en god metode for å sikre god leseundervisning, ettersom at elevene lærer best ved å selv utforske og oppdage hvordan ting er (Refsahl, 2012, s. 77). Dette poengteres videre i *LK20*, hvor det vektlegges at skolen skal legge til rette for læring og utvikling, gjennom å dyrke frem ulike måter å utforske og skape på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I fokusgruppeintervjuet vektlegges ikke kunnskap om syntetisk og analytisk leseopplæring *eksplisitt* av informantene. Deltakernes presisering om å kartlegge på hvilke måter de ulike elevene lærer best, kan imidlertid peke på at informantene opplever det som gunstig å ha kunnskap om disse ulike undervisningsmetodene. Det å «skrive seg til lesing» vil være et eksempel på en *analytisk* tilnærming til leseopplæringen, hvor elevenes lesing settes inn i en meningsfull kontekst gjennom egen skriving (Anmarkrud, 2007, s. 227). Det fremheves også i faglitteraturen at det er essensielt å ha kunnskap om de ulike undervisningsmetodene, slik at man kan skape en *balansert* leseopplæring med det beste fra hver av tilnærmingene (Anmarkrud, 2007, s. 228). Funn fra studien viser med andre ord betydningen av å ha kunnskap om ulike undervisningsmetoder, for å best mulig kunne tilpasse den første leseopplæringen til elevenes ulike forutsetninger og behov.

Utfordringer og muligheter med elevtilpassede aktiviteter i det differensierte klasserommet

Funn fra forskningsprosjektet viser til at deltakerne hadde gode erfaringer med ulike elevtilpassede aktiviteter, i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen i sammensatte og differensierte klasserom. Det ble presentert ulike varianter for tilpassede aktiviteter, som blant annet ekstra arbeid og digitale ressurser som motivasjonsfaktor. Særlig interessant for studiens tema er imidlertid informantenes refleksjoner tilknyttet utfordringen med å tilpasse den første leseopplæringen ved typisk tavleundervisning. Det poengteres at man ved individuelt arbeid eksempelvis kan lage oppgaver på ulike nivåer, men informant 2 fremhever det som *mer* utfordrende å tilpasse opplæringen til den enkelte når elevene skal ha *felles* undervisning. Hun påpeker at dette ofte medfører at man som lærer må undervise på den «gyldne middelveg», som gjerne kan resultere i at noen opplever undervisningen som for lett og noen som for vanskelig. Som vi har sett kan dette igjen påvirke mestringsforventningene til både de faglig sterke elevene og de elevene som har lesevansker, i en uheldig retning

(Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118; Refsahl, 2012, s. 56-57).

I intervjuet skildrer imidlertid informant 3 en måte å tilpasse aktiviteter og spørsmål ved tavleundervisning, som ifølge informanten muliggjør en tilpasset leseopplæring også ved felles undervisning. Det fremheves gode erfaringer med å tilpasse hvilke spørsmål man som lærer stiller elevene, alt etter hvem man har tenkt å spørre. Er eleven kommet lengre i leseutviklingen kan man på denne måten stille mer krevende spørsmål, i forhold til om eleven har lesevaner og har behov for et lettere spørsmål. Dette vil også være en form for pedagogisk differensiering, hvor elevene får ulike innganger til læring ut fra sin egen kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20). Elevene vil trolig som et resultat av dette også oppleve mestring, noe som kan bidra til å *styrke* elevenes mestringsforventning til fordel for å svekke den.

6.2.4 Tilgang til ulike ressurser og dets betydning for å tilpasse den første leseopplæringen

Mulighetene med tilgang til ekstra ressurser i klasserommet

Et annet sentralt funn fra forskningsprosjektet er deltakernes vektlegging av ekstra ressurser i klasserommet, for å skape en elevtilpasset leseopplæring i begynneropplæringen. Det fremheves i intervjuet at en ekstra pedagog i klasserommet både kan bidra til å trygge elevene og til å differensiere leseopplæringen etter nivåforskjellene i klassen. Resultatene viser at lærerne har gode erfaringer med å differensiere leseopplæringen når de har tilgang til ekstra ressurser i klasserommet. Med en ekstra pedagog i klasserommet opplevde lærerne større muligheter til å ha tilpasset gruppeundervisning, mens resten av klassen hadde ordinær undervisning. På denne måten kunne lærerne veksle mellom å undervise eksempelvis en elevgruppe som hadde behov for ekstra forklaringer eller en gruppe elever som trengte større utfordringer.

Som tidligere beskrevet vil en slik måte å organisere leseundervisningen på være en form for *organisatorisk* differensiering (Idsøe, 2020, s. 16). Informantene fremhever med andre ord gode erfaringer med å differensiere de fysiske rammene som læringsaktivitetene foregår i, og på hvilke måter lærestoffet formidles (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 180). Ekstra ressurser i klasserommet oppleves imidlertid som en viktig forutsetning for en slik

organisering av leseundervisningen. Hvordan lærestoffet formidles vil også være avhengig av hvor i leseutviklingen de ulike gruppene er. Informantene deler videre gode erfaringer med at de fleste elevene på småtrinnet faktisk *ønsker* å bli med på grupperom. Det poengteres at det gjerne er mer ro på grupperommet i forhold til klasserommet, samtidig som elevene opplever hjelp fra læreren som lettere tilgjengelig. Når elevene gjennom ekstra ressurser i klasserommet også har større tilgang til hjelp, kan det tenkes at elevene muligens får større muligheter til å utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone med hjelp av en kompetent andre (Säljö, 2016, s. 118). Deltakernes bevisste valg om å variere hvilke elever som blir med på grupperommet er trolig også en sentral grunn til at denne undervisningsformen ikke oppleves som stigmatiserende for elevene.

Utfordringene med mangel på ressurser i det differensierte klasserommet

Informantene uttrykker flere ganger i løpet av intervjuet at mangel på ressurser er en av de mest fremtredende utfordringene med å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i differensierte klasserom. Funn fra studien viser at informantene følgelig finner det nødvendig å planlegge undervisningen etter hvor selvgående elevene er, i de tilfellene de opplever mangel på ressurser. Spesielt fremheves det at det kan være mer utfordrende å tilpasse den første leseopplæringen til den enkelte i klasserom med store nivåforskjeller, når det også er mangel på ressurser. Man kan med dette trekke linjer mellom informantenes erfaringer om å planlegge undervisningen etter hvor selvgående elevene er og Strandos et al. (2017) sine funn. Strandos et al. (2017) presenterer som nevnt funn som viser til at de faglig sterke elevene i studien, ble sett på som mer kompetente til å «klare seg selv». Dette medførte at den tilpassede opplæringen de faglig sterke elevene fikk, ofte var preget av individuelt arbeid med manglende modellering (Strandos et al. 2017, s. 32). Dermed kan det også tenkes at mangel på ressurser, i noen tilfeller, kan medføre mangel på tilpasset opplæring for nettopp denne elevgruppen.

Forskningsprosjektets funn viser også at informantene erfarer mangel på tilgang til digitale ressurser, som en mulig utfordring for den tilpassede leseopplæringen i sammensatte klasser. Dette fordi mangel på slike ressurser medførte at lærerne måtte lage mye av undervisningsinnholdet selv, som kunne være både tids- og ressurskrevende og dermed en

mulig begrensning av den tilpassede opplæringen. På denne måten understreker informantene faglitteraturens presisering av at tilpasset opplæring er enkelt å definere og slutte seg til, men i noen tilfeller langt vanskeligere å praktisere (Haug, 2021, s. 76).

6.2.5 Tidlig innsats som en del av å elevtilpasse den første leseopplæringen

Mulighetene tidlig innsats gir tilpasningen av den første leseopplæringen

Som en mulighet til å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse, ble tidlig innsats spesielt vektlagt av alle informantene. Funn fra studien viser at deltakerne erfarte tidlig innsats som en viktig del av det å kunne differensiere undervisningen til den enkelte elevs utviklingsnivå. Tidlig innsats regnes også av regjeringen som et viktig redskap for å skape bedre muligheter for alle, gjennom rask inngripen når vansken først oppstår eller avdekkes (St.meld.nr. 16 (2006-2007), s. 10-11).

Informant 1 henviser videre til tidligere forskning, hvor hun fremhever at elever som har vansker med lesing kan «henge seg mer med» resten av klassen desto tidligere vanskene kartlegges og jo tidligere elevene får tilpasset hjelp. Med dette presiserer hun viktigheten av å la elevene få oppgaver som er tilpasset deres egne leseferdigheter. Forskningsstudien til Siegel (2020) viser også, som beskrevet i litteraturgjennomgangen, til funn som samsvarer med informantens egne erfaringer. Siegel presenterer resultater om hvordan tidlig kartlegging og tidlig innsats forebygde utviklingen av senere lesevansker og behov for spesialundervisning, hos elever som var i faresonen for å utvikle lesevansker (Siegel, 2020, s. 140-141). I likhet med informantene og Siegel, understreker også Færevaa og Gabrielsen (2021) betydningen av tidlig innsats. Færevaa og Gabrielsen fremhever særlig hvor essensielt det er for elevenes leseutvikling at man tidlig kartlegger både hva elevene strever med og mestrer. På denne måten vil man kunne gi elevene gode opplæringstilbud, gjennom tidlig innsats og tilpasset opplæring (Færevaa & Gabrielsen, 2021, s. 233-234).

Tidlig innsats som en del av den tilpassede leseopplæringen i differensierte klasserom, skaper med dette gode muligheter for å utvikle elevenes leseferdigheter og kan være en forebyggende faktor for senere lesevansker.

Utfordringer tilknyttet arbeidet med tidlig innsats som en del av den tilpassede opplæringen

I faglitteraturen legges det vekt på at man i den norske skolen må bort fra en «vente og se»-holdning, når det kommer til hvorvidt elevenes faglige vansker «bedrer seg av seg selv» (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 233). Informantenes refleksjoner og uttalelser viser også til erfaringer som tilsier at nytteverdien av å sette inn tiltak tidlig er stor. Funn fra studien viser imidlertid til opplevelser om at tiltakene som blir satt inn, eksempelvis ekstra ressurser i klasserommet, noen ganger kan komme når «krisen allerede er inntruffen». Informant 3 fremhever med dette at tiltakene som settes inn ikke alltid kommer tidsnok, noe som kan peke mot en mulig «vente og se»-holdning eller mangel på ressurser (Færevaaag & Gabrielsen, 2021, s. 233). På denne måten viser informantene hvordan en «vente og se»-holdning og tiltak som settes inn «for sent» kan være en utfordring, i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen i differensierte klasser.

7.0 Oppsummering og avsluttende refleksjon av studien

7.1 Oppsummering

Det overordnede målet med denne masteravhandlingen har vært å besvare studiens problemstilling, som er som følger: *Hvordan tilpasser lærere den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?* Studiens funn kan være et bidrag til å gi fagfeltet systematisk erfaringsdeling av hvordan ulike lærere på første trinn tilpasser leseopplæringen i et differensiert klasserom. Samtidig kan forskningsprosjektet synliggjøre både muligheter og utfordringer i arbeidet med å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i begynneropplæringen.

Tilpasset opplæring i mangfoldige og differensierte klasserom fremheves som en av de største utfordringene skolen har, ettersom at elevene er forskjellige på så mange ulike måter (Haug, 2021, s. 12). Funn fra studien viser også til erfaringer som tilsier at dette kan være et krevende arbeid, men studiens funn viser dog også til flere *muligheter* i arbeidet med å tilpasse til den enkelte. Som fremtidig grunnskolelærer vil jeg personlig også dra svært stor nytte av forskningsprosjektets funn.

7.2 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

For å gi en oversiktlig konklusjon på studiens problemstilling, vil de to forskningsspørsmålene først oppsummeres og besvares. Deretter vil jeg presentere min endelige konklusjon på problemstillingen og studien som helhet.

7.2.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet jeg i studien undersøkte var: *hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse?* Resultatene viser at informantene hadde ulike erfaringer med å tilpasse den første leseopplæringen. Deltakerne erfarte blant annet arbeid med elevenes psykososiale læringsmiljø, som avgjørende for elevenes videre trivsel, læring og utvikling. Det opplevdes med dette som svært nyttig å arbeide med elevenes forståelse for hverandres ulikheter, slik at det ble skapt en klasseromskultur med aksept for

differensiering.

Videre erfarte informantene tidlig kartlegging som et formålstjenlig verktøy for å differensiere leseopplæringen til den enkelte elev behov. Et godt foreldresamarbeid med en tidlig kartleggende samtale med foreldre og foresatte, ble spesielt løftet frem som gunstig i tilpasningen av den første leseopplæringen til skolestarterne. Resultatene fra denne studien viser også til erfaringer som viser utfordringene med å bruke kartleggingstester tilknyttet lesing, når elevene har ulike vansker med å gjennomføre kartleggingen.

For selve bokstavinnlæringen erfarte alle de tre informantene det som gunstig for elevenes leseutvikling å bruke en hurtig bokstavprogresjon, med særlig fokus på lek og variasjon. På denne måten opplevde informantene at elevene raskere fikk positive opplevelser med lesingen, noe som påvirket deres lesemotivasjon og leseutvikling positivt. Som en god metode for å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom, løftet også deltakerne frem veiledet lesing og stasjonsundervisning.

7.2.2 Forskningsspørsmål 2

Studiens andre forskningsspørsmål var følgende: *hvilke muligheter og utfordringer ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?*

Informantene så flere muligheter og utfordringer med å skape en elevtilpasset leseopplæring i sammensatte klasser i første klasse.

For å bidra til optimal læring erfarte informantene arbeid med å utvikle elevenes tro på egen mestring tilknyttet lesing, som essensielt i arbeidet å tilpasse den første leseopplæringen. Funn fra studien viser videre hvordan en *lav* mestringsforventning kan påvirke elevenes leseutvikling i en uheldig retning. Følgelig viser studiens funn til motivasjonens betydning for tilpasset leseopplæring i differensierte klasserom. Informantene erfarer motivasjon som en stor mulighet og forutsetning for å tilpasse leseopplæringen og fremhever et skriftspråkstimulerende miljø og uteskole med oppgaver som differensierer seg selv, som spesielt motiverende for elevene. En utfordring med å bruke elevenes interesser for å skape lesemotivasjon og leselyst, kan imidlertid være at elevene ønsker å skrive om ulike engelske fenomen som ikke leses lydrett.

Informantene ser også på ulike individuelle tilpasninger som muligheter til å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring, i et differensiert klasserom. Tilpasningene som spesielt fremheves er det å kartlegge hvordan de ulike elevene lærer best og stille elevtilpassede spørsmål ved tavleundervisning. Særlig trekker lærerne frem gode erfaringer med undervisningsmetodene STL og STL+, for å tilpasse leseopplæringen til elevenes utviklingsnivå.

Et sentralt funn fra forskningsstudien er også informantenes refleksjoner rundt tilgang til ressurser, og dets betydning for tilpasningen av den første leseopplæringen i differensierte klasserom. Lærerne erfarer tilgang til ekstra ressurser i klasserommet som et godt verktøy for å kunne lykkes med å tilpasse leseopplæringen til både elever med lesevansker og til elever som er kommet lengre i leseutviklingen. Dette fordi de opplevde å på denne måten ha større muligheter til å gjennomføre tilpasset leseopplæring i mindre grupper. Mulige utfordringer som løftes frem er imidlertid at mangel på ressurser kan medføre mer tids- og ressurskrevende arbeid for lærerne, noe som igjen kan påvirke deres mulighet til å differensiere. Tidlig innsats blir avslutningsvis fremhevet som sentralt i arbeidet med å tilpasse den første leseopplæringen, hvor det presiseres at elevene på denne måte kan få mulighet til å «henge seg mer med resten av klassen». En utfordring med den tidlige innsatsen og tiltakene som settes inn i klassen, er imidlertid at lærerne i noen tilfeller opplever at hjelpen kommer når «krisen» allerede er inntruffen.

7.2.3 Problemstilling og avsluttende refleksjoner

Gjennom å besvare studiens forskningsspørsmål har jeg følgelig belyst forskningsprosjektets problemstilling. Lærerne fremhever ulike måter å tilpasse den første leseopplæringen i differensierte klasserom, samtidig som det reflekteres over mulige utfordringer med å lykkes med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse. Forskningsprosjektets funn er med dette en systematisk deling av et utvalg læreres erfaringer og kan være et bidrag til fagfeltets ønske om mer kunnskap om tilpasset leseopplæring, i et differensiert klasserom. Lærernes erfaringer skildrer samlet sett kompleksiteten i arbeidet med å tilpasse leseopplæringen til den enkeltes behov, forutsetninger og utviklingsnivå. Samtidig understreker studiens funn viktigheten av bred kunnskap om hvordan man i sammensatte klasser kan tilpasse leseopplæringen til den enkelte, slik at alle elever i norsk skole får den gode starten de både trenger og fortjener.

7.0 Litteraturliste

- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 37-67). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 221-251). Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K. & Hauge, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (pp. XIII, 617). Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (pp. IX, 604). Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. (2. utg., p. 240). Samlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg., p. 259). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. (p. 169). Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg., p.121). Universitetsforlaget.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 231-253). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, N. N. & Ofstad, H. G. (2021). Det gode grunnlaget. I Lundetræ, K. & Tønnessen,

- F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 254-280). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45, Cappelens upopulære skrifter, Ny rekke). Oslo: Cappelen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2. utg., p. 279). Universitetsforlaget.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. I *Remidial and Special Education (RASE)*, 7 (1), 6-20.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tankemåter* (3. utg., p. 469). Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G. & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglige kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9 (1), 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2368>
- Hasselgren, B. & Beach, D. (2006). *Phenomenography – a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis*. <https://doi.org/10.1080/0729436970160206>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det norske samlaget.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner* (1. utgave). Gyldendal.
- Hoem, T. F. (2021). Hvordan utnytte høytlesingens potensial i begynneropplæringen? I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.165-181). Gyldendal akademisk.
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi* (p. 480). Tapir akademisk forl.
- Høien, & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis* (5. utg., p. 367). Gyldendal akademisk.

- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol. 2, s. 21-36.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: en praktisk bok om tilpasset opplæring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker – oppsummering av nyere forskning. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol 55 nr. 9, s. 834-843.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen* (p.180). Cappelen Damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I Krumsvik, R. J. (Red.). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s.151-190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave). Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.37-67). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst* (2. utg., p. 189). Gyldendal akademisk.

- Lyster, S. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 338-364). Cappelen Damm akademisk.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, Fall 1986. Vol. 21 nr. 3 (Fall 1986), s. 28-49. <https://www.jstor.org/stable/42589189>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National Academy Press. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., p. 242). Universitetsforl.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne* (p. 184). Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg., p. 225). Universitetsforl.
- Rongved, E. (2021, 06. august). *Få mer utbytte av høytlesingen*. Lesesenteret.
<https://www.uis.no/nb/forskning/fa-mer-utbytte-av-hoytlesingen>
- Säljö, R., Gilje, Ø., & Goveia, I. C. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer* (p. 193). Cappelen Damm akademisk.
- Siegel, L. (2020). Early identification and intervention to prevent reading failure: A response to intervention (RTI) initiative. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(2), 140-146. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.21>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2021a, 24. april). Tilpasset undervisning i den tidlige leseopplæringa. I *Statped*.
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/tilpasset-undervisning-i-den-tidlige-leseopplaringa/>
- Statped. (2021b, 30. april). Ulike typer lesevansker. I *Statped*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

- Strandos, H. S., Vikdal, R. K. & Bjørnhusdal, E. (2017). Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar. *FoU i praksis*, 11 (2), 25-40.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1772>
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021a). Leseflyt. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s.37-67). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2021b). Leseundervisning. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 120-129). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 25. mai). *Uteskole: Hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Vaughn, M. (2019). Adaptive Teaching During Reading Instruction: A Multi-Case Study. *Reading Psychology*, 40(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1481478>
- Vygotskij, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I Dale, E. L. (Red.). *Om utdanning: klassiske tekster*. (s.151-165). Gyldendal akademisk.

Intervjuguide fokusgruppeintervju:

Lærernes arbeidserfaring, utdanning og kontekstbeskrivelse av klassene

- 1. Hvilken faglig bakgrunn har dere og i hvor lang tid har dere arbeidet som lærere?**
 - o Har dere noen form for videreutdanning?
 - o Hvor lang erfaring har dere med å undervise i den første leseopplæringen på første trinn? (Hvor mange ganger har dere hatt ansvaret for leseopplæringen på første trinn)
 - o Nynorsk/bokmål kommuner/klasser?

- 2. På hvilke måter arbeider dere med den første leseopplæringen i deres klasserom?**
 - o Hvilke arbeidsformer arbeides det mest med?
 - i. Gruppearbeid, stasjonsarbeid, samarbeidsoppgaver, eget arbeid og uteskole m.n.
 - o Hvordan arbeides det med bokstavinnlæring i deres klasser?
 - i. Én eller to bokstaver i uka? Repetering av bokstaver? Hvor mange bokstaver før og etter jul?

Hvilke erfaringer har lærerne med å kartlegge de ulike elevenes behov i et differensiert klasserom?

- 3. Hvordan oppleves det som lærer å kartlegge elevenes leseferdigheter ved skolestart?**
 - o Samarbeid tilknyttet overgang fra barnehage til første klasse?
 - o Positive og negative sider ved å få informasjon av elevenes leseferdigheter fra barnehage?
 - “Merkelapper” og forventninger?
 - o Hvordan gjennomføres kartleggingstester av elevenes leseferdigheter?

Hvilke muligheter ser lærerne med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

4. Hvilke muligheter ser dere, som lærere på første trinn, med å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev i et klasserom preget av nivåforskjeller?

- o Tilrettelegger dere undervisningen slik at de som er sterke lesere hjelper de som trenger ekstra støtte?
 - i. Positive og/eller negative sider med å tilrettelegge på denne måten?
- o På hvilke måter erfarer dere at ulike digitale verktøy og hjelpemidler kan være med på å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?
 - i. Tilgang til adaptive oppgaver som er tilpasset den enkelte?
 - ii. Lydbøker?

Hvilke utfordringer erfarer lærerne med en elevtilpasset leseopplæring i første klasse, i et differensiert klasserom?

5. Hvilke utfordringer ser dere med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?

- o Kan det være krevende å måtte tilpasse den første leseopplæringen i et klasserom med nivåforskjeller? I så fall, på hvilke måter?
- o Finnes det nok ressurser i klassen når det er behov for dette?
 - i. Hva har ekstra ressurser i klasserommet å si for god tilpasset opplæring, hvor alle elevene får utbytte av opplæringen?
- o Opplevs det som et 'krysspress' at alle elever har en lovfestet rett på tilpasset opplæring etter eget nivå, *men* alle må gjennomføre de samme kartleggingstestene?
 - i. Hvordan oppleves det som lærer å tilpasse leseopplæringen til den enkelte når eksempelvis ulike kartleggingstester nærmer seg?
 1. Tidspress?
 2. For lite tid til å arbeide med elevenes nærmeste utviklingszone?

Hvordan tilrettelegger lærerne for økt lesekompetanse for de enkelte elevene i klassen?

6. Hva vektlegger dere i deres undervisning for at de ulike elevene i klassen skal kunne knekke lesekode?

- o Hva opplever dere som gode metoder for å legge til rette for mestring for den enkelte elev?
- o Variert undervisning? Lærebøker? Samarbeidsoppgaver? Læring i den nærmeste utviklingssonen? Motivasjon?
- o På hvilke måter differensierer dere undervisning når noen elever allerede har knekt lesekode før skolestart?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset leseopplæring i et differensiert klasserom?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike lærere på første trinn tilpasser den første leseopplæringen i et differensiert og mangfoldig klasserom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave innenfor studiet «maste grunnskolelærer 1-7» og formålet med studien er å undersøke hvordan ulike lærere på første trinn tilpasser den første leseopplæringen i et differensiert klasserom. Alle elever starter på skolen med ulike forkunnskaper og ulike forutsetninger og *alle* elever har samtidig rett til tilpasset opplæring. Denne studiens formål er med dette å finne ut *hvordan* lærere tilpasser leseopplæringen når noen elever eksempelvis kan alfabetet og lese fullstendige setninger, mens andre har behov for grunnleggende bokstavinnlæring.

Studiens problemstilling blir med bakgrunn i dette som følger:

- *Hvilke utfordringer og muligheter ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringen i et differensiert klasserom?*

Det er også blitt definert to ulike forskningsspørsmål for å best mulig kunne besvare studiens problemstilling:

- Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse den første leseopplæringen?

- Hvilke *muligheter* og *utfordringer* ser lærere på første trinn med å tilpasse den første leseopplæringa i et differensiert klasserom?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, campus Stord er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med på denne forskningsstudien med bakgrunn i at du som lærer har erfaring med å tilpasse den første leseopplæringen i første klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du tar del i et fokusgruppeintervju, sammen med et utvalg andre lærer. Det vil være tre til fire lærere i fokusgruppeintervjuet og dette intervjuet vil ta deg omtrent 60 minutter. Intervjuet bygger på en intervjuguide bestående av spørsmål som er relevante for studiens problemstilling om tilpasset leseopplæring i første klasse. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I tillegg til dette vil ikke denne studien påvirke ditt forhold til din arbeidsplass og arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Som deltaker i denne studien vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, ettersom at alle opplysninger vil

bli anonymisert fortløpende.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved semesterslutt våren 2022. Når forskningsprosjektet avsluttes, vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet* ved
 - Ieva Kuginyte-Arlauskiene (prosjektansvarlig), epost: Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no
 - Hege Mosbron Larsen (student), epost: Hege_mosbron@hotmail.com
- Vårt personvernombud:
 - Trine Annikken Larsen, tlf: +47 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tilpasset leseopplæring i et differensiert klasserom* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at det blir gjort lydopptak av intervjuene

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Godkjenning av NSD

Vurdering

Referansenummer

164219

Prosjekttittel

Mastergrad - Tilpasset leseopplæring i begynneropplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode

01.08.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

14.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fvll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6137a5ff-d03b-4c70-8c32-701c94d3f691>

16.05.2022, 09:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!