



# Høgskulen på Vestlandet

## Begynneropplæring i norsk og matematikk 4 - Masteroppgave

MGBBNM550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGBBNM550 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	210
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	32084
----------------------	-------

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



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## TILPASNING AV DE FØRSTE LESELEKSENE

*En kvalitativ studie av læreres tanker og erfaringer med å tilrettelegge de første leseleksene i skolen*

## ADAPTATION OF THE FIRST READING HOMEWORK

*A qualitative study of teachers' thoughts and experiences in adapting the first reading homework in school*

**Camilla Moksheim**

Masteroppgave i begynneropplæring i norsk GLU 1-7 (MGBBNM550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Gro Ulland

15.05.2023

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.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på 5 år som lærerstudent på Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Det var naturlig for meg å skrive masteroppgave i begynneropplæring i norsk. Jeg synes det er svært spennende med leseutviklingen for de yngste elevene, og hvordan lærere realiserer prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. Jeg håper at min kunnskap om tilpasning av de første leseleksene vil gi meg nyttig kompetanse til det kommende lærerliv.

Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lærerik, men til tider utfordrende og krevende. Jeg vil takke Gro Ulland for god veiledning underveis i prosessen med å skrive masteroppgave. Dine grundige og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til min faglige utvikling, og utvikling som akademisk skriver. Du har gjort at jeg har kommet videre i arbeidet når ting har stoppet opp. Tusen takk!

Jeg vil også en rette en stor takk til mine fire informanter som ønsket å delta i prosjektet, og som valgte å dele sine oppfatninger rundt tilpasning av de første leseleksene. Dere gjorde det mulig for meg å gjennomføre studien som planlagt.

Tusen takk til min mamma for korrekturlesning og relevante innspill til masteroppgaven. Det setter jeg stor pris på!

Nå ser jeg frem til en lang sommerferie sammen med familie og venner, og jeg gleder meg til å starte som lærer i en 2.klasse til høsten.

Bergen, 2023

Camilla Moksheim

## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg: «Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?». Studien retter søkelyset mot hvilke begrunnelser lærerne har rundt sin egen leseleksepraksis på 1.trinn. Tilpasset opplæring er en sentral del av skolens opplæringsløp, noe som jeg ønsker å tydeliggjøre ved å undersøke lærernes valg av leselekser. Den første leseopplæringen vil ha en fremtredende plass i denne oppgaven. Teoretisk støtter jeg meg på Vygotsky (1978) og allerede eksisterende leselekseforskning fra blant annet Hoem og Wagner (2022).

Prosjektet er en kvalitativ studie som både inneholder intervju der lærerne sine begrunnelser i valg av leselekser, samt tekstanalyse av lærernes medbrakte leselekser. I sistnevnte ønsket jeg å se på hva som kom frem i leseleksene basert på fire utvalgte analysetemaer: *layout*, *språk*, *innhold* og *differensiering*. Resultatene fra denne studien har blitt analysert gjennom en teoridrevet innholdsanalyse og drøftet opp mot relevant teori og forskning på feltet.

Studien løfter frem at foreldre har en aktiv oppgave med å velge lesenivå til barnet og veilede barnet i arbeid med leseleksen. De ulike læringsverktøyene som lærerne har i sin undervisningspraksis, har stor betydning for hvordan de velger å følge opp leseleksen. Digital innlesning og foreldrekommentar har blant annet blitt brukt for å følge opp leseleksen. Tekstanalyse av lærernes leselekser viser en tydelig nivådeling av tekstmengde, samt illustrasjoner som kan hjelpe barna med innholdsforståelse i leseleksene. Studien viser også at fortelling er en mye brukt sjanger i førstetrinnselevenenes leselekser og at læreboka fortsatt er styrende i læreres leseleksepraksis.

## Abstract

In this master's thesis, I examine: "Which perceptions of reading education help to control four different teachers' adaptations of the first reading homework?". The study directs the spotlights on the teachers' reasons for their own reading practice at first grade. Adapted training is a central part of the school's training course, which I want to make clear by examining the teacher's choice of reading homework. The first reading education will have a prominent place in this assignment. Theoretically, I rely on Vygotsky (1978) and already existing research of reading homework, among others, Hoem and Wagner (2022).

The project is a qualitative study that contains both interviews in which the teachers' reasons for choosing reading homework, and a text analysis of the reading homework brought by the teachers. In the latter, I wanted to look at what emerged in the reading homework based on four selected analysis themes: *layout*, *language*, *content*, and *differentiation*. The results from this study have been analyzed through a "Directed Content Analysis" and discussed toward relevant theory and research in the field.

The study highlights that parent have an active task in choosing the child's reading level and guiding the child in working with the reading homework. The various learning tools that the teachers have in their teaching practice are of great importance for how they choose to follow up the reading homework. Digital input and parental comments have been used, among other things, to follow up the reading homework. Text analysis of the teachers reading homework shows a clear level division of the amount of text, as well as illustrations can help the children with understanding the content of the reading homework. The study also shows that narrative is a widely used genre for the reading homework in first grade and that the textbook is still the governing in teachers reading homework practice.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Oversikt over figurer og tabeller</b> .....	<b>VI</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Avgrensing av tema.....	6
1.5 Oppgavens struktur og oppbygning.....	6
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 Overgang barnehage til skole.....	7
2.2 Å lære å lese.....	7
2.2.1 Avkoding.....	8
2.2.2 Innholdsforståelse.....	8
2.2.3 Motivasjon.....	9
2.3 Bokstavkunnskap.....	9
2.4 Leseutviklingen.....	11
2.4.1 IPad i den første lese- og skriveutviklingen.....	12
2.5 Tilpasset opplæring.....	13
2.5.1 Differensiert klasserom.....	14
2.5.2 Den proksimale utviklingssonen.....	14
2.6 Analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode.....	16
2.6.1 Balansert tilnærming.....	18
2.7 Leseundervisningens metoder.....	18
2.7.1 Veiledet lesing.....	19
2.8 Hva er en god leseleksepraksis på småtrinnet?.....	20
2.9 Tekster for begynnerleseren.....	21
2.9.1 Ingvold Austads kriterier for at en tekst skal være lett å lese.....	21
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	24
3.2 Metodetriangulering.....	24
3.2.1 Intervju som metode.....	25
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	25
3.3 Forberedelse til intervju.....	26
3.3.1 Utvalg av informanter.....	26
3.3.2 Intervjuguide.....	28
3.3.3 Pilotintervju.....	29
3.4 Gjennomføring av intervju.....	30
3.4.1 Digitalt intervju.....	30
3.5 Bearbeiding av intervjumaterialet.....	31
3.5.1 Lyddoptak og transkribering.....	31

3.5.2 Analyse og utvikling av koder og kategorier .....	32
3.6 Tekstanalyse av leselekser på 1.trinn .....	33
3.7 Ethiske aspekt .....	34
3.7.1 Informert samtykke .....	34
3.7.2 Krav på privatliv .....	35
3.7.3 Krav på å bli korrekt gjengitt .....	35
3.9 Validitet og reliabilitet.....	36
3.9.1 Refleksivitet.....	37
<b>4.0 Presentasjon av funn fra intervju .....</b>	<b>38</b>
4.1 Suksessfaktorer for en god leseopplæring .....	38
4.2 Tilpasning av leselekser.....	41
4.3 Samarbeid med foreldre.....	45
4.4 Medbrakte leselekser .....	47
4.4.1 Hanne .....	47
4.4.2 Trine.....	48
4.4.3 Lise.....	50
.....	51
4.4.4 Kari.....	51
<b>5.0 Analyse av leseleksene.....</b>	<b>53</b>
5.1 Hannes leselekser .....	53
5.1.1 Layout .....	53
5.1.2 Språk .....	54
5.1.3 Innhold .....	54
5.1.4 Differensiering .....	55
5.2 Trines leselekser .....	56
5.2.1 Layout .....	56
5.2.2 Språk .....	56
5.2.3 Innhold .....	57
5.2.4 Differensiering .....	58
5.3 Lises leselekser .....	58
5.3.1 Layout .....	58
5.3.2 Språk .....	59
5.3.3 Innhold .....	59
5.3.4 Differensiering .....	59
5.4 Karis leselekser.....	60
5.4.1 Layout .....	60
5.4.2 Språk .....	60
5.4.3 Innhold .....	60
5.4.4 Differensiering .....	61
<b>6.0 Diskusjon .....</b>	<b>62</b>
6.1 Lærerens begrunnelser for valg av leselekser på 1.trinn .....	62
6.2 Lærerens arbeid med å tilpasse leselekser på 1.trinn .....	63
6.3 Lærerens oppfølging av leselekser i undervisningen.....	64
6.4 Kvaliteter i informantenes medbrakte leselekser på 1.trinn.....	66
6.4.1 Illustrasjonens funksjon i leseleksene .....	66
6.4.2 Leseleksenes ulike sjangre .....	68
6.4.3 Språket i leseleksene .....	69
6.4.4 Metodisk tilnærming i leseleksene.....	70
6.4.5 Hvilke muligheter gir leseleksene for tilpasset opplæring? .....	71

<b>7.0 Avslutning</b> .....	<b>73</b>
7.1 Videre forskning.....	74
<b>8.0 Litteraturliste</b> .....	<b>75</b>
<b>Vedlegg 1 Intervjuguide</b> .....	<b>83</b>
<b>Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema fra Sikt</b> .....	<b>85</b>
<b>Vedlegg 3 Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt</b> .....	<b>89</b>
<b>Vedlegg 4: Informantenes medbrakte leselekser</b> .....	<b>91</b>

## Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Stadiemodell i avkodingsutvikling. Hentet fra: (Høien & Lundberg, 2012, s. 53) ....	12
Figur 2: Den proksimale utviklingssonen (Bearbeidet fra Imsen, 2020, s. 200; Vygotsky, 1978).....	15
Figur 3: Analysetema til informantenes medbrakte leselekser .....	34
Figur 4: R-oppslaget s. 18-19 i Fabel 1 lesebok.....	48
Figur 5: Tilpasset leselekse (Hanne) .....	48
Figur 6: U-oppslaget s. 54-55 i Ordriket 1 lesebok.....	49
Figur 7: Lesekort i fire ulike nivå.....	50
Figur 8: Leselekser i tre ulike nivå (Nivå 1, nivå 2 og nivå 3).....	51
Figur 9: Leselekse på 1.trinn (Kari) .....	51
Tabell 1: Lekserelatert tekstarbeid i helklasserom (Hoem & Wagner, 2022, s. 198) .....	5
Tabell 2: Informasjon om studiens fire informanter .....	28



## 1.0 Innledning

For mange barn markerer starten på skolelivet en ny og spennende fase i utviklingen, der de nå får muligheten til å lære å lese og skrive på en mer strukturert måte. I denne masteroppgaven skal jeg se på hvordan lærere tilpasser leseleksene for å hjelpe elevene å mestre utfordringene som kan oppstå når de lærer å lese. Hvordan er de første leseleksene som elevene får? Er de tilpasset barnas ferdigheter og behov, eller kan de skape unødvendig frustrasjon og motløshet hos elevene? Samtidig vil jeg undersøke hva som gjør noen leselekser bedre enn andre, og hvordan leseleksene kan hjelpe elevene med å utvikle seg på best mulig måte som leser. Her vil jeg ta utgangspunkt i medbrakte leselekser fra fire utvalgte lærere. Lærernes oppfatninger av leseopplæringen vil danne et grunnlag for hvilke valg av leselekser som blir sentrale i dette prosjektet. Formålet med denne masteroppgaven er å frembringe kunnskap om lærernes erfaringer og tanker omkring tilpasning av de første leseleksene i skolen. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på bakgrunn for valg av tema og presentere studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også presentere tidligere forskning som har relevans for dette prosjektet. Deretter vil jeg begrunne avgrensning av tema og presentere oppgavens struktur og oppbygning.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å lese er en av de grunnleggende ferdighetene i kunnskapsløftet (LK20) og handler om å kunne forstå, bruke, reflektere og engasjere seg i innholdet i tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). De fleste barn har erfaring med både tekst og fortelling, og mange barn har stor leseglede når de begynner i førsteklasse. De tidlige leseerfaringene som barna har med seg til skolen, er med på å danne forventninger for fremtidige leseopplevelser og for den første leseopplæringen (Hoel, 2005, s. 8). Lesing er en kompleks prosess som krever mye trening, med den hensikt å utvikle elevens lesekompetanse. Norskfaget har en sentral plass i ansvaret for denne leseopplæringen. Kompetansemålet i norsk etter 2.trinn, viser til at elevene skal: «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Leseopplæringen i Norge starter idet 6-åringen begynner på skolen. Er det slik at enhver elev i skolen får utarbeidet leselekser som er tilpasset sin vanskegrad? Førsteklassingene kommer til skolen med svært ulike forutsetninger og utgangspunkt. Noen barn kommer til skolen med en bokstavkunnskap der bokstavens lyd og form allerede er automatisert. Samtidig kan vi møte på

elever som kommer til skolen uten noen forkunnskaper om bokstaver. Tilpasset opplæring knyttet til elevenes leseutvikling på 1.trinn, handler om å skape et godt grunnlag for at alle elever skal lære å lese. I opplæringsloven er det lovfestet at skolen skal gi tilpasset opplæring ut ifra egne forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, §1-3). For begynneropplæringen i lesing innebærer dette at elevene skal få støtte til å utvikle leseferdigheter ut fra eget ståsted. Det er her lærernes forståelse for tilpasset opplæring spiller inn. Kan vi se en synlig forskjell på hvilke elever som får oppfylt kravet om tilpasset opplæring? I denne masteroppgaven vil det være interessant å se på hvilke tilpasninger lærerne velger å gjøre i valg av leselekser, og om det vil være elever med eller uten kunnskap om bokstaver som vil være i fokus rundt tilrettelegging av å lære seg å lese.

I overgangen fra barnehage til skole, vil lekser bli en realitet for førstetrinnselevne. Lekser kan defineres som «en oppgave som elevene gjør hjemme, eller ikke arbeider med i skoletiden» (Westlund, 2007, s. 82). I 2021 kom regjeringen opp med forslag til ny opplæringslov §10-6 andre avsnitt om at «Skolen kan pålegge elevane å gjere oppgåver utanom skuletid (lekser). (...)» (Regjeringen, 2021). Forslaget til regjeringen gir ikke skolen en plikt til å gi lekser, men et rettslig grunnlag for at den enkelte skolen kan gi lekser, basert på faglige og pedagogiske vurderinger. Basert på regjeringens rettslige grunnlag til lekser, kan vi trekke frem Harris Cooper sine vurderinger rundt lekser. Cooper (2001) viser til at verdien av lekser vil avhenge av hvordan lekser rammes inn og følges opp i den daglige rutinen i skolen. For å styrke elevens investering i leksearbeidet, bør lekser brukes på en gjennomtenkt måte (Cooper, 2001).

Læreren har en viktig oppgave med å vise begynnerleseren inn i bøkens verden. De første lesetekstene som elevene får, kan gi en opplevelse av mestring, skape interesse og motivere for videre lesing. Lesetekster i småbøker og lesehefter er eksempler på hva begynnerleseren blir introdusert for. Gjennom de ulike stadiene i leseutviklingen, vil begynnerleseren møte på tekster i ulike sjangre, og med ulik layout og lesenivå. Denne studien gir en vurdering av leseleksene lærerne har tatt med seg til intervjuet. Her vil jeg vurdere disse leksenes kvaliteter på bakgrunn av *layout, språk, innhold og differensiering*.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne studien lyder som følger: «Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?».

For å kunne besvare denne problemstillingen på en grundig måte, har jeg videre formulert fire forskningsspørsmål.

- 1) *Hvilke begrunnelser har lærerne for valg av leselekser på 1.trinn?*
- 2) *Hvordan opplever lærerne arbeidet med å tilpasse leselekser?*
- 3) *Hvordan blir leseleksene fulgt opp i undervisningen?*
- 4) *Hvilke kvaliteter har informantenes medbrakte leselekser?*

Forskningsspørsmålene vil legge grunnlaget for oppgavens resultat- og drøftingsdel. De tre første forskningsspørsmålene (1, 2, 3) er knyttet til lærernes egne erfaringer og tanker. Forskningsspørsmål fire (4) er knyttet til en vurdering av leseleksene som de fire informantene er bedt om å ta med seg.

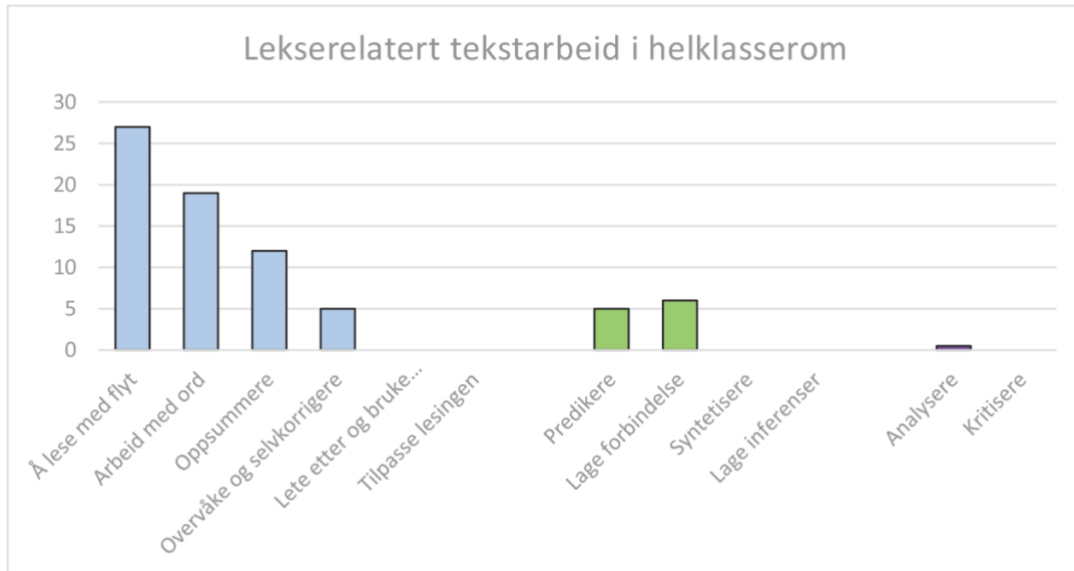
## 1.3 Tidligere forskning

Debatten omkring lekser i skolen engasjerer både elever, lærere, politikere og foreldre. Fra USA kan vi finne Cooper, Robinson og Patall (2006) sine omfattende metastudier om lekser. Studien baserer seg på 900 empiriske studier i perioden 1987 til 2003. Funn fra studien viser at lekser kan ha en positiv effekt på elevene sin personlige og faglige utvikling, uten noe klart bilde av hva som ligger til grunn for den positive effekten. Studien forteller i liten grad om hyppigheten av lekser, leksetype, alder eller læreren sin tilpasning av leksene. Den trekker også frem at lekser ikke har noen effekt hos de yngste elevene (Cooper et al., 2006). Dette står i sammenheng med funnene til Hattie (2009), som konkluderer med at de samlede effektene av leksene er positive, men at de ser ut til å ha bedre effekt jo eldre elevene blir. Videre bygger en senere studie av Hattie (2013) på Cooper et al., (2006) sine metastudier om at lekser har liten eller ingen effekt hos de yngste barna. Dette baserer Hattie (2013) på bakgrunn av sine 116 ulike studier, som er gjennomført i store deler av verden. Fra forskningen til Hattie, kom det frem hvilken effekt lekser har på elevenes læring. Resultatene viste en effekt som tilsvarer 15 prosent økning i studieprogresjon sammenlignet med når elevene ikke gjør lekser (Hattie, 2013). Leseleksene er en viktig og svært aktuell del av skoleløpet til elevene, men forskningen rundt spesifikt leselekser finnes i liten grad.

Patall mfl. (2018) viser i sin metaanalyse at foreldreinvolvering bidro til at lekser i større grad ble gjort. Foreldreveiledningen har vist seg å ha en positiv effekt på elevenes faglige utbytte av lekser i barneskolen. Her var det viktig å lage rutiner for når og hvor leksene skal gjøres, skape forventninger til at lekser blir gjort, samt gi ros når elevene har gjort leksene (Patall mfl. 2008). Det kommer frem at foreldreinvolvering har vist seg å virke mer positivt inn på elevenes læring i språkfag og i fag der lesing står sentral (Patall mfl. 2008). Imidlertid viser en empirisk studie fra Marte Rønning (2008) at barn fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn mottok mindre leksehjelp enn andre barn, og at lekser til barn i grunnskolen bare forbedret prestasjonsnivået til elever fra familier med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. I de internasjonale TIMSS-undersøkelsene har lærere svart på hvordan leksene blir fulgt opp i undervisningen. Ottesen og Tysvær (2017, s. 155) har tatt utgangspunkt i TIMSS-undersøkelsene fra 2003 og 2007 og har funnet ut at norske lærere gir forholdsvis mye lekser, men følger dem opp i mindre grad enn hva som blir gjort i andre land. Lærere har varierte begrunnelser for å gi lekser og elevene på sin side har ulike begrunnelser for å gjøre lekser. Ingrid Westlund har kommet frem til at både lærere og voksne mener at lekser styrker elevenes evne til planlegging, gjør dem mer interesserte i skolearbeidet og fremmer forholdet mellom foreldre og barn (Westlund, 2004).

Til tross for at det fins lite forskning på selve leseleksene, har Toril Frafjord Hoem og Åse Kari H. Wagner (2022) nettopp undersøkt leseleksens plass i norskfaget. Studien til Hoem og Wagner (2022, s. 193) baserer seg på filmede observasjoner av seks andreklasser og deres lærere. Resultater fra studien viser til store forskjeller på hvor stor plass leseleksene har i undervisningen. Studien viser at ingen elever får med seg leselekser som er ukjente eller lekser som krever at de må ha hjelp av voksne. Likevel ble elevene oppfordret til å lese høyt for noen hjemme. Læreboka er styrende for leksearbeidet i alle de seks andreklassene fra studien, noe som også viste seg i tidligere forskning på læremiddelbruk i Norge. Den papirbaserte læreboka har fremdeles en viktig funksjon som et strukturerende element i opplæringen (Gilje et al., 2016). Observasjonene fra studien viser at det er store forskjeller i læreres måter å ramme inn og følge opp leselekser på, noe som kan ha betydning for kvaliteten på leseleksene. I tabellen nedenfor kan vi se hvilket tekstarbeid som er synlig knyttet til leseleksene for de seks andreklassene i studien (se tabell 1). Å arbeide i selve teksten er sentralt i det lekserelaterte tekstarbeidet i helklasserom, med hele 63 % (se tabell 1). Å lese med flyt er den vanligste aktiviteten med 27 % av det totale leseleksearbeidet i helklasserom. Her hadde læreren en funksjon som innebar å modellere leseflyt, slik at alle hadde mulighet til å samtale om teksten etterpå, ved å for eksempel trekke fram vanskelige ord og begreper. Å arbeide med ord er også

mye i fokus med 18% av leksearbeidet. Her handler det om forståelse og avkoding av ord og å kunne samtale om disse. 12% av leksearbeidet blir også brukt til å oppsummere, ved å stille spørsmål til teksten og gjenfortelle innholdet i teksten.



Tabell 1: Lekserelatert tekstarbeid i helklasserom (Hoem & Wagner, 2022, s. 198)

Hoem og Wagner trekker frem at leseleksen i stor grad er felles for alle elever, da observasjoner i liten grad viser til at leseleksen er tilpasset enkeltelevens nivå. Dette kan knyttes opp mot Kjersti Lien Holtes funn (2016) om at lærere gir elevene samme lekse, med mindre eleven har en individuell opplæringsplan. Studien til Hoem og Wagner, har som nevnt søkelyset på hvilken plass leseleksen har i norskfaget, samt hvilke tekstarbeid som finner sted tilknyttet leselekser. Derimot trekker ikke studien til Hoem og Wagner frem hvilke begrunnelser lærerne har for tekstarbeidet i leseleksen. Deres metode er primært en casestudie av observasjoner i klasserommet, mens i denne studien skal jeg gjennom intervju, få innblikk i læreres praksis rundt leselekser. Mitt masterprosjekt vil derfor kunne være et bidrag til forskning rundt lærernes oppfatninger og begrunnelser rundt tilrettelegging av leselekser.

#### 1.4 Avgrensning av tema

Denne studien er avgrenset til å gjelde leselekser som blir gitt i norskfaget på 1.trinn. Det vil derfor ikke inkludere skrivelekser, som i flere sammenhenger viser seg å bli gitt i kombinasjon med leseleksene. Det er ikke leselekser kun hos enkeltelever som vil være synlige, men viktigheten av å fremme fokuset rundt kravet om tilpasset opplæring for alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3). Siden det er en kvalitativ studie med fire utvalgte lærere, kan ikke resultatene generaliseres. En annen avgrensning er at lærerne sitt arbeid er belyst, men elevene sine opplevelser av leseleksene blir ikke studert i denne masteroppgaven.

#### 1.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne masteroppgaven er strukturert i syv kapitler. Innledningsvis har jeg sagt noe om bakgrunnen for prosjektet og problemstillingen. I kapittel to vil jeg presentere det teoretiske rammeverket, som i hovedsak tar for seg teori om den første leseopplæringen i skolen. Kapittel tre vil ta utgangspunkt i studiens metodikk med beskrivelser av studiens design og analyseverktøy. Jeg vil også gjøre rede for forskningsetiske problemstillinger, samt validitet og reliabilitet for dette prosjektet. Resultatene fra intervjuet vil bli presentert i kapittel fire, mens kapittel fem tar for seg analyse av informantenes leselekser. Resultatene fra intervju og tekstanalysene blir oppsummert og drøftet i kapittel seks. Avslutningsvis, i kapittel syv, vil jeg presentere en konklusjon og reflektere over mulige veier for videre forskning på temaet om leselekser på 1.trinn.

## 2.0 Teori

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvilke oppfatninger av leseopplæringen som er med på å styre læreres tilpasninger av de første leseleksene. Jeg vil derfor gjennom dette kapitlet presentere teori som vil være relevant for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det teoretiske grunnlaget som bli anvendt i dette kapitlet, vil i samspill med mitt datamateriale, være utgangspunkt for presentasjon av resultat og drøfting. I teorikapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvordan barn lærer seg å lese og hvordan barn vil bevege seg gjennom ulike stadier i leseutviklingen. Kravet om tilpasset opplæring for alle elever vil også være en sentral del av teorikapitlet (Opplæringslova, 1998, §1-3). Videre vil jeg presentere typiske leseopplæringsmetoder og tekster som læreren kan ta i bruk for begynnerleseren. Da vil jeg blant annet komme inn på analytisk og syntetisk tilnærming og kjennetegn på kvaliteter i tekster for begynnerleseren.

### 2.1 Overgang barnehage til skole

I overgangen fra barnehage til skole, vil førstetrinnslevnene møte på en ny hverdag som rettes mot å lære seg å lese og skrive. Samarbeidet mellom barnehage og skole er nødvendig for å kunne skape en god overgang (Opplæringslova, 1998 § 13-5). Barnehagen skal legge til rette for at førstetrinnslevnene har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag for motivasjon til å begynne på skolen. Å være godt tilpasset i barnehageklassen kan bli sett på som et suksesskriterium for en vellykket overgang (Thompson, 1975; Ladd & Preece, 1987). 6-åringene kommer til skolen med svært ulikt utgangspunkt og forutsetninger, noe som spiller inn på hvordan læreren må legge opp undervisningen. Førstetrinnslevnene trenger tid til å tilpasse seg en ny hverdag, noe som gir læreren en svært viktig oppgave med å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever opplever mestring.

### 2.2 Å lære å lese

Som lærer er det viktig å ha god kunnskap om hva lesing er, hvilke prosesser som foregår og hvilke metoder som best fremmer leseutviklingen hos elevene (Molander & Skauge, 2009, s. 40). For å kunne tilpasse for begynnerleseren, må læreren vite hvilke faktorer som skal til for å kunne lese. Gough og Tunmer (1986, s. 6-10, referert i Svanes, 2021, s. 54) presenterer leseformelen «The simple view of reading». Denne sier at «lesing=avkodning x innholdsforståelse x motivasjon (Svanes, 2021, s. 54). Ut ifra leseformelen kan en si at elever som har utfordringer med en eller flere faktorer i leseformelen, kan stå i fare for å bli hengende

etter i lesingen og kan videre utvikle lese- og skrivevansker. De tre faktorene i leseformelen er gjensidige, noe som betyr at alle faktorene må være til stede for at produktet ikke skal bli lik null. Jeg vil nå gå nærmere inn på de tre faktorene i leseformelen: avkoding, innholdsforståelse og motivasjon.

### 2.2.1 Avkoding

Avkoding handler om den tekniske komponenten til lesingen, der man skal kunne forstå sammenhengen mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav). Elever skal kunne oversette bokstaver til lyder og trekke lydene sammen til ord (Svanes, 2021, s. 54). Det alfabetiske prinsipp handler om å koble riktig lyd til riktig bokstav, noe som betyr at bokstavene representerer ordets uttale. På denne måten vil man klare å lese ord og tekster. Begynnerleserne vil ikke bli gode lesere uten å kjenne til det alfabetiske prinsipp (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). I den første fasen i leseutviklingen vil hovedfokuset hos begynnerleseren være knyttet til enkeltgrafemer. Dersom en elev avkoder godt, vil det være stor sannsynlighet for at eleven har eller vil få god leseforståelse. I motsetning vil dårlig avkoding være den viktigste årsaken til dårlig leseforståelse hos begynnerleseren (Bråten, 2007, s. 47).

### 2.2.2 Innholdsforståelse

Når elever arbeider med å knekke den alfabetiske koden, har avkoding selvsagt en egenverdi. I lengden vil det ikke være nok å avkode, da hovedgrunnen for at vi leser, er å forstå innholdet. Da er det nettopp innholdsforståelsen som er den viktigste årsaken til at vi leser. Hovedpoenget med å lese er å kunne innhente informasjon, samt å lære noe av det man leser. For begynnerleseren starter innholdsforståelse i hovedsak med forståelse på ordnivå. Senere i barns leseutvikling vil det være mer omfattende innholdsforståelse på setnings- og tekstnivå. Fokuset vil da være å lese lengre tekster som har et mer komplekst innhold (Svanes, 2021, s. 54). Innholdsforståelse kan ses i sammenheng med Ivar Bråtens definisjon av leseforståelse. Bråten definerer leseforståelse som «å utvinne og skape mening i tekst ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Leseforståelsen kan påvirkes av flere faktorer, slik som elevens avkoding, forkunnskaper og ordforråd. Som nevnt vil elevens avkoding ha stor betydning for leseforståelsen. Likevel har også elevens forkunnskaper en påvirkning, ved at det er lettere å lese en tekst hvis man har kjennskap til det teksten handler om (Svanes, 2021, s. 55). Basert på elevens forkunnskaper, kan det føre til at elever kan trekke slutninger og tette «hull» i teksten, noe som vil forenkle leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 62).



Læreren har en viktig oppgave med å arbeide med forkunnskaper og skape førforståelse knyttet til hva elever kan om et tema. Molander og Skauge trekker frem at begynnerleseren ikke bare skal forstå teksten, men bruke den til egen utvikling og samhandling med andre mennesker (Molander & Skauge, 2009, s. 107).

### 2.2.3 Motivasjon

Jeg har nå trukket frem avkoding og innholdsforståelse som to sentrale faktorer i leseformelen. I tillegg er det nødvendig å trekke frem viktigheten av at elever skal opprettholde lesingen over tid. Det er her den siste faktoren i leseformelen kommer inn, nemlig leserens motivasjon. Lesemotivasjon er selve drivkraften i avkoding og innholdsforståelse. Å være motivert for å lese, vil gi en større glede rundt lesingen, slik at leseren ønsker å lese mer. Leseutviklingen er en lang prosess, hvor leseren må øve mye på avkoding for å utvikle seg videre til det neste stadiet i lesingen. Linda B. Gambrell (2011, s. 172-178) trekker frem syv sentrale punkter i arbeid med leseengasjement. Blant annet må eleven oppleve hva som er formålet med lesing og hvorfor dette er relevant for livet. Valg av tekster og litteratur hos læreren kan derfor spille inn på hvilken motivasjon elever har til lesing. Videre er det også viktig at læreren gir begynnerleseren tilgang på forskjellige typer lesemateriell. Da kan leseren finne tekster som oppleves som motiverende og engasjerende å lese. Klasserommet kan være en god arena som læreren kan bruke til å legge til rette for ulikt lesestoff i ulike sjangre. For begynnerleseren vil lettlestlitteratur være sentralt å arbeide med. Elever bør også få mulighet til å samhandle med andre og diskutere tekstene som de har lest. Det er også en forutsetning at elever leser mye, og at de får oppleve viktigheten og verdien av lesing (Gambrell, 2011, s. 172-178).

## 2.3 Bokstavkunnskap

Bokstavkunnskap kan defineres som å kunne mestre bokstavnavn og bokstavlyd, huske dem og identifisere dem ved lesing og skriving (Jones, Clark & Reutzel, 2012). Førstetrinnselevne kommer til skolen med ulike former for bokstavkunnskap. Å ha god bokstavkunnskap er avgjørende for å forstå det alfabetiske prinsippet, slik at man klarer å lære seg å lese og skrive. Vi skiller mellom tre ulike former for bokstavkunnskap: formell bokstavkunnskap, funksjonell bokstavkunnskap og automatisert bokstavkunnskap.

Formell bokstavkunnskap handler om å kunne bokstavens navn, hvordan den ser ut, og hvilken lyd som hører til denne bokstaven (Svanes, 2021, s. 38). Den formelle bokstavkunnskapen vil

synliggjøres i starten av den første lese- og skriveopplæringen. For å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring, bør læreren kartlegge elevenes bokstavkunnskap i startfasen av skoleåret. Læreren har tilgang på ulike redskaper som kan gjøre det mulig å følge leseutviklingen hos den enkelte elev, og gi en pekepinn på hvilken hjelp eleven trenger. Blant annet har språkløyper utarbeidet bokstavprøven, som er et praktisk redskap som lærere på 1.trinn kan bruke for å registrere framgang eller stagnasjon i elevers bokstavkunnskap (Bentsen & Dahle, 2018). Hensikten er at bokstavprøven skal gjentas flere ganger ved behov etter hvert som bokstavene gjennomgås i klassen (Bentsen & Dahle, 2018). Gjennom en slik prøve kan læreren blant annet få informasjon om hvilke elever som kommer til skolen med stor kunnskap om bokstavene. Kartlegging kan hjelpe læreren med å finne ut hvilke bokstaver den enkelte eleven mestrer og eventuelt strever med (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235). Å eksempelvis bruke bokstavprøven underveis i skoleåret, vil kunne gi en oversikt over eventuelle tiltak som må bli satt inn for den enkelte elevs opplæringsløp. Da kan læreren få en oversikt over hvilke bokstaver som eleven kan lyden på og kan bruke i ulike tekster. Resultater fra en artikkel i forskningsprosjektet *DigiHand*, viser at elever som har lav mestring i bokstavkunnskap når de begynner på skolen, også ser ut til å ha lavere skår enn sine medelever på målene fremlydsanalyse og bokstavgjenkalling. Denne studien fremhever behovet for tilrettelegging av den første lese- og skriveopplæringen og påpeker behovet for tilpasset opplæring som gir alle elever en mulighet for læring og utvikling (Rogne et. al, 2021).

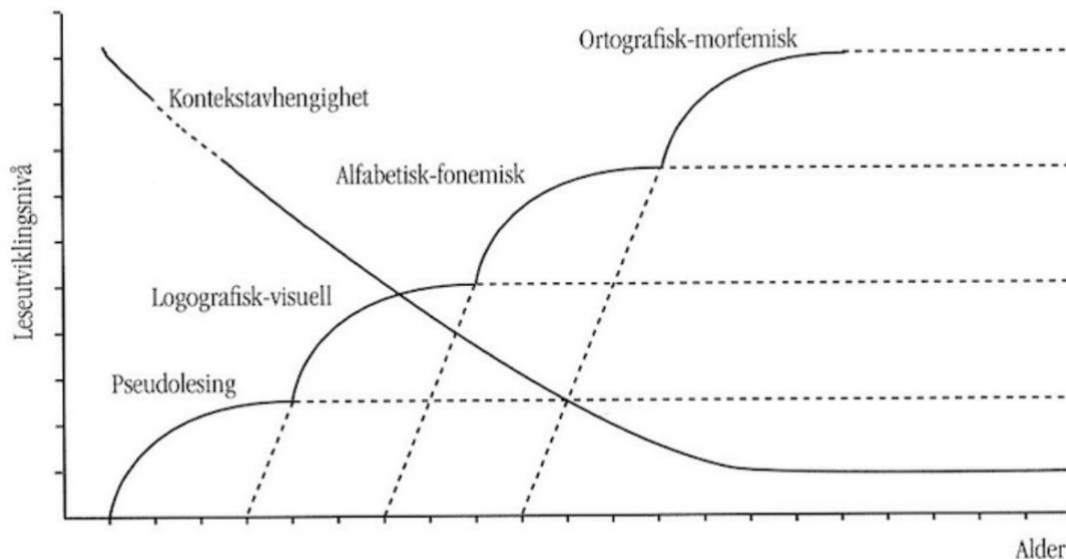
Elever som kommer til skolen med en bred kjennskap til bokstaver, kan allerede i starten av leseopplæringen være i utviklingen av en funksjonell bokstavkunnskap. En funksjonell bokstavkunnskap handler om å vite hvordan bokstavene kan brukes til å lage ord. Blant annet vil eksperimentering med skriving, å lese det de selv har skrevet, samt arbeid med å lage ord, kunne videreutvikle den funksjonelle bokstavkunnskapen. Når elever kan bruke bokstaver til å lage ord, vil de bevege seg innenfor en automatisert bokstavkunnskap. Bokstavkunnskapen vil bli automatisert når barnet har lært seg alle bokstav- og lydforbindelser. På denne måten kan de effektivt hente frem både bokstaver og ord i arbeid med lesing og skriving. Ved en automatisert bokstavkunnskap, vil elevene kunne lese ord raskt, sikkert og funksjonelt (Gabrielsen et. al, 2003, s. 87). Lærerens hovedmål i lesing er at elevene skal oppnå en automatisert bokstavkunnskap. For å kartlegge målet, råder språkløyper skolen til å sjekke minst én gang at bokstavkunnskapen er automatisert (Bentsen & Dahle, 2018). Elevers ferdigheter på bokstavprøven kan gi utgangspunkt for hvordan læreren kan tilrettelegge slik at alle elever får utviklet sine lese- og skriveferdigheter.

## 2.4 Leseutviklingen

For lærere som jobber i begynneropplæringen, vil det være en forutsetning å vite hva som kjennetegner leseferdigheten til elever på 1.trinn. For å kunne gi tilpasset opplæring i norskfaget vil det være nødvendig for lærere å ha kunnskap om hvor begynnerleseren befinner seg i leseutviklingen. Dette kan knyttes opp mot både tekster som blir gitt i undervisningen, samt leselekser som elevene gjør etter skoletid. Jeg vil videre ta utgangspunkt i en modell av Høien og Lundberg (2012, s. 53-61) som trekker frem fire ulike stadier i barns første leseutvikling. Førstetrinnselever vil naturligvis befinne seg på ulike stadier i leseutviklingen, da bokstavkunnskapen vil være utviklet forskjellig. De to første stadiene er føralfabetiske lesestadier, som kjennetegnes ved at barnet ikke har knekt den alfabetiske koden. Dersom et barn ikke har noe kjennskap til bokstaver, vil barnet befinne seg i det første stadiet, kalt *Pseudo-lesing*. Barnet har ikke forstått det alfabetiske prinsipp, og leser ord ut ifra konteksten. Stadiet kalles av mange for «liksom-lesing», ved at barnet kan klare å gjenkjenne noen få bokstaver, slik som bokstaver fra sitt eget navn eller fra skilt og gjenstander. Det andre stadiet i utviklingen, kalles for det logografisk-visuelle stadiet. På dette stadiet har barnet lært seg forskjellige ordbilder. Barnet kan blant annet kjenne igjen flere ord uten å ha lært bokstavene, slik som logoer som barnet omgås med i hverdagen. Det kan være særtrekk ved ordet som gjør at det gjenkjennes. Særtrekkene ved ord kan være en enkelt bokstav eller ordlengden (Høien & Lundberg, 2012, s. 57). Her trekker de frem at det er kontekstavhengig for hvor lenge et barn blir værende på hvert stadium.

Videre er de to siste stadiene alfabetiske lesestadier, der barnet har forståelse for det alfabetiske prinsipp og avkoder på et mer avansert nivå (Høien & Lundberg, 2012, s. 59). Generelt sett på 1.trinn, vil det være store variasjoner i leseutviklingen. Elever på 1.trinn bruker i stor grad en fonologisk strategi for å lese ord (Dahle et. al., 2016, s. 47; Høien & Lundberg, 2012, s. 59). Vi kan dermed si at elever på 1.trinn ofte kjennetegnes av å være tidlige fonologiske lesere (Dahle et. al., 2016). I det alfabetisk-fonemiske stadiet har barnet knekt den alfabetiske koden, ved at de forstår sammenhengen mellom fonem (lyd) og grafem (bokstav) og kan trekke dem sammen til ord. For at barna skal kunne knekke den alfabetiske koden, er språklig bevissthet en forutsetning. Vi kan definere språklig bevissthet som evnen til å se på språket utenfra, slik at man kan studere, analysere og snakke om det (Hagtvet, 2004, s. 235). Her må man kunne se på formsiden ved språket, samtidig som en mestrer innholdssiden. Elever bør fokusere på å videreutvikle hensiktsmessige strategier for å kunne avkode ukjente ord, og strategier som vil kunne hjelpe leseren til å finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten. Den fonologiske

strategien vil være tidskrevende, da leseren vil bruke lang tid på å lese ord. Strategien kan oppleves som utfordrende for leseren dersom det inneholder flere ikke-lydstridige ord. Eksempler på dette kan være ord som «kjøpe», «jeg» og «hjelp». I slutten av dette stadiet begynner avkodingen å bli automatisert, slik at leseren klarer å forstå innholdet i teksten. Når leseren klarer å lese flere ord som blir stavet forskjellig fra hvordan de blir uttalt, vil leseren befinne seg på det siste stadiet, nemlig ortografisk-morfemisk lesing. I dette stadiet er fokuset mer på å forstå handlingen i teksten (Høien & Lundberg, 2012, s. 60). Elever som benytter ortografisk strategi gjenkjenner ordet som helhet, noe som forutsetter at eleven har møtt på ordet flere ganger tidligere. Strategien krever også at eleven har lagret en ortografisk representasjon av ordet i sitt mentale leksikon (Høien & Lundberg, 2012, s. 60). På denne måten kan barnet kjenne igjen ord, uavhengig av konteksten det står i. Som beskrevet i modellen i figur 1, ser vi at kontekstavhengigheten minsker i takt med økt lesenivå og alder.



Figur 1: Stadiemodell i avkodingsutvikling. Hentet fra: (Høien & Lundberg, 2012, s. 53)

#### 2.4.1 iPad i den første lese- og skriveutviklingen

Stadig flere skoler innfører egen iPad som verktøy til elever som starter på 1.trinn. Mulighetene for tilpasset opplæring med digital teknologi som læringsverktøy viser igjen i forskningen (Berrum et. al, 2017; Finne et al., 2014). Forskere hevder at digitale læringsverktøy kan være gode hjelpemiddel for elevene sin læring og læreren sitt arbeid med å tilpasse opplæringen (Berrum et. al, 2017; Sandvik, 2018; Säljö, 2017). Talesyntese, diktering, forenklet tilgang og tilbakemelding er viktige funksjoner ved bruk av iPad (Glud mfl., 2017, s. 297). Digitale verktøy gir nye muligheter for hva elevene kan få i lekse. Studien til Solheim mfl. (2018) kom

frem til at digitale læremidler har bidratt til en bedre leseopplæring på 1.- 3.trinn på bakgrunn av digitale læremidler som responderer og gir tilbakemeldinger, og læremidler med adaptive oppgaver som tilpasser seg elevenes forutsetninger (Solheim mfl. 2018).

IPad kan gi gode muligheter til en variert undervisning, noe som kan gi fordeler med å tilrettelegge opplæringen for elever (Sandvik, 2018, s. 109). Ved å la elever eksperimentere på tastatur, er grunntanken at tekstskapingen skal føre med seg at elevene raskere knekker lesekoden (Trageton, 2003, s. 80). En undersøkelse fra 2017 konkluderer med at barn og unges leseforståelse avgjøres av hvor god teknisk ordlesing (ordavkodning) og lytteforståelse de har, og at utviklingen av leseforståelse avhenger av gode muntlige ferdigheter (Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2017, s. 15). Samtidig kan vi se nærmere på forskningen til *DigiHand*, landets største forskningsrådsprosjekt på håndskrift- og digitalskriveopplæring. *DigiHand*, har fulgt 33 klasserom i 2 år fra elevene startet på 1.trinn (2018-2021). Fra en av prosjektets studier, viser resultatene liten forskjell i den tekstlige kvaliteten hos elevene i de ulike klasserommene med og uten nettbrett. Det viser at lærerens rolle med å legge til rette for skriveing, har en viktigere funksjon enn hvilke skriveredskaper elevene bruker (Spilling et. al, 2021).

## 2.5 Tilpasset opplæring

Naturligvis vil 6-åringene befinne seg på ulike stadier i leseutviklingen. Det er nettopp her prinsippet om likeverdig opplæring og likeverdige muligheter må realiseres, da opplæringen må tilpasses etter elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreren skal både differensiere oppgaver som elever gjør på skolen, samtidig som lekser skal være tilpasset eleven på den måte at det er mulig å gjøre dem på egenhånd. Tilpasset opplæring er lovpålagt i den norske skolen. Dette er nedfelt i opplæringsloven som presiserer at «opplæringa skal tilpassast og føresetnadane hjå den enkelte eleven (...)». Dette støttes i LK20 som legger frem at skolen skal «legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Kunnskapsdepartementet poengterer gjennom Meld. St. 18 at tilpasset opplæring i mangfoldige og sammensatte klasser ofte kan være krevende for lærerne (Meld. St. Nr. 18 (2010-2011), s. 9). Peder Haug (2021, s.76) påpeker at «(...) realiteten er at tilpassa opplæring er enkelt å definere og slutte seg til. Utfordringa er at tilpassa opplæring er langt vanskelegare å praktisera». Skolen kan betegnes som en fellesarena, noe som gjør at den tilpassede opplæringen ikke kun er ren individualisering av opplæringen. Utfordringen hos læreren kan

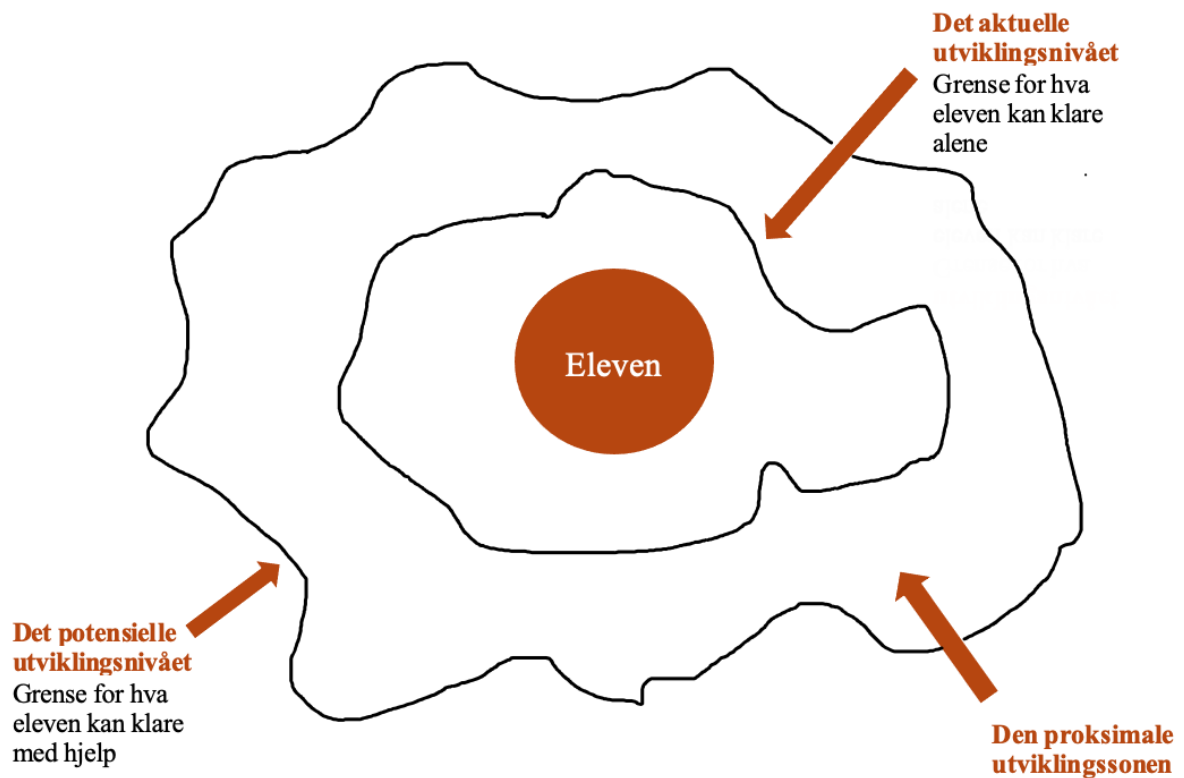
være møte med et elevmangfold med ulike forutsetninger og behov i undervisningen. Det er læreren som legger frem hvilke arbeidsmåter som brukes i undervisningen. Som lærer er det vanskelig å møte hver enkelt elev, fordi elever har ulike arbeidsmåter for hvordan de lærer best. Vi kan derfor si at tilpasset opplæring handler om å skape en balanse mellom evnene og forutsetningene til hver enkelt elev og fellesskapet.

### 2.5.1 Differensiert klasserom

Alle elever er forskjellige, noe som innebærer at en klasse vil bestå av en sammensatt og mangfoldig elevgruppe (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 3-4). Læreren har en grunnleggende oppgave med å kjenne eleven og tilrettelegge elevens ulike behov. Det differensierte klasserommet inneholder blant annet elever som er ulike når det kommer til bakgrunnserfaring, kultur, språk, kjønn, interesser, læringstilnærminger og motivasjon for læring (Tomlinson & Imbeau, 2010, s. 14). Dette er viktige faktorer som læreren må ta i betraktning i utarbeidelse av undervisningsøkter. En form for differensiering fra læreren kan eksempelvis være å variere undervisningen i forhold til organisering, bruk av læremiddel, valg av undervisningsmetoder og arbeidsformer (Idsøe, 2020, s. 15).

### 2.5.2 Den proksimale utviklingssonen

For å sette søkelyset tilbake mot leseleksen, kan vi se lærerens forberedelser i sammenheng med Lev Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 84). I Vygotsky sin modell skiller vi mellom to utviklingsnivåer. Som vist nedenfor i figur 2, beskriver den innerste sirkelen det aktuelle utviklingsnivået. Her er elevens allerede ervervede ferdigheter, som vil si grensen for hva eleven kan klare alene. Til motsetning vil elevens potensielle funksjonsnivå fokusere mot hva eleven kan klare med hjelp fra en voksen. Vygotsky kaller grensen mellom det aktuelle- og potensielle utviklingsnivået, for *den proksimale utviklingssonen* (se figur 2) (Vygotsky, 1978, s. 86). Her vil lærerens oppgave være å veilede og støtte elevens utvikling mot selvstendig problemløsning, og gradvis overlate mer av problemløsningen til barnet. I skolen bør tilpasset opplæring for elever være undervisning som treffer den proksimale utviklingssonen. I begynneropplæringen må læreren ha kjennskap til leseutviklingen og dens ulike stadier, slik at hver enkelt elev kan komme videre i sin egen leseutvikling. Det er her enhver lærers kunnskap kommer frem i det læreren skal finne lesetekster som hver elev skal klare å lese.



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen (Bearbeidet fra Imsen, 2020, s. 200; Vygotsky, 1978).

Norsklærere kan lene seg på denne teorien i utarbeidelse av elevers leselekse. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen handler om at eleven må få oppgaver å strekke seg etter og personer rundt seg som kan være modeller (Vygotsky, 1978, s. 86). Det skal være mulig for eleven å strekke seg mot nivået med faglig hjelp og veiledning fra læreren. Videre settes søkelyset mot dynamikken mellom hva eleven klarer på egenhånd, og hva eleven lærer hvis han får assistanse. Ifølge Vygotsky vil en god undervisning være preget av god dialog mellom lærer og elev, hvor læreren tilrettelegger for hvert individ, slik at eleven har mulighet å nå nye trinn i sin egen utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130).

## 2.6 Analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode

Jeg vil nå rette fokuset mot selve leseleksen, og hva som kjennetegner en god lekse. Leselekser på 1.trinn kan være svært forskjellige i hvordan ord og setninger blir bygd opp, og hvordan innholdet i teksten blir presentert. Det vil derfor være hensiktsmessig å se nærmere på de to tilnærmingene syntetisk og analytisk leseopplæringsmetode. Dette vil gi en innsikt i muligheter og begrensninger som de ulike metodene presenterer. Tilnærmingene kan gi en pekepinn for hvilken metode som blir anvendt i lærernes utarbeidelser av leseleksene. Ved å trekke frem fordeler og ulemper med analytisk og syntetisk metode, kan det gi svar på hvilke kvaliteter leselekser har.

En analytisk tilnærming, også kalt helhetsmetode, åpner opp for at elever kan nærme seg skriftspråket gjennom meningsfulle tekster, setninger og ord. Tilnærmingen omtales som «top-down» metode, da det går fra det komplekse til det grunnleggende. Det hevdes at barn lærer i helheter og at det på den måten vil være naturlig å la elevene lære skriftspråket i sin naturlige og helhetlige måte (Hekneby, 2011, s. 84). Jorunn Aske (2018, s. 41) viser til at analytisk tilnærming starter ovenfra og tar for seg helheten av en tekst. Videre kan en også undersøke enkeltdelene, men en går likevel inn via helheten. La oss si at eleven får et bilde av en «bil», da vil en analytisk tilnærming være å ta utgangspunkt i ordet og deretter dele opp i lydene, «b-i-l». Analytiske arbeidsmetoder fokuserer på at elevenes motivasjon blir etablert i kjennskap med ulike tekstsjangre og forståelse av tekstenes innhold.

LTG-metoden, som har opphav fra Ulrika Leimar, kan ses i sammenheng med den analytiske tilnærmingen. I den norske skolen kjenner vi helhetstilnærmingen gjennom tekstskeping om lese- og skriveopplæringsmetode. Utgangspunktet i LTG-metoden var tekstene som helhet, hvor det videre ble delt opp i ord og lydnivå. Leimar la stor vekt på at barnas eget språk og ordforråd skulle være utgangspunkt for lese og skriveopplæringen (Leimar, 1975, s. 63-64). Ordbildemetoden er også en vanlig brukt metode innenfor analytisk tilnærming. Anne Høigård (2019, s. 228) beskriver at en analytisk tilnærming legger til rette for at elevene lærer flere bokstaver samtidig, og at de lærer ordbilder i sin helhet, istedenfor å lære hver enkelt bokstav separat. Ordbildene er meningsfylte ord som fra begynnelsen skal leses og gjenkjennes som ord. Ifølge Bjerke og Johansen (2020, s. 135) tilnærmer elevene seg skriftspråket på en analytisk måte når elevene får lytte ut bokstaver i kjente og meningsfulle ord, dikt, regler og sanger.



Kritikken rundt analytisk tilnærming er likevel tilstede. En analytisk tilnærming til skriftspråket kan føre til fare for at barn blir «logografiske lesere» (Harðardóttir, 2006, s. 217). Logografisk lesing kan knyttes til ordbildemetoden, der leseren kjenner igjen utformingen av ord, uten å kjenne til komponentene som ordene består av. Ordbildemetoden kan føre til at barn innbyr til gjetting av ord under lesing. Svake elever vil i stor grad kunne lære få ord og oppleve å mislykkes i større grad (Harðardóttir, 2006, s. 217). Dette støttes av Byrne og Liberman (1999), som også viser til at leseren kan gå bort ifra å se sammenhengen mellom bokstav og lyd, noe som kan føre til en tilfeldig gjettestrategi ut fra kontekst. Aske (2018, s. 42) beskriver at metoden har fått kritikk for sitt fokus på tekstens budskap og helhet framfor bokstavkunnskap.

En syntetisk tilnærming, også kalt lydmetoden, handler om at barn først lærer å omdanne bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver til lyder. Videre er fokuset å trekke sammen lydene til ord og deretter ord til setninger. Metoden tar utgangspunkt i enheter som ikke er selvstendig meningsbærende, slik som lyder og stavelser som videre blir satt sammen til ord (Bjørkvold, 2021, s. 95). En syntetisk tilnærming omtales som «bottom-up», hvor det går fra det grunnleggende til det komplekse. Tilnærmingen skal hjelpe elever med å trekke sammen lyder til ord, slik at de etter hvert klarer å gjenkjenne hele ord på grunnlag av sekvenser av bokstaver. For en syntetisk tilnærming vil ordet «båt», først begynne med enheter som ikke er selvstendig meningsbærende. Da vil lydene «b-å-t», settes sammen til lydene i «båt», slik at elevene på denne måten forstår at de sammensatte lydene blir til «båt». Fremgangsmåten vil derfor være en motsetning i forhold til en analytisk tilnærming til skriftspråket.

Kritikken mot syntetisk tilnærming er likevel å finne. Det kan oppstå utfordringer blant elever, når noen lyder består av to eller tre bokstaver. For eksempel kan ikke-lydstridige ord, som «kjøpe», «kino» og «skjerf» være vanskelige å lese, ettersom elever lærer prinsippet om at hver bokstav har en lyd. Slik vil prinsippet være misvisende for ikke-lydstridige ord som elever finner i tekster. En syntetisk tilnærming fokuserer også i liten grad på formålet med teksten, da metoden kan inneholde meningsløse ord og konstruerte setninger i tekster i startfasen. Dette kan gi en konsekvens som at elever får utfordringer med å holde på interessen og engasjementet (Harðardóttir, 2006, s. 217). Kritikerne hevdet at det gikk for lang tid før barna fikk lese tekster med mening, noe de mente kunne prege motivasjonen til barna (Tønnessen & Uppstad, 2021, s.121). Ut ifra leseformelen til Gough og Tunmner (1986), presenteres leseforståelsen som den viktigste grunnen for at vi leser. Dette er en viktig faktor i leseopplæringen, fordi vi leser for å kunne finne en mening i teksten. Tilnærmingen vil derfor kunne stille store krav til

konsentrasjon og motivasjon hos leseren. Til tross for kritikken vil en del av den første leseopplæringen fokusere på avkoding, noe som kan legge fokuset mer mot avkoding enn selve innholdet.

### 2.6.1 Balansert tilnærming

Det er stadig diskusjoner om det er en analytisk eller syntetisk leseopplæringsmetode som bør brukes (Aske, 2018; Sandvik, 2018, Frost, 1998). Gjennom det siste tiåret har enigheten vært stor for et balansert syn på leseopplæringen. Aske (2018, s. 43) hevder at hvilken tilnærming som blir brukt, ofte henger sammen med hvilke læreverker man bruker og at læreverker ofte kombinerer de to tilnærmingene. Høigård (2019, s. 229) peker på at man har forskjellige tilnærminger til skriftspråket. Barn utforsker skriftspråket på ulike måter. Noen barn vil ha størst utbytte av en analytisk tilnærming, mens andre barn kan ha størst utbytte av en syntetisk tilnærming i arbeid med å knekke lesekode. Enhver elevgruppe er mangfoldig og kommer til skolen med ulike skriftspråklige erfaringer og ferdigheter. Frost (1998) ser viktigheten av at læreren har et balansert syn på leseopplæringen, hvor både den analytiske og syntetiske tilnærmingen bør komplementeres i leseopplæringen. Videre forstår Pressley (2006) en balansert tilnærming som å integrere elementer fra de to tradisjonene. Pearson (2001) trekker frem ulike fordeler med en analytisk og syntetisk metode. Han mener at leseferdighet er noe som blir endret fra tekst til tekst, og hva som er målet med lesingen og tekstens vanskegrad. I noen tekster vil leseren møte på tekster som krever forforståelser, noe som kan gi stor betydning for hvilke forventninger leseren har til teksten. Det er viktig å ta utgangspunkt i både en analytisk og syntetisk tilnærming, slik at elevene både får jobbet med skriving og lesing i meningsfulle sammenhenger, samt får øve på tekniske ferdigheter som koplingen mellom fonem-grafem (Bjørkvold, 2021; Bremholm, 2020). Diskusjonen om syntetisk og analytisk tilnærming blir også avgjørende i denne oppgaven, som blant annet skal analysere informantenes medbrakte leselekser.

## 2.7 Leseundervisningens metoder

Jeg har nå beskrevet de to tilnærmingene analytisk og syntetisk tilnærming. Videre vil det være nødvendig å gjøre greie for ulike arbeidsmetoder som er mye brukt i den første leseopplæringen.

### 2.7.1 Veiledet lesing

Veiledet lesing er en strukturert og målrettet metode for leseopplæring, som på 1980-tallet ble introdusert på New Zealand (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). En slik undervisningsform bygger på at læreren gir tilpasset opplæring ved å bruke de andre elevene som lese- og samtalestøtte. Veiledet lesing er en metodisk tilnærming til leseopplæringen, som i flere klasserom har blitt en sentral byggestein i begynneropplæringen. Utgangspunktet i veiledet lesing er å ha en helhetlig tilnærming til språket, som viser seg igjen i en analytisk tilnærming til skriftspråket (Hekneby, 2011, s. 84). Elevene får introdusert en meningsfull tekst som blir bearbeidet på ulike måter i små grupper. En syntetisk tilnærming til skriftspråket kan også brukes i veiledet lesing. Her spiller lærerens tekstvalg en viktig funksjon, i tillegg til hva læreren ønsker at elevgruppen skal oppnå gjennom den veiledede lesingen.

Stasjoner er en arbeidsmetode som ofte blir kombinert med veiledet lesing, med læreren som en veileder for elever i små grupper på rundt 12-15 minutter (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). En slik veiledning fra læreren kan ses i sammenheng med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 84). For læreren vil det være gode muligheter for å se hvilket nivå eleven er på, og hvilke nivå det er mulig å strekke seg til med faglig hjelp og veiledning fra læreren. Fordelen med veiledet lesing, bygger på lærerens mulighet til å utvikle elevenes kunnskapsfelt i nær dialog. Samtidig gir veiledet lesing læreren mulighet til å tilpasse vanskegraden til det nivået hver enkelt gruppe er på, og hjelpe elevgruppen til å utvikle og bruke gode lesestrategier. I samtale om teksten kan også læreren tilpasse spørsmål og oppgaver til hver enkelt elev. Samspillet mellom lærer og elev, samt undervisning og læring, gjør veiledet lesing til et effektivt verktøy i skolen (Steen-Paulsen & Wegge 2008, s. 23). Læreren hjelper elevene til å utvikle og bruke gode strategier, slik at leseferdighetene blir utviklet (Traavik et al., 2013, s. 96). Etter hvert skal læreren trekke seg mer tilbake, mens elevene sin innsats gradvis øker i arbeid med teksten. Ut ifra en sosiokulturell læringsteori sier Vygotsky at læring skjer best gjennom samhandling med andre (Dysthe & Igland, 2001, s. 73) Samhandlingen med de andre på gruppen gir muligheter for at elevene kan utveksle tanker som de har om språket og innholdet i teksten. Å bruke veiledet lesing i undervisningen, gir læreren mulighet til å ta utgangspunkt i hver enkelt elev sine leseutfordringer og dermed gi eksplisitt undervisning når det gjelder tekstvalg, gruppeinndeling, målformuleringer og spørsmål til teksten (Traavik et al., 2013, s. 89).

## 2.8 Hva er en god leseleksepraksis på småtrinnet?

Nylig skrev Wibeke Bauge (2022) en masteroppgave om lærernes kritiske refleksjon over sin egen leseleksepraksis på småtrinnet. Bauge trekker frem flere forskningsbaserte anbefalinger til god leseleksepraksis på småskoletrinnet med kildehenvisning til flere kjente forskere (Bauge, 2022, s. 31). Jeg vil trekke frem noen av de forskningsbaserte anbefalingene sett i lys av flere forskere. Holte (2018) og Hoem og Wagner (2022) trekker blant annet frem at leseleksen bør ha et klart formål. Formålet til leseleksen bør ifølge Fountas og Pinell (2018) være å fremme engasjement og motivasjon for lesing. Som Vatterott (2018) er inne på, kan formålet med leseleksen utvikles ut ifra hvordan norskundervisningen er lagt opp (Vatterott, 2018). Videreutvikling av ordforrådet er også viktig å sette søkelys på i leseleksen, ved at dette kan ha en innflytelse på leseforståelsen. Leseforståelsen henger tett sammen med begrepstreningen, noe som gjør at vokabulartrening er en viktig del av den første leseopplæringen. Dette er i klar sammenheng med forskningen til Bråten (2007), Blikstad-Balas (2016), Andreassen (2021).

Leseleksen må også tilpasses den enkelte elev sitt lesenivå. Arbeidsmengden må enten tilpasses til elever som trenger forenklete lekser, eller de elevene som trenger utfordring og har behov for mer kompliserte tekster. Det vil kunne være naturlig for læreren å finne et nivå som eleven klarer på egenhånd, uten å la eleven være avhengig av hjelp fra læreren. Det er nettopp dette som kjennetegner en god lekse, fordi elevene skal bruke sine ervervede kunnskaper fra undervisningen til å klare lekser på egenhånd. Dersom dette realiseres i lærernes utarbeidelser av leselekser, vil kravet om tilpasset opplæring kunne realiseres (Opplæringslova, 1998, §1-3).

En eldre studie av Cooper (1989) viser til anbefalinger til skolene angående leksearbeid. Han påpeker at skoler bør ha felles retningslinjer for leksenes innhold og en felles begrunnelse for hvorfor skolen praktiserer lekser. Cooper beskriver også at leksearbeidet bør koordineres og tilpasses mellom de ulike trinnene. På denne måten kan det føre til at lekser samkjøres mellom de ulike fagene, slik at tidsbruken i hvert fag vil samkjøres (Cooper, 1989). Leseleksene bør heller ikke være lik hver uke, da forskning viser til at leseleksene bør representere et mangfold av tekster (Hoem & Wagner, 2022; Roe et al., 2018). Elever må få erfaring med tekster i ulike sjangre, både digitalt og papirbasert. Tekstene kan blant annet bestå av andre uttrykksformer som bilder og grafiske framstillinger. Det er nemlig her motivasjonen kan spille inn for svært mange elever, da leksens layout kan danne et førsteinntrykk til teksten.

Selv om det har blitt trukket fram viktigheten av at elever klarer leksen på egenhånd, beskriver Nordahl og Drugli (2016) at foreldre bør involveres i leseleksen (Nordahl & Drugli, 2016). Skolen bør legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem rundt leseleksene. Samtaler med foreldre kan gi læreren innblikk i hva eleven selv opplever som lett og vanskelig tilknyttet arbeid med leseleksen. Foreldresamtaler kan gi muligheter for at eleven kan oppleve styrket støtte fra både skole og hjem (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 236). Et samarbeid hvor foreldre involveres i høytlesning med barnet, kan skape gode fordeler i den videre leseutviklingen (Kuhn et al., 2018). Deres forskning viser at det er god effekt å rette oppmerksomheten mot barnets høytlesning og gi dem muligheten til å øve og repetere ord høyt i en sammenhengende tekst.

## 2.9 Tekster for begynnerleseren

J. A. Appleyard er en amerikansk leseforsker, som er kjent for undersøkelser av hvilke typer fortellinger barn i ulike aldersgrupper foretrekker (Appleyard, 1991). Ut ifra hans undersøkelser, trekker han frem 6-åringene som en lekende, fantasifull leser som kan identifisere seg selv i en fortelling. Appleyard påpeker at begynnerleseren vil befinne seg i en fase der han ikke leser selv. Gro Ulland (2022, s. 269) trekker frem at begynnerleseren bruker mye tid på avkoding, noe som gjør det nødvendig å få tilgang til tekster som er lettfattelige. Jeg vil nå gå nærmere inn på tre kriterier for hva som kan kjennetegne at en tekst skal være lett å lese.

### 2.9.1 Ingolv Austads kriterier for at en tekst skal være lett å lese

Ingolv Austad beskriver tre kriterier som skal til for å kalle en tekst lettlest (Austad 1994, s. 25-31). I hovedsak gjelder disse tre kriteriene for lettlestbøker, men jeg mener det er overførbart til tekster for begynnerleveren. Det første kriteriet handler om *leselighet*, som betyr at teksten skal være visuelt lett tilgjengelig. Fargerike illustrasjoner i tekster kan være tegn på at teksten er lettfattelig. Det vil her være sentralt at oppslagene har mye luft, med korte avsnitt i teksten. Likevel trenger ikke en visuelt lettlest tekst nødvendigvis å være god å lese. Anne-Stefi Teigland (2006, s. 415) skriver at «den luftige layouten og pausene i teksten må være motivert av handlingen eller innholdet for å fungere». Bildestøtte kan være en faktor som øker leseligheten. I leselekser er bildestøtten viktig, fordi det som regel vil være et godt samsvar mellom tekst og bilde. Styrken til bilder ligger i å gjengi visuelle fenomen, slik som personer, dyr og landskap. Bilder kan derfor ha mye å si for miljø- og personschildringer som ikke kommer

frem i teksten. Birkeland et al. (2018, s. 115) trekker frem at handlingen i teksten kommer tydeligere frem når bilde og tekst utfyller hverandre. Her vil det samme meningsinnholdet bli uttrykt gjennom to modaliteter.

Videre forklarer Austad at kriteriet *lesbarhet* må til for at en tekst skal være lettlest. Det handler om språklige forhold i teksten, både på ordnivå, setningsnivå og tekstnivå. Korte, lydstridige ord er å foretrekke for urutinerte lesere. Dagrun Skjelbred (2013, s. 65) påpeker at lange og sammensatte ord vil være vanskelig for begynnerleseren å avkode. Det kan for eksempel være konsonantopphopninger og bokstavkoplinger. Ordvalget vil defineres som enklere, dersom ord med nær sammenheng mellom skrivemåte og uttale blir valgt. Skjelbred (2013, s. 65) trekker også frem at ord som er konkrete og entydige, vil være å foretrekke. Høyfrekvente ord som barn bruker i hverdagen, kan gjøre lesingen enklere, fordi dette er begreper som eleven kjenner fra tidligere. Hovedfokuset i lettlestekster vil være på øving og mengdelesing. Selv om Skjelbred trekker frem fordeler med lydrette ord, er barnelitteraturforsker Vivi Edström (1980, s. 198) opptatt av å gi sine lesere et rom for å vokse. Vi må derfor tenke over om noen språklige utfordringer vil gi mottakeren noe å vokse på. Agnes-Margrethe Bjorvand (2012, s. 164) legger til at gjentakelser i verbalteksten er med på å gi rytme i språket og legge forholdene til rette for små og utrente lesere. For eksempel kan bruken av gjentakelser på navn og viktige ord, hjelpe barnet med å følge historien og tydeligere forstørre og understreke handlingen.

Det siste kriteriet til Austad er *lesverdighet* og det handler om å skape interesse hos leseren. Her vil den tekstlige kvaliteten på teksten spille en viktig rolle. En sentral del av lesverdigheten handler om forholdet mellom tekst og leser. For begynnerleseren kan det være motiverende å lese tekster med en hovedperson som leseren selv kan identifisere seg med. Vi kan knytte hovedpersonens rolle i teksten opp mot Erik Bjerck Hagens (2004, s. 26-30) symptomer på litterær kvalitet. For eksempel kan dette være hvilken sympati eller glede leseren har knyttet til hovedpersonen i teksten. Et annet tegn på kvalitet vil være rundt hvilken rolle teksten spiller i livet vårt. Dette kan forstås som hvilken lærdom leseren vil få fra hovedpersonen, noe som kan være erfaringer som leseren tar med seg videre i livet (Hagen, 2004, s. 29). Dette handler om tekstens evne til å kommunisere med leseren. Bjorvand (2012, s. 153) påpeker at tekster som fenger hos barnet, ofte viser til temaer som barn kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med. I tekster for små barn kan vi også ofte finne dyr blant hovedpersonene (Bjorvand, 2012, s. 156). Fortelling og dialog er trekk i fortellerteknikken som er med på å gjøre en tekst mer intensiv, fordi det avspeiler aktivitet og handling. Skildring og refleksjon kan være med på å

gjøre teksten mindre intensiv. Denne fortellerteknikken gir ikke mye framdrift i handlingen, noe som fører med seg at det er lite som skjer i fortellingen (Bjorvand, 2012, s. 160). Ulland (2022, s. 269) skriver også at begynnerleseren trenger en god fortelling, som er skrevet i solidaritet med barnet. For eksempel kan hovedpersonens alder være en kilde til identifikasjon. Spesielt vil dette være viktig i forhold til barn som strever med å tilegne seg leseferdigheter. Språkforskerne William Labov og Joshua Waletzky (1967) viser til at komplikasjon er den obligatoriske komponenten i en fortelling, ofte ledsaget av en løsning. Både spenningsoppbyggingen med et problem, forsøk på løsning og vendepunkt finnes under denne komponenten. Det er likevel vanskelig å måle lesverdigheten, da den i stor grad bygger på motivasjon og egeninteresse.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har foretatt i studien. Jeg vil starte med å begrunne mitt valg av kvalitativ forskningsmetode. Jeg vil gjøre rede for hvem som er informanter i studien og hvordan disse ble rekruttert. Studien baserer seg på læreropfatninger, da det er læreres tanker og erfaringer som vil bli synlige i denne studien. For å kunne besvare de fire forskningsspørsmålene, har jeg samlet inn empiri ved hjelp av et semistrukturert intervju. Her vil jeg beskrive hvordan intervjuet har gått for seg, fra forberedelse til gjennomføring. Videre vil jeg gå nærmere inn på analyseprosessen og transkripsjonen. Avslutningsvis i metodekapittelet, vil jeg løfte frem noen etiske vurderinger knyttet til mitt masterprosjekt, samt drøfte studiens reliabilitet og validitet.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Hensikten med dette masterprosjektet er å få frem læreres egne oppfatninger om tilpasning av leselekser på 1.trinn. Læreropfatninger defineres som læreres meninger, tro og kunnskaper om ulike sider av lærerprofesjonen (Monsen, 2014, s. 7). Det vil være sentralt å se på hvordan lærernes refleksjoner påvirker deres undervisningspraksis. Valg av metode har derfor mye å si for hvordan vinklingen av mitt masterprosjekt utarbeides. Cato Bjørndal (2017, s. 30) definerer metode som «...et redskap vi kan bruke for å se virkeligheten bedre». Metodevalget har vært grundig vurdert, slik at oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil besvares på en hensiktsmessig måte. I metodefaget er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Tove Thagaard (2009, s. 17) påpeker at: «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall». Det er nettopp fordi den kvalitative metoden går i dybden, at det vil være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i kunnskap som et utvalg lærere har om tilpasning av leselekser. Informantene i denne studien kan ikke regnes som representative for alle lærere i deres situasjon, men gir et innblikk i hvordan egne holdninger og praksis knyttet til valg av leselekser henger sammen.

### 3.2 Metodetriangulering

Metodetriangulering vil si å kombinere ulike data og metoder i en og samme undersøkelse (Patton, 1999, s.1193). Det er en anerkjent strategi for å øke validiteten og reliabiliteten av forskningen (Campbell & Fiske, 1959). Metodetriangulering kan bidra til å styrke oppgavens tillit ved at resultatene fra de ulike metodene enten kan gi like resultater, eller avvike fra hverandre (Grønmo, 2004, s. 68). I denne studien vil analysemetoden bestå av to deler, hvor



både intervju og tekstanalyse av lærernes medbrakte leselekser vil være gjeldende. Intervju er den formen for metode som er dominerende i denne masteroppgaven, samtidig vil analyse av leselekser styrke og utdype lærernes begrunnelser rundt temaet. Ved å kombinere data fra forskjellige metoder, gjøres det mulig å skape en mer komplett forståelse av lærernes valg og bruk av leselekser i klasserommet. Dette vil øke validiteten og reliabiliteten av funnene. Ved å intervju lærerne vil jeg få et innblikk i hvilke argumenter de bruker for å begrunne bruken av leselekser, mens ved å analysere leseleksene som elevene får, vil jeg kunne vurdere om lærernes begrunnelser samsvarer med det elevene faktisk blir bedt om å gjøre.

### 3.2.1 Intervju som metode

Med bakgrunn i problemstilling og forskningsintervju, valgte jeg å samle inn empiri gjennom intervju av fire lærere som jobber på 1.trinn. Dette begrunner jeg med at det gir meg mulighet til å få en dypere forståelse av lærernes oppfatninger av leseleksen. Ifølge Randi Neteland (2020, s. 51) er intervju «en velegna metode hvis du vil finne noe om menneskelig erfaring, eller hvis du vil få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger til et tema». Gjennom et intervju, kan en samle inn data gjennom samtale med en eller flere personer. På denne måten åpner det opp for at jeg kan gå i dybden på temaer som faller meg naturlig gjennom intervjuet. Dette vil legge grunnlaget for en empiri som går mer grundig til verks. Et intervju gir muligheten til å stille åpne spørsmål, slik at informantenes uttalelser er nær deres egen opplevelse, forståelse og erfaring. Det har derfor vært naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode, hvor et semistrukturert intervju blir benyttet.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

I denne studien har jeg gjennomført fire semistrukturerte intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) er et semistrukturert intervju «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». I et semistrukturert intervju, er det vanlig å stille de samme spørsmålene til informantene (Postholm, 2018, s. 121). De fire informantene vil få samme overordnede spørsmål, men kan få forskjellige oppfølgingsspørsmål. Dette vil gi meg som forsker flere unike fordeler. Jeg har mulighet til å gripe inn i situasjoner som oppstår, og dersom det er interessante utsagn som blir lagt frem i intervjuet, har jeg mulighet til å gå mer i dybden og konstruere intervjuet i forhold til det som blir sagt. Spørsmålene i intervjuet har jeg skrevet på forhånd, slik at det kan brukes som et utgangspunkt for å se forskjeller i svar

fra informantene. I den forbindelse har dette gitt meg muligheten til å trekke frem konklusjoner om hvilke oppfatninger lærerne uttrykte. Samtidig vil det gi meg et godt grunnlag til å sammenligne forskjeller og ulikheter mellom informantenes svar i den videre analyseprosessen.

### 3.3 Forberedelse til intervju

I forkant av datainnsamlingen, var det nødvendig å forberede seg godt. Som også Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) er inne på, måtte jeg tenke grundig over hvilken informasjon jeg ønsket å sitte igjen med i etterkant av intervjuene. Jeg starter med å lese meg opp på relevant teori og tidligere forskning rundt temaet, slik at jeg hadde et godt utgangspunkt før utforming av intervjuguiden. Videre lå arbeidet i å formulere spørsmål til intervjuguiden. Det var flere faktorer som spilte inn i utarbeidelsen av spørsmålene. For det første ville jeg formulere spørsmål så tydelig og presist som mulig, og samtidig unngå vanskelige ord som kan oppleves som vanskelig å forstå. For det andre ønsket jeg ikke å stille ledende spørsmål, eller legge føringer for hvilke svar jeg var ute etter i intervjuet. Som forsker ønsket jeg å være objektiv, slik at jeg på ingen måte påvirket informantens svar. Jeg ville at informantene skulle oppleve spørsmålene som meningsfulle, hvor jeg i stor grad arbeidet for at det ikke skulle være store misforståelser tilknyttet spørsmålene (Neteland, 2020, s. 59-60). Alle informantene i studien fikk i forkant av intervjuet, informasjon om å ta med seg leselekse fra de første månedene (fra oktober/november) som elevene fikk på skolen. Dersom elevgruppen fikk ulike leselekser, skulle nivådelte leselekser også bli tatt med.

#### 3.3.1 Utvalg av informanter

Ettersom det var de første leseleksene som skulle undersøkes, så jeg det som mest hensiktsmessig å finne informanter som jobbet på 1.trinn skoleåret 2022/2023. Det var også nødvendig å velge lærere som hadde ansvar for norskundervisningen, da disse i hovedsak har ansvar for å levere ut leselekser. Likevel måtte jeg vurdere hvor mange informanter som var hensiktsmessig for denne studien. Her støtter jeg meg på Thagaard (2018, s. 59) som sier at antall må baseres på studiens analytiske mål og at det er viktig at datagrunnlaget ikke blir så stort at det går utover analyseprosessen. I kvalitative intervjuundersøkelser har antallet intervjupersoner en tendens til å være enten for lite eller for stort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Antall informanter har blitt vurdert rundt en avgrensning av masteroppgaven, slik at jeg samtidig kan foreta en dyp analyse av intervjuene. Ettersom studien inneholder både intervju og analyse av leselekser, ville for mange informanter påvirket analyseprosessen. Derfor så jeg

det hensiktsmessig å intervju fire lærere på 1.trinn. Videre bestemte jeg meg for hvilke kriterier informantene skulle ha for å kunne delta i studien. Etersom jeg systematisk valgte informantene ut ifra forhåndsbestemte egenskaper og kvalifikasjoner, kan vi kalle det et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ønsket en variasjon i forhold til lærernes erfaring og utdanningsbakgrunn, alder og geografisk bosted. Informantene tilhører ulike skoler, noe som har vært viktig for å komplettere erfaringene rundt leselekser, i og med at en leseleksepraksis til en viss grad kan avhenge fra skole til skole. De utvalgte skolene for denne studien ligger i Bergen, Oslo og på Karmøy.

Etter at både antall informanter og kriterier for utvalget var fastsatt, begynte prosessen med å finne informanter som var villig til å delta i masterprosjektet. I november 2022 sendte jeg inn en søknad til norsk senter for forskningsdata (NSD), som fra 2023 har skiftet navn til Sikt. Da søknaden var vurdert som å være i tråd med etiske retningslinjer, sendte jeg mail til lærere med en kort presentasjon av prosjektet og forespørsel om de fire utvalgte førstetrinns lærere ønsket å delta i studien. Tre av informantene ble valgt ut på bakgrunn av at jeg hadde kjennskap til skolene de jobbet på. Derfor sendte jeg mail til alle lærerne på skolen som jobbet på 1.trinn skoleåret 22/23. Den siste informanten ble jeg tipset om å ta kontakt med på bakgrunn av sin erfaring i begynneropplæringen. Dette resulterte at jeg til sammen hadde fire informanter som ønsket å delta i denne studien. Informantene mottok et informasjonsskriv med samtykkeskjema og informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet (se vedlegg 2). Videre avtalte jeg tidspunkt for gjennomføring av intervju. Da dato for intervju var avtalt, reserverte jeg diktafon fra Høgskolen på Vestlandet (HVL) til de aktuelle dagene intervjuene skulle være. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2023, der samtykkeskjemaet ble gjennomgått og skrevet under ved første møte. Jeg opplevde ikke noen utfordringer i planleggingen frem mot intervjuet, noe som også resulterte i at alle informantene i studien møtte opp til avtalt tidspunkt.

Videre vil jeg kort presentere de fire lærerne som deltok i prosjektet. Lærerne jobber på ulike skoler i Norge, hvor alle de utvalgte informantene har en lang arbeidserfaring fra skolen. Deltakernes navn er anonymisert med fiktive navn, men jeg viser likevel til utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og hvor mange ganger de har hatt ansvar for norskundervisningen på 1.trinn. Jeg vil presentere informasjon om alle de fire informantene i tabellen under (se tabell 2).

<b>Informant</b>	<b>Arbeidserfaring</b>	<b>Utdanningstittel</b>	<b>Ansvar for norskundervisning på 1.trinn</b>
«Hanne»	«Hanne» har tidligere jobbet 13 år i barnehage. Hun flyttet deretter over til barneskolen som hun har jobbet på i 17 år.	Adjunkt	4 ganger
«Trine»	«Trine» har tatt en del videreutdanning og har arbeidet til sammen 34 år på barneskole.	Lektor med tillegg	10 ganger
«Lise»	«Lise» har tidligere lang erfaring på ungdomsskole og voksenopplæring. Deretter flyttet hun over til barneskole, hvor hun har arbeidet i syv år.	Adjunkt med tillegg	3 ganger
«Kari»	«Kari» har jobbet 31 år på barneskole.	Adjunkt	10 ganger

Tabell 2: Informasjon om studiens fire informanter

### 3.3.2 Intervjuguide

I et semistrukturert intervju er det alltid en overordnet intervjuguide som skal være til hjelp under intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 108). En overordnet intervjuguide sikret at jeg kom inn på temaer rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene som var utarbeidet for denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Jeg startet med noen innledende spørsmål rundt lærernes erfaring og utdanningsbakgrunn. Dette ble gjort for å bli bedre kjent med informantene og gav meg muligheten til å skille informantene fra hverandre. Informantene fikk også en felles inngang til intervjuet og informantene kunne med dette oppleve en myk start. Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i de tre hovedtemaene: «Leseopplæringen», «Tilpasning av de

første leksene» og «Lærernes medbrakte eksempler». Hovedtemaene dannet grunnlag for å utarbeide spørsmål i henhold til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. På bakgrunn av at jeg ønsket å studere læreroppfatninger, inneholdt flere av spørsmålene hvordan informantene forstår ulike begreper. Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i hele masterprosjektet, noe som gjorde det interessant å undersøke lærernes egne oppfatninger av begrepet. Videre så jeg det som interessant å se hva informanten beskriver som en god leseopplæring i begynneropplæringen, da dette kan ha betydning for lærernes utarbeidelse av leselekser på 1.trinn. På denne måten fikk lærerne gjort seg opp tanker om tilpasset opplæring tidlig i intervjuet, som de kunne bringe med seg til senere spørsmål og refleksjoner. Lærernes medbrakte eksempler gav informantene mulighet til å reflektere over kvaliteter og begrunnelser rundt egne valg av leselekser.

### 3.3.3 Pilotintervju

Det var vesentlig for meg å prøve ut intervjuguiden på en lærer som jobber i begynneropplæringen, før jeg satte i gang med selve innsamlingen av empiri. Prøveinformanten min hadde lang erfaring med leseopplæringen og leselekser på 1.trinn. Pilotintervjuet ble gjennomført på lærerens arbeidsplass. I gjennomførelsen av prøveintervjuet gjorde jeg flere viktige erfaringer. Ved å foreta ett prøveintervju, fikk jeg muligheten til å bli bedre kjent med intervjuguiden, og testet min egen rolle som forsker. Pilotintervjuet gav meg også erfaringen med å stille gode og utdypende oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Det gav meg bedre forutsetninger til å gjennomføre de fire intervjuene med informantene på en mest hensiktsmessig måte. Videre var det viktig for meg å teste at utstyret fungerte slik det skulle under intervjuet. Utstyret som ble brukt til lydopptak, var et ukjent verktøy som jeg tidligere ikke hadde prøvd ut. Pilotintervjuet gav meg erfaringen at diktafonen var enkel å bruke i gjennomføringen, og at overføringen av lydopptak til PC gikk som det skulle. Etter at intervjuet var gjennomført, fikk jeg tilbakemelding fra prøveinformanten hvordan det var å delta i intervjuet, og hvordan spørsmålene opplevdes å svare på. Ut ifra pilotintervjuet fant jeg ut at intervjuguiden var godt gjennomarbeidet og ingen av spørsmålene ble endret på til videre intervju. Likevel gav pilotintervjuet en god øving i å stille oppfølgingsspørsmål til informanten, og å vurdere hvilke spørsmål jeg ønsket å undersøke grundigere.

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen viste at intervjuguiden var godt gjennomarbeidet ettersom samtalene hadde god flyt. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30-50 min. Jeg opplevde at informantene syntes at spørsmålene var både forståelige og konkrete. Hovedtemaene i intervjuguiden ble brukt som en huskeliste under gjennomføringen av intervjuene, slik at jeg forsikret meg om at jeg hadde vært innom de forskjellige temaene. Underveis i intervjuet ble jeg oppmerksom på at flere av informantene svarte på spørsmål i en annen rekkefølge enn det som var presentert i intervjuguiden. Det kunne skape noe forvirring for meg som intervjuer, i forhold til hvilke spørsmål jeg hadde stilt informantene. Jeg valgte å stille flere oppfølging- og oppklaringsspørsmål i løpet av intervjuet for å forhindre feiltolking i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Oppfølgingsspørsmålene gav meg muligheten til å sikre at jeg hadde stilt alle spørsmål som jeg ønsket i gjennomførelsen av intervjuet. Jeg var også oppmerksom på å ikke skape noen distraksjoner for informanten under intervjuene. For informantene kan det virke forstyrrende på samtalen dersom jeg skulle skrevet notater underveis. Derfor ønsket jeg som intervjuer å være til stede under intervjuet, slik at det gav meg bedre muligheter for å stille relevante oppfølgingsspørsmål, og gi informanten tilstrekkelig tid til at intervjuet skulle flyte godt (Thagaard, 2018, s. 112).

#### 3.4.1 Digitalt intervju

På grunn av geografisk bosted, ble ett av fire intervju gjennomført digitalt. Intervjuet ble gjennomført digitalt gjennom *Zoom*, og tatt opp med lik diktafon som de resterende intervjuene. Informanten fikk tilsendt en lenke for å komme til det digitale møterommet. Under intervjuet hadde både jeg og informanten på kamera, slik at vi hadde mulighet for å både høre og se hverandre. Ifølge Thagaard (2018, s. 110) har synkrone intervjuer på internett flest likhetstrekk med ansikt-til-ansikt intervjuer. I prinsippet gjennomføres intervjuet på lik linje som de resterende intervjuene, med at jeg stiller og får respons på spørsmålene i intervjuguiden. Den største forskjellen er at jeg og forsker gjennomførte digitalt møterom, istedenfor å gjennomføre intervjuet på informantens arbeidsplass. Det er vanskelig å vite hvordan det digitale vil fungere under et slikt intervju. Det ble ingen digitale problemer under intervjuet og jeg opplevde det ikke som negativt at dette intervjuet ble gjort digitalt. Lydopptaket hadde god lyd, noe som gjorde at jeg ikke opplevde vanskeligheter med å forstå ord som informanten sa i arbeid med å transkribere. Grunnen for at jeg valgte å bruke *Zoom* var at jeg kjenner godt til verktøyet, samt at jeg i tidligere studentoppgaver har gjennomført lignende intervju.

### 3.5 Bearbeiding av intervjumaterialet

Etter at intervjuene var gjennomført, startet jeg med å bearbeide det innsamlede datamaterialet. Jeg transkriberte intervjuene for å kunne analysere dem, og deretter organiserte jeg transkripsjonene i koder og kategorier. Jeg vil videre forklare de valgene jeg gjorde i analyseprosessen fra start til slutt.

#### 3.5.1 Lydopptak og transkribering

Under intervjuet brukte jeg en diktafon fra læringslaben til Høgskolen på Vestlandet for å samle inn lyddata. Jeg støtter meg til Thagaard (2018, s. 111) som sier at lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Dette gav meg muligheten til å registrere hvordan intervjupersonen svarer på spørsmålene, hvordan vedkommende engasjerer seg eller nøler med å svare. Ved bruk av lydopptaker, kunne jeg være friere i samtalen, uten risiko for å miste viktig informasjon. Jeg hadde også mulighet til å spole frem og tilbake for å få med essensen i det som ble fortalt (Bjørndal, 2017, s. 76). Informantene fikk beskjed om at lydopptak ble brukt under intervjuet og at opptaket ble anonymisert og lagret på en minnepenn med privat passord. I gjennomførelsen ble diktafonen plassert med lik avstand mellom meg og informanten slik at lyden skulle bli mest mulig gunstig. Etter endt intervju lastet jeg opp og navnga lydopptakene (Lydopptak – A, Lydopptak – B ...). HVL er ansvarlig for behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger i denne studien. I samsvar med HVL (2021) sine retningslinjer (punkt 4.a), står det skrevet at «lyd- og bildeopptak lagres midlertidig på passordbeskyttet enhet». For at lydopptakene skal kunne behandles forsvarlig, har jeg lagret lydopptakene på en passordbeskyttet minnepenn i et låst skap. Lydopptakene ble overført rett etter gjennomføring av intervju, i redsel for å miste datamaterialet.

Neste steg var å klargjøre intervjumaterialet for transkribering fra talespråk til et ortografisk skriftspråk. For å styrke reliabiliteten var det viktig å unngå at viktige data gikk tapt med å bruke en god lydopptaker og sørge for at intervjuet ikke ble hindret av forstyrrelser. Opptaket hadde god lyd kvalitet, noe som sørget for at alle ord og setninger fra lydopptaket var forståelig i arbeid med transkripsjonen. Lydopptakene ble transkribert kort tid etter at intervjuene var gjennomført. På den måten hadde jeg fortsatt intervjuet i minnet, i motsetning til om jeg skulle ventet en stund etter at de var gjennomført. Prosessen var tidkrevende, men transkripsjonen gav meg mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet, samt at det var et nødvendig steg for å

kunne analysere meningsinnholdet i intervjuene. Jeg valgte å transkribere på bokmål i stedet for dialekt for å ivareta anonymiteten til informantene. For min studie var det det erfarings- og innholdsmessige som var i fokus og transkripsjon av språkdetaljer ville ikke ha noe særlig betydning for studiens funn. Jeg besluttet derfor å ikke inkludere alt av «eh» -er, kroppsslyder og pauser. Transkripsjonene ble også navngitt i likhet med lydopptak, slik som «Transkripsjon – A, Transkripsjon – B. ...»).

### 3.5.2 Analyse og utvikling av koder og kategorier

Jeg valgte å kode og kategorisere datamaterialet i NVivo. Før koding og kategorisering bestod datamaterialet av 38 sider med transkribert tekst. Som anbefalt i Braun og Clarke (2006, s. 88) skal interessante deler av intervjuet bli identifisert og markert. For å belyse forskningsspørsmålene har jeg valgt å benytte en kvalitativ innholdsanalyse. Kvalitativ innholdsanalyse handler om å systematisk klassifisere og identifisere temaer eller mønstre i dataene (Hsieh & Shannon 2005, s. 1278; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Videre analyse vil være på de transkriberte datamaterialene fra intervjuene med lærerne på 1.trinn. Hsieh og Shannon (2005, s. 1286) viser til tre ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse: summativ, konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse. I denne studien skal jeg besvare forskningsspørsmålene gjennom en teoridrevet innholdsanalyse. Det engelske navnet for teoridrevet innholdsanalyse, er «Directed Content Analysis» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). Denne analysen baseres på deduktiv kategorisering (Mayring 2000), der målet er å validere eller videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk. På denne måten kan jeg ta utgangspunkt i tidligere forskning og teori for utvikling av innledende kategorier til kodingen av transkripsjonene.

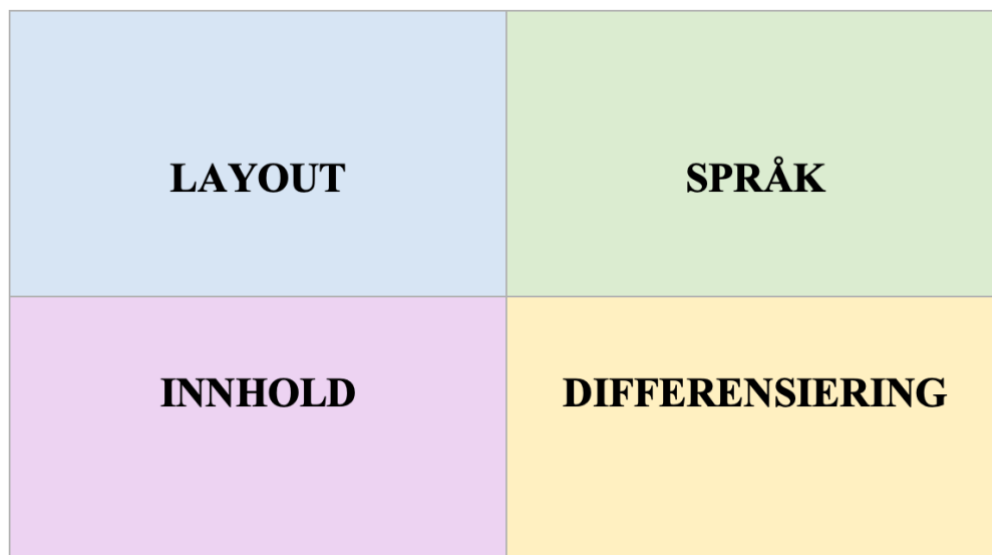
Jeg overførte transkripsjonene fra tekstprogrammet Word til NVivo, der kodeprosessen skulle starte. Videre skrev jeg ned nøkkelord som jeg mente beskrev hver av transkripsjonene. Dette gav meg en overordnet oversikt før jeg satt i gang med å tolke utsagnene. Oversikten over kodene fra datamaterialet, gjorde at jeg kunne plassere kodene under større overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Videre i datainnsamlingsprosessen plasserte jeg de kodede utsagnene i kategorier. Da gav jeg de foreløpige kategorier og navn, slik at jeg kunne behandle disse analytisk. Kategorier kan være styrt av teori, tidligere forskning eller av empirien (Kvale & Brinkmann 2015, s. 228-229). Det er problemstilling og forskningsspørsmål som ligger til grunn for hvilke kategorier som er mest relevante for min studie. I gjennomlesing av koder fra intervjuene, var det flere koder som kunne ses i sammenheng med hverandre og defineres som



kategorier. Hovedkategoriene som ble utviklet var: «Suksessfaktorer for en god leseopplæring», «Tilpasning av leselekser» og «Samarbeid med foreldre». Disse kategoriene er basert på eksisterende teori og tidligere forskning, samt at de gjenspeiler problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien.

### 3.6 Tekstanalyse av leselekser på 1.trinn

Tekstanalyse er en betegnelse på ulike kvalitative måter å tilnærme seg tekster på. Som forsker må man velge redskaper for å belyse eller forstå de delene av en tekst man vil undersøke (Østbye et al., 2007, s. 58). På bakgrunn av studiens teoretiske rammeverk, skal jeg analysere informantenes medbrakte leselekser. Tekstanalysen tar utgangspunkt i de fire analysetemaene: *layout*, *språk*, *innhold* og *differensiering* (se figur 3). Jeg starter med å se på hvordan leseleksene er presentert grafisk. Da ønsker jeg å se på leseleksens *layout* for å se om leseleksene har bilder, overskrifter, farger og annen grafisk presentasjon som kan ha innvirkning på leseopplevelsen. Leseleksenes *språk* vil undersøkes gjennom ordvalg, setningsstruktur og tekstens samlede struktur. Gjennom å analysere ordvalg kan vi avdekke eventuelle virkemidler som er benyttet, mens analyse av setningsstruktur kan gi oss innsikt i tekstens rytme og flyt. Ved å analysere tekstens samlede struktur kan vi se på hvordan teksten er bygd opp og hvordan den fungerer som helhet. Videre vil jeg analysere *innholdet* ved å se på temaet i leseleksen og om det er typiske sjangre som representeres gjennom leseleksen. Til slutt vil jeg undersøke om leseleksen er *differensiert* ut ifra forskjellige leseferdigheter. Det kan for eksempel gjøres ved å se om leseleksene har flere nivåer av vanskelighetsgrad eller om de inneholder ekstra støtte for elever med spesielle behov. Det var betydelige forskjeller i antall leselekser som jeg fikk av hver informant. Selv om noen informanter også ga skrivelekser, er ikke disse inkludert i tekstanalysen, da fokuset i denne studien er på leselekser. Antallet leselekser som blir analysert vil variere blant informantene, siden noen informanter ga egne leselekser til enkelte elever.



Figur 3: Analysetema til informantenes medbrakte leselekser

### 3.7 Ethiske aspekt

Etiske prinsipper har en sentral verdi når jeg skal undersøke læreres oppfatninger. «Forskningsetikk handler både om forholdet mellom metodevalg og muligheten for å oppnå sikker kunnskap mer generelt» (Hellevik, 1999, s. 38) og «hensynet til dem som er involvert i forskningen» (Neteland, 2020, s. 73). Mitt valg av intervju som metode, bringer med seg flere etiske aspekt som må tas hensyn til i forskningsprosessen. Som forsker i en studie, har jeg et etisk ansvar for den enkelte deltakeren i prosjektet og overfor vitenskapen (HVL, 2021). I lys av De nasjonale forskningsetiske komiteer, bringer mitt valg av intervju som metode med seg flere etiske aspekt som må tas hensyn til i forskningsprosessen. Forskerrollen innebærer at jeg har et ansvar for å ivareta integriteten til informantene som intervjues både under selve intervjuet og i analyseprosessen når resultatene skal presenteres og fortolkes (Fangen, 2022). Forskningsetikken i Norge bygger på tre grunnleggende krav rundt forholdet mellom forsker og dem det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Jeg vil gå nærmere inn på de tre kravene: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.

#### 3.7.1 Informert samtykke

Forutsetningen for informert samtykke er at den som undersøkes skal delta frivillig i studien. Informantenes frivillige deltakelse skal være basert på at den som undersøkes, vet hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Bogdan & Biklen, 2017: Glesne, 2011: Kvale & Brinkmann, 2015: Moustakas, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Før jeg tok kontakt med informantene, hadde jeg som forsker et ansvar for at prosjektet ble vurdert av Sikt-

Kunnskapssektorens tjensteleverandør. Alle de fire informantene som deltok i prosjektet, fikk utdelt et informasjonsskriv med samtykkeskjema og informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet. Informanten som gjennomførte intervjuet digitalt, sendte signert informasjonsskriv til meg på e-post i forkant av intervjuet. De tre gjenstående intervjuene ble gjennomført fysisk, og ble signert på den aktuelle skolen til informantene. Informasjonsskrivet gav informasjon om prosjektets formål, hvilke fordeler og ulemper deltakelsen kunne medføre for dem, samt hvordan data skulle bearbeides. Samtykkeskjema krevde også signatur, slik at jeg kunne forsikre meg om at informantene hadde forstått innholdet i informasjonsskrivet. Jeg gikk muntlig gjennom informantene sine rettigheter i forkant av intervjuet, og informanten gav også sitt muntlige samtykke til å delta.

### 3.7.2 Krav på privatliv

En sentral del av etikken har vært å ta hensyn til at informantene ikke kunne identifiseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Kravet om privatliv handler om hvordan personvernet til informantene som deltar i prosjektet skal ivaretas. Informasjonen til dette prosjektet kan ikke regnes som privat, sensitiv eller sårbar. Lyddopptak ble tatt under intervjuet, noe som ble godkjent av informantene i forkant av intervjuet. Alle personopplysninger tilknyttet lyddopptak og transkripsjon ble anonymisert gjennom hele perioden og blir slettet etter at prosjektet er godkjent. Informasjon om informantenes alder eller arbeidsplass har ikke blitt oppgitt i prosjektet, da det ikke er nyttig informasjon for studien. I analyseprosessen har hver informant blitt anonymisert med fiktive navn, slik at informantenes navn ikke kan identifiseres.

### 3.7.3 Krav på å bli korrekt gjengitt

Som forsker skal jeg gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng, slik at data og resultater ikke blir forfalsket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Min rolle som forsker bygger på å formidle funnene på en god måte og bidra til ny innsikt om temaet. Sitater må heller ikke bli tatt ut av kontekst, fordi dette kan medføre at resultatene blir fremstilt på en annen måte enn informantens hensikt. Samtidig kan det oppstå problemer dersom jeg som forsker tolker informasjonens utsagn på en måte de ikke er enig i. Jeg valgte derfor å gjenta enkelte utsagn fra informantene under gjennomførelsen av intervjuet, slik at jeg som forsker gir en bekreftende holdning til informanten. Dette kan være avgjørende for at informantene skal ha et ønske om å åpne seg om sine meninger og erfaringer. Thagaard (2018, s. 105) trekker frem at en bekreftende holdning hos forskeren bidrar til å skape nærhet mellom individene. Det handler

om å vise anerkjennelse over personen som intervjues. Det er viktig at informantene opplever respekt, samtidig som de får erfare at de har en viktig verdi for prosjektet som jeg arbeider med. Det var også aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål, i den hensikt å finne ut om jeg tolket informantenes refleksjoner på riktig måte. Ut ifra transkripsjonene fra intervjuene, har jeg presentert lærernes uttalelser basert på hvordan det kom frem i intervjuene. Videre hadde jeg også som hensikt å vise forståelse for mine informanter og skape trygghet i intervjusituasjonen. Jeg var derfor bevisst på å gi informantene tid til å reflektere over spørsmålene i intervjuet, slik at de ikke følte på noe press over å svare raskest mulig.

### 3.9 Validitet og reliabilitet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et. al., 2009, s. 250). Som forsker har jeg vært bevisst rundt validiteten gjennom hele prosjektet. Jeg har valgt intervju som metode, fordi jeg mener det egner seg til å kunne besvare problemstillingen i denne studien. Å analysere de transkriberte intervjuene med tydelig definerte koder og kategorier, vil i kombinasjon med sitater fra informantene gi god validitet til tolkningene jeg gjør. Kvalitativ forskning kan gi en dypere forståelse av fenomen, men er lite egnet til å trekke statistiske slutninger. Mine fire intervju har som hensikt å få en dypere forståelse for temaet som studeres med informantenes egne opplevelser rund tilpasning av de første leseleksene. For å kunne gi en fortolkning er det ifølge Thagaard (2018, s. 192) viktig at det er fyldige beskrivelser av informantene. Jeg har forsøkt å presentere datagrunnlaget på en nøyaktig og strukturert måte for at det skal bli tydelig for leseren.

For å sikre at studiens pålitelighet blir ivaretatt, har jeg som forsker gjort metodiske og analytiske valg som tar hensyn til min rolle som forsker, mine informanter og intervjuprosessen. Jeg har forsøkt å gjengi forskningsprosessen så nøyaktig som mulig. Intervju som metode har ikke høy reliabilitet, hvis man forstår reliabilitet som at det samme resultatet skal kunne gjenskapes av meg eller en annen forsker. Denne studien er basert på fire utvalgte lærere som underviser på 1.trinn. Dersom denne studien hadde blitt gjennomført med noen andre enn mine fire utvalgte informanter, eller av en annen forsker, ville det ikke gitt de samme svarene. Mennesker er hele tiden i utvikling, både forskeren og forskningsdeltakerne. Thagaard (2018, s. 188) mener at reliabilitet handler om hvordan forskeren klarer å skille mellom egne vurderinger av informasjon og informasjonen slik som den er. Hvordan jeg som forsker har stilt spørsmål kan ha innvirkning på graden av troverdighet ved resultatene. Derfor har jeg vært

oppmerksom på hvordan jeg har formulert spørsmålene i intervjuet. Jeg har unngått spørsmål som kan virke ledende, for å ikke risikere å favorisere en spesiell type svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dersom jeg har vært usikker på om jeg har forstått informantene riktig, har jeg stilt oppfølgingsspørsmål for å ikke skape noen form for misforståelser i informantenes svar. For å sikre studiens reliabilitet utførte jeg et pilotintervju der jeg fikk innblikk i min egen rolle som intervjuer. Tilbakemeldingene fra pilotintervjuet gjorde meg sikker på at spørsmålene ikke var ledende og at jeg fikk nyttig informasjon som kunne gi svar på problemstillingen.

### 3.9.1 Refleksivitet

Refleksivitet handler om at man som forsker er åpen om de forutsetningene som forskningen bygger på. Det innebærer at man klarer å presentere hvilken virkelighet man ønsker å forstå, og hva slags kunnskap man forsøker å belyse. En forskning vil aldri kunne være helt nøytral i et forskningsprosjekt. Det er også viktig å reflektere over eventuelle feilkilder og svakheter ved prosjektet som kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 108). I denne studien vil det være elementer av mine personlige og sosiale verdier både når det gjelder valg av problemstilling, metode og tolkning. Jeg er involvert i denne forskningen ved at jeg har en interesse for temaet og har utviklet prosjektet. Det er jeg som har valgt ut spørsmålene som er utgangspunktet for datamaterialet i studien, og videre tolket, analysert og drøftet dem opp mot teori og forskning. I utarbeidelsen av spørsmål kan svar fra informantene være påvirket av hvordan spørsmålene var formulert. Jeg har vært oppmerksom på å stille åpne spørsmål som ikke nødvendigvis har noe riktig svar. Det gir informantene muligheter for å trekke inn sine erfaringer og undervisningspraksis. På bakgrunn av at jeg har et semistrukturert intervju har jeg hatt muligheten for å følge opp med oppfølgingsspørsmål på de temaene jeg tenker er interessant for studien. Jeg har også foretatt avgrensninger i prosjektet og valgt ut hva som skulle velges bort for å kunne få svar på problemstillingen. Til tross for at leseleksforskning ikke har noen store resultater som har utmerket seg, kan denne masteroppgaven bringe med seg en dypere forståelse rundt leseleksene og dens kvaliteter basert på lærernes oppfatninger.

## 4.0 Presentasjon av funn fra intervju

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra de fire intervjuene som jeg gjennomførte med lærerne på 1.trinn. De presenterte funnene fra intervju skal danne grunnlaget for å svare på min problemstilling: «Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?». Jeg vil starte med å gå nærmere inn på de tre kategoriene som jeg har identifisert, nemlig «Suksessfaktorer for en god leseopplæring», «Tilpasning av leselekser» og «Samarbeid med foreldre». Deretter vil jeg presentere hver av informantenes beskrivelser av sine medbrakte leselekser.

### 4.1 Suksessfaktorer for en god leseopplæring

Den første leseopplæringen har et stort fokus hos lærerne på 1.trinn. På spørsmål om hva som utgjør en god leseopplæring i begynneropplæringen, understreker Hanne viktigheten av å bygge videre på elevenes tidligere kunnskaper og interesser. Hun mener at det er sentralt å bygge leseopplæringen på overgangen mellom barnehage og skole, og at det som lærer er viktig å gripe fatt i det elevene kan eller har med seg av interesser. Hanne beskriver en elevgruppe som har med seg rim, regler og sanger fra barnehagen. Hun mener at det å ta i bruk førkunnskapene til elevene, kan gjøre overgangen til skolen mykere og kan gi økt trivsel og motivasjon. Videre påpeker hun at elever vil befinne seg på ulike stadier i leseutviklingen, og beskriver at: «Det å finne punktet mellom mestring og utfordring er veldig viktig». Hun bruker varierte arbeidsmetoder, for eksempel bokstavkort eller bildekort, for å gradvis introdusere elevene for bokstaver og sikre jevnlig repetisjon. Hanne tar også i bruk *Aski Raski* som er et nettbasert lesetreningsprogram som hun kan bruke til å kartlegge enkeltelever. Leseopplæringen tilpasses til den enkelte elevs leseutvikling og interesser, og Hanne har blant annet en laminert bilvei med en bokstavremse for å hjelpe en elev med å lære bokstavlyder ut fra elevens interesse for biler.

Trine er opptatt av at elevene skal være i en god situasjon og tilpasse undervisningen ut ifra deres individuelle behov. Videre sier hun: «Jeg har vært veldig opptatt av at elever i første klasse ikke skal oppleve noe nederlag og føle at ikke skolen passer for dem». Gjennom leseopplæringen fokuserer Trine dermed på å skape et fellesskap i klassen, hvor elevene føler en tilhørighet i sin klasse. «Jeg er opptatt av at vi samles rundt et fellesskap i klassen. Ikke slik at noen gjør sånn og noen sånn, men at vi gjør det samme. Men at vi kan jobbe på litt forskjellige

måter ut fra det». I leseopplæringen jobber elevene til Trine med samme tema, men arbeidsmetoden kan variere fra hver enkelt elev.

For å oppnå en balansert leseopplæring, bruker Trine ulike metoder og fokuserer på å ta det beste fra hver metode. Hun trekker særlig frem LTG-metoden, som involverer elevene i å formulere meningsfulle setninger om temaer de selv er opptatt av. For at elevene skal lære seg å lese, trekker hun frem viktigheten av at elever først lærer å trekke lyder til ord, før de går inn på helordslesing og får lese hele tekster. Det betyr at de bør fokusere på å lære lydene til hver enkelt bokstav og hvordan de uttales, og deretter øve på å kombinere disse lydene for å danne ord. Når de mestrer dette, kan de begynne å øve på å lese hele ord og til slutt hele tekster. Alt i alt legger Trine vekt på å gi elevene i første klasse en positiv og inkluderende opplevelse av leseopplæringen, der de kan oppleve suksess og utvikle seg på sine egne premisser.

Lise mener at en vellykket leseopplæring krever en tilnærming som tar hensyn til hver enkelt elevs behov og ferdighetsnivå. Hun trekker frem tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp i skolen, noe som innebærer at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene opplever en balanse mellom mestring og utfordring. Lise understreker at elevene kommer til skolen med ulike ferdighetsnivåer. Videre sier hun:

*De er veldig forskjellige når de kommer første skoledag. Noen har lest i flere år og noen kan kanskje alle bokstavene. Noen kan ingenting. Noen lærer å lese veldig lett og andre strever veldig mye med å lese.*

Lise mener at tilpasset opplæring på 1.trinn er avgjørende for å støtte elever med ulike evner og forutsetninger. Videre påpeker hun at det samme undervisningsopplegget ikke vil fungere for alle elevene, og som lærer må man tilpasse undervisningen og bruke ulike tilnærminger for å støtte elevenes individuelle behov. Lise trekker også frem viktigheten av å kombinere lese- og skriveopplæringen. Alle elevene til Lise har egen iPad, noe som gjør at iPaden er en læringsressurs som er mye brukt i elevenes lese- og skriveopplæring. Hun trekker frem flere fordeler med bruk av iPad hos elever i leseopplæringen:

*iPaden er glimrende med å skrive seg til lesing. Mange elever skriver før de leser. De skriver på noe som heter Skoleskrift, da kan de høre både lyd, ord og setning. Da skal de få bokstaven inn gjennom tastaturet.*

Lise mener at for elever som strever med leseopplæringen, vil det være store fordeler med å få høre hvordan lyden høres ut og hvordan lydene blir til ord. Derfor sier Lise at skriving har en sentral plass i opplæringen: «Vi må jobbe mye med å skrive. Lesing og skriving er hånd i hånd. De påvirker hverandre begge veier».

Kari fokuserer på å kartlegge hvilke førkunnskaper elevene har fra barnehagen som en del av leseopplæringen. For å gi en god leseopplæring poengterer hun viktigheten av å bruke språkleker og rim, samt å sørge for at undervisningen er preget av lek. Hun merker at elevene er flinke til å lytte ut lyder, men at deres motivasjon og interesse for leseopplæringen kan variere. Derfor understreker hun betydningen av tilpasset opplæring for alle elever, spesielt på grunn av det store spriket i bokstavkunnskapen.

Det blir også brukt iPad hos elevene til Kari, noe hun selv tenker kan være motiverende for elevene å bruke i leseopplæringen. Hun beskriver at iPaden kan være en god ressurs for elevene i både lese- og skriveopplæringen, ettersom: «Alle får til å trykke på «s», når de vet hvordan den ser ut, men det er ikke alle som klarer å skrive den». I likhet med Lise, mener Kari at fordelene med iPad er at den legger til rette for at elever kan se og høre bokstavlyden som blir skrevet ned.

Kari understreker at leseopplæringen må tilrettelegges for at elever skal lære seg å lese, slik at elever opplever en gradvis leseutvikling. Til tross for variasjoner i elevers leseutvikling, trekker hun frem hvorfor alle elever bør øve på stavelser av ord. Kari beskriver:

*Selv om det er noen som har knekt koden, så er det viktig at de øver seg på det med å lese stavelser. Lære seg den teknikken, slik at de ikke får en sånn kjedelig leseteknikk, at de ikke leser lyd for lyd. Du kan jo komme på skolen å lese, men du trenger ikke å ha en god leseteknikk.*

Stasjonsundervisning er en arbeidsmetode som Kari ofte bruker i leseopplæringen, da den gir gode muligheter til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Ved å benytte seg av en lærerstasjon i stasjonsundervisningen, kan Kari sjekke hvor elevene befinner seg i leseutviklingen og tilpasse undervisningen deretter. Kari trekker frem flere fordeler som lærerstasjonen gir, ved at: «Du får mer veiledning, tilpasning og kontroll på hva de kan». Hun velger i stor grad å dele elevene i ulike nivå gjennom en stasjonsundervisning og tilpasse lesetekster ut ifra hvor den nivådelte gruppen er i leseutviklingen.



Alle de fire informantene har erfaring med leseopplæring i første klasse. De har en felles forståelse av at leseopplæringen i første klasse bør være tilpasset den enkelte elevs behov og ferdighetsnivå. De er også enig om at det er viktig å skape et positivt læringsmiljø som støtter elevenes utvikling og gir dem mulighet til å oppleve suksess.

#### 4.2 Tilpasning av leselekser

Informantene gir ulike tilpasninger av leselekser som elevene får på 1.trinn. Hanne gir elevene en felles leselekse i *Fabel lesebok*, der teksten er delt inn i tre nivåer. Hver av elevene har sin egen *Fabel lesebok* som de har hjemme til å lese leseleksen. Her bruker hun foreldre som en viktig ressurs til å avgjøre hvilken tekst sitt barn skal lese. Da kan Hanne skrive til foreldre på ukeplanen: «Les den teksten som passer til ditt barns lesenivå». Hun trekker frem at de er fornøyde med *Fabel lesebok*, men at for de elevene som ikke husker lyder og strever med å lime sammen bokstaver, er det behov for en tilpasset papirlekse. Hanne sier:

*Så hvis du ut ifra der igjen ser at det letteste nivået blir for utfordrende, lager vi disse egne på ark. Da tar man utgangspunkt i elevens interesser. For eksempel om eleven er glad i biler, så har vi gjerne bilder av biler. Prøver så godt vi kan å flette de inn. Hvis det er fotball, så legger vi med bilder av fotball, sånn at det skal være litt motiverende.*

I arbeid med å lage egne tilpassede papirlekser, trekker Hanne frem flere faktorer som de er oppmerksomme på i utarbeidelsen. Hanne er derfor oppmerksom på konsonantforbindelser i utarbeidelse av tilpasset leselekse. Hun beskriver at lydrette ord blir i hovedsak benyttet i disse leseleksene. Dette merker Hanne seg ved at:

*Konsonantene er vanskelig, men sånn som «lus» er lettere for dem å lese, enn «gul». Det blir litt hardere for dem å lese. «K» og «l», da henger den seg sammen. «Kl» for eksempel. Det er ikke så vanskelig her, det ville kanskje en annen førsteklassing ha lest. Vi prøver å være oppmerksomme på disse konsonantforbindelsene, at de ikke er så mye her. Da blir liksom lyden litt sånn «kl». «kl» blir liksom trukket sammen. Her er det liksom ord som «lus», det er mer reine lyder da.*

Hanne sier også at elevene har en annen leselekse fra torsdag til fredag. Da får elevene lov til å velge en bok selv som de ønsker å lese hjemme. I stor grad er det foreldrene som leser høyt for sitt barn. Målet i denne leseleksen beskriver Hanne: «Foreldrene leser høyt for dem. (...) Ja og da er målet at de kun skal høre ord og begreper sammen med foreldrene. En leseopplevelse».

Denne leseleksen kan variere fra uke til uke, da noen uker kan inneholde stier på *Aski Raski* som elevene skal gjennomføre fra torsdag til fredag. Disse stiene tilpasser Hanne ut ifra hvilket lesenivå hver elev er på.

For å hjelpe elever i lesingen, gir Hanne tilpasninger til de elevene som strever med bokstavlydene. Hanne sier:

*De som trenger litt forsterkning hjemme, får gjerne med seg melkekorker med bokstaver på og gjerne bildekort. Så trekker de gjerne «en and». «Hører du hvilken lyd «and» begynner på?». Så skal de finne «A» hjemme. Jeg har kanskje to til tre som får dette. Men det går da på tilpasning av leselekse. Da kan vi si at: «Da legger dere bort Fabel, slik at denne uken blir det kun melkekorker». Det skal ikke bli for mye. Små drypp.*

Trine gir tilsynelatende den samme leseleksen, men tilpasningen går på hvor mye tekst elevene skal lese. I likhet med Hanne, bruker Trine foreldrene som en ressurs for å bestemme hvilken tekst hver enkelt elev skal lese. Leseleksen fra *Ordriket* er tilpasset i tre ulike nivå, der sirkel er det enkleste nivået, trekantnivået er middels og firkantnivået er det vanskeligste. Trine mener at det handler mye om hva de gjør ut av selve leseboken. Noe øver elevene på selv, mens resten kan foreldrene lese for dem. På ukeplanen skriver hun:

*Jeg har skrevet det slikt at alle skal lese sirkel og så kan de se hvor mye mer de vil lese på en måte da. Jeg har lagt terskelen litt lav, slik at ingen skal føle at barnet sitt ikke er bra nok da.*

På skolen snakker Trine med elevene, og spør hver elev hva som er en passelig mengde å ha i leselekse. Som regel ønsker elevene å lese mer enn Trine hadde tenkt, men at mengde er noe som elevene skal få styre litt selv og velge hva de har lyst til å øve på. Før elevene får leseleksen med seg hjem, gjør Trine noen tilpasninger til elevene. Trine forteller:

*Noen av de elevene som trenger det mest, leser jeg leseleksen alene sammen med på forhånd. Så øver de hjemme også kommer de tilbake igjen på skolen. Jeg rekker ikke det med alle. Så da er det noen jeg bare hører når de har øvd hjemme.*

En av elevene til Trine er flyktning og har kun bodd i Norge i ti måneder før han begynte i første klasse. Han ble derfor kastet rett inn i første klasse, med lite kunnskap i å snakke og forstå

det norske språket. Trine hadde som mål at denne eleven skulle lære seg å snakke og forstå norsk. Elevens leselekse var derfor ulik fra resten av Trines elevgruppe. Trine påpeker at:

*Jeg maste ikke så mye på han, foreldrene kan jo ikke norsk heller. Jeg har sendt hjem at de kan snakke om bildene og kanskje sendt noen små ord med et bilde, så han kan føle at han leser da. Jeg har bare gjort det slik at han må komme litt i gang med språket, så nå leser han noen ord og kan forstå hvilke bilder som hører til. (...) Han har mer fått bilder med ord under. Slik at han også skal kunne mestre å lese. Han har ikke fått de lesekortene i den forstand.*

Elevene til Trine får leseboka kombinert med ulike lesekort. I starten tenkte hun at de skulle få ulike lesekort alt etter hvor de var i leseutviklingen. Trine mente at alle kunne få det samme, da hennes erfaring er at de som lærer seg å lese fort, blir slurvete med den fonologiske bevisstheten. Det er ikke så stort sprik i elevgruppen til Trine. Hun påpeker at:

*Ideelt sett var jo tanken at de får forskjellige ikke sant. Jeg merker at jeg gjorde det forskjellig første uken, men så ble det mye arbeid for meg. Så var det ikke så viktig fordi det var ikke så stor spredning. Da holder jeg utenom han som ikke har vært i Norge så lenge. Han har mer fått bilder med ord under.*

I likhet med Hanne og Trine, gir Lise nivådelte leselekser. Lise startet med å gi to tekster i to nivå i starten av første klasse. Etter hvert så hun behovet for et tredje nivå, som kun fokuserer på å lese stavelser og enkle ord. Nå har Lise valgt å ha tre nivåer i leseleksen. På det letteste nivået er fokuset stavelser, mens de to andre er tekster på forskjellig nivå.

Lise har også en elev som har kommet lengre i leseutviklingen enn resten av elevene på 1.trinn. Han får derimot ikke de nivådelte tekstene, men en ny småbok hver uke. Lise sier:

*Han får en sånn liten bok, som han leser og skriver om hva han har lest. For han er det jo litt meningsløst å lese de samme tekstene når han er på et helt annet lesenivå. Det er jo en veldig enkel tilpasning. Da finner jeg en bok til han hver mandag. Han vet jo hva jeg forventer. Mye mer tekst og innhold.*

Kari gir elevene leseark som er inspirert fra Jonsbråten som leselekse i starten av første klasse. Disse lesearkene er tilpasset ut ifra hvilke bokstaver de har lært på skolen og ord som Kari har lyst til å ha med i teksten. Hun ønsker å tilpasse leseleksene etter hvilke interesser hennes

elevgruppe har: «Det er litt sånn at noen elever er veldig fokusert på dyr, så etter hvert når de har lært seg litt å lese, så prøver jeg å finne tekster som kan passe, slik at de også blir motiverte». Hun er klar på at leseleksen må henge sammen med det du gjør på skolen, slik at det er gjennomgått på skolen i forkant. Kari poengterer at:

*De skal vite hva de skal gjøre og det skal være kjent for dem. De skal egentlig ikke trenge hjelp av foreldre til å vite hva de skal gjøre. De trenger jo gjerne støtte underveis, men det må i hvert fall være kjent.*

Lesearkene skal gjennomføres av alle elevene til Kari, men noen elever kan få muntlig beskjed om hva de skal fokusere på i leseleksen. Kari beskriver:

*Så er det jo at noen nå kan få tilpasset fordi jeg sier til den ene eleven at du skal bare øve deg på disse lydene, det er din jobb, din lekse. For noen er det de enkle stavelsene som gjelder, og for veldig mange er det hele lesearket. Så jeg mener at denne leseleksen kan tilpasses også. Så tenker jeg at det er viktig at de får repetert.*

Selv om de fleste av elevene til Kari får det samme i leselekse, har hun noen elever som ligger bak i forhold til progresjonen til resten av klassen. Da kan den originale leseleksen bli byttet ut for perioder. Kari gir tilpasninger til disse elevene:

*Det kan være at de også har et leseark her og skal lytte til noen lyder, men det kan også være at de får med et puslespill hjem med enkle ord eller bokstaver. Eller at de får bokstavbrikker som de skal sette sammen til ord med foreldre. Eller en app i perioder. Istedenfor den leseleksen som resten har, kan de kanskje jobbe med tilpassede apper som «GraphoGame» og «Salaby». Så da kan det bli deres leselekse.*

I løpet av første klasse har også elevene til Kari vært med på å lage egne leselekser. Da lager elevene setninger felles i samling ut ifra hvilke bokstaver som er lært på skolen. Dette er noe som Kari har gjort i perioder, slik at leseleksen har vært variert. Hun trekker frem flere fordeler over en slik arbeidsmetode for utarbeidelse av leselekser:

*Det er jo at de har vært med å lage den og at de kjenner den igjen. De har litt kjennskap til den og de kan kanskje fortelle mer når de kommer hjem da, enn kun den setningen som sto der. Det kan bli en samtale om det også.*

### 4.3 Samarbeid med foreldre

På spørsmål om hvordan leseleksen blir fulgt opp, trekker Hanne frem samarbeid med foreldre som sentralt. Hanne har gitt foreldre en oppskrift på hvordan leseleksen kan gjennomføres. Det handler om at elevene først skal si lydene, se på bildene og snakke om ord som de leser. Hun mener at de foreldrene som følger denne oppskriften vil gjøre at barnet kan få mye læring ut ifra leseleksen:

*Da er det jo de foreldrene som er mest kreativ som klarer å rett og slett dra mest mulig ut fra den leseleksen. (...) Så gir vi foreldrene tips til hva de kan gjøre hjemme.*

Foreldre blir også brukt til hjelp under lesing av utfordrende tekster. De fleste elevene til Hanne leser nivå 2, som er det nest vanskeligste nivået i leseleksen. Hanne trekker frem at foreldre ofte leser nivå 3 for barnet sitt, noe som fører til at: «da strekker vi de mot mer tekst». Her begrunner hun viktigheten med at elevene får med seg handlingen, dersom teksten blir tatt opp i undervisningen i etterkant.

Hanne bruker også foreldrene til hjelp for hvordan lesingen fungerer hjemme. Elevene har fått utdelt skjema der foreldre skriver en kommentar på hvordan leseleksen har gått. Hun nevner at det ikke er mange som følger opp dette skjemaet. I starten ba hun om å få kommentarer på lesingen, men gir inntrykk av at det ikke er like i fokus nå. Hanne forklarer eksempler på foreldrekomentar: «For eksempel så skriver de «Nivå 2 passet fint» eller at «Vi leste nivå 1». Så kan vi skrive tilbake: «Flott, enig!». (...) Litt kommunikasjon bare sånn skriftlig da».

Trine har inntrykk av at det er naturlig for foreldre å lese leseleksen sammen med sitt barn. På det første foreldremøtet gav Trine tips til hvordan de kan jobbe med leseleksen. Hun er opptatt av at de skal sitte sammen med foreldrene sine og få til det de driver med. Noe av teksten kan de lese sammen med foreldrene og noe kan de klare å lese alene.

Lise lar foreldrene velge hvilke lekse sitt barn skal ha. Hun trekker frem at foreldrene er veldig flinke, og nevner viktigheten av god kontakt med hjemmet. Hun er opptatt av at alle elever skal gjøre leseleksen og passe på dersom leseleksen ikke blir gjort. Da er hun rask med å ta kontakt med hjemmet for å få vite en begrunnelse for hvorfor det ikke er gjort, ettersom det kan ligge en god grunn bak det. Dette kan også signalisere hvilke behov de har hjemme. Det kan resultere i at de må jobbe på en annen måte med leseleksen, slik som for eksempel å tilby dem ulike

apper. Istedenfor vanlig leselekse på iPaden, kan Lise også gjøre tilpasning med å ha egne papirkopier for disse elevene.

Foreldrene i Lises elevgruppe har ulike strategier for å lese leksen. Blant annet bruker noen korlesing eller annen hver setning. Lise trekker frem at foreldre har vært veldig flinke til å følge opp leseleksen. På foreldremøte poengterte Lise: «Det er utrolig viktig å ha gode vaner med leseleksen». I første klasse trekker Lise frem at det er viktig at foreldre sitter med barnet, med unntak hvis de har barn som klarer seg selv. Derfor har Lise i flere anledninger skrevet kommentarer på leseleksen til foreldre for å beskrive hva hun har ment med leksen.

I likhet med Hanne, Trine og Lise, er foreldresamarbeid også svært sentralt i Kari sin leseleksepraksis. På første foreldremøte og bli kjent-samtaler, har hun gitt klare signal på at foreldre må gi beskjed hvis det er noe. Enten om lekser er for lette eller for vanskelige, er hun klar for å hjelpe med ulike tilpasninger. Etersom elevgruppen til Kari får leseleksen på iPad, kan digitale funksjoner føre til utfordringer. Leseleksen blir fulgt opp digitalt, da eleven skal lese inn leseleksen på iPad. I startfasen er det derfor naturlig at foreldre hjelper barnet sitt med å finne ut hvor de skal lese leksen inn, til tross for at elevene har øvd mye på skolen.

På leseleksen som elevene til Kari får, står det en foreldrekommentar til hver leseoppgave. Kari kan skrive på leseleksen: «Les språklydene til bokstavene. Det er viktig å variere rekkefølgen på bokstavene. Barna lærer raskt teksten utenat». Leseleksen legger derfor opp til at foreldre skal være deltakende i leseleksen, for eksempel ved å beskrive hvorfor foreldre bør variere rekkefølgen på bokstavlydene. Dersom foreldre følger beskrivelsene fra leseleksen, mener Kari at foreldrekommentaren kan hjelpe barna videre i leseutviklingen. Det vil også hjelpe Kari med å vite om nivået på leseleksen er passelig.

Hos alle informantene er samarbeid med foreldre svært sentralt. Det er i samarbeid med foreldre at elever får tilpasset sin leselekse. Det blir også lagt frem at foreldremøte er en arena for å snakke om hvordan lærerne ønsker at leseleksen skal gjennomføres og følges opp. Hos Hanne og Trine blir leseleksen fulgt opp når elevene har lest hjemme, mens Lise og Kari har digital innlesning hvor de selv følger opp på iPaden.

## 4.4 Medbrakte leselekser

Jeg vil nå gå nærmere inn på informantenes egne beskrivelser av sin medbrakte leselekse. Dette vil jeg gjøre ved å presentere hver enkelt informants beskrivelse av den medbrakte leksen, samt at jeg legger med en illustrasjon av den medbrakte leseleksen.

### 4.4.1 Hanne

Hanne har tatt med seg et oppslag fra leseboken *Fabel 1* om bokstaven «R», samt et tilpasset leseark. Jeg vil starte med å gjøre rede for informantens beskrivelser av oppslaget fra *Fabel*. Denne leseleksen er felles for alle elevene fra mandag til torsdag, i tillegg til at de har en valgfri høytlesingsbok i leselekse til fredag. Hver elev har egen *Fabel 1* lesebok som de leser leksen i. Leseleksen er delt i tre ulike nivå, der symbolene er fargelagt med svart etter hvilket nivå det er. Hanne gir sin beskrivelse av leseboken:

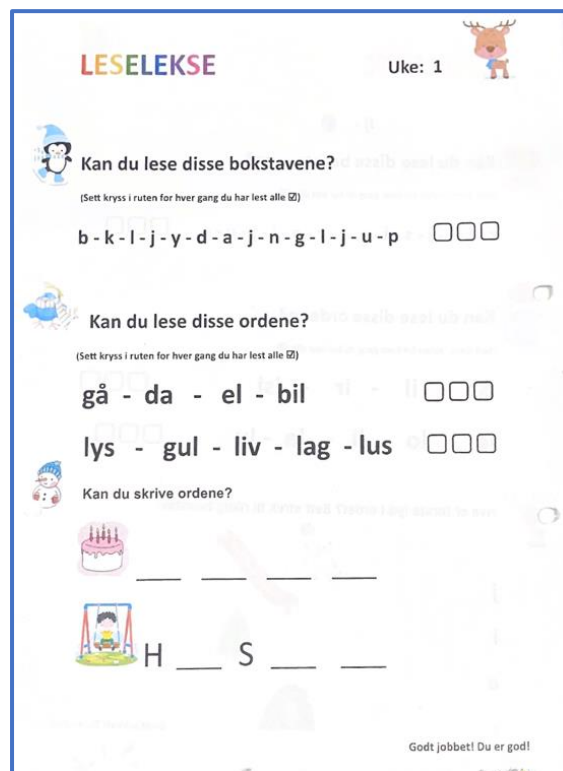
*Målet til fabel er jo at siden det er tre nivåer, så er det jo å motivere. (...) Så hvis de leser sånn som dette: «Leo ror i solo». Så har de lest den mandag og tirsdag, så skal de bli nysgjerrig på det neste nivået i teksten. Så er det det samme: «Solo er båten til Leo. Leo har vest. Leo ror i solen». Solo er jo den båten, det handler om det samme, men de har bare lagt til litt flere ord. Det skjer jo mye mer handling på nivå 3, men sånn etter hvert så skal de jo bevege seg. Det er jo det som er tanke med disse tre nivåene.*

Hanne trekker frem flere fordeler med oppslaget til *Fabel 1* lesebok. Hun viser til at temaene i lesetekstene er tilpasset barna, ved at blant annet hovedpersonen er et barn med navn «Leo». Temaet blir presentert igjennom en fortelling, som hun trekker frem som en mye brukt sjanger i *Fabel*. Innholdet i leseleksen mener hun viser til opplevelser som kan skape engasjement hos barn. Samtidig beskriver Hanne at elevene må bruke forkunnskapene sine og koble det de kan fra før av. For eksempel viser leseleksen at «Leo ror i Solo». Da må de bruke sine forkunnskaper om at solobrusen er gul.



Figur 4: R-oppslaget s. 18-19 i *Fabel 1* lesebok.

De elevene som Hanne merker har utfordringer med *Fabel 1 lesebok*, får utdelt tilpassede leseark. Det er kopiark som fokuserer på de bokstavlydene som den enkelte elev trenger å øve på. Hanne beskriver at leseleksen inneholder bokstavlyder, to-lydsord og en skriveoppgave om bokstavlydene. For å følge opp leseleksen viser Hanne til at eleven eller foreldre skal krysse av for hver gang de har lest: «Så har vi tre ruter som de skal sett kryss i: «Sett kryss for hver gang du har lest alle». Så hvis de da har mandag, tirsdag og onsdag, så krysser de av for hver dag». Hanne trekker frem at konsonantene er vanskelig for elevene og hun prøver å unngå konsonantforbindelser i utarbeidelsen av leselekser. Her ser vi det Hanne påpeker i intervjuet (se s. 41) om at ordet lus er enklere å lese, fordi det gir mer rene lyder.



Figur 5: Tilpasset leselekse (Hanne)

#### 4.4.2 Trine

Trine har tatt med seg et oppslag fra leseboken *Ordriket 1* om bokstaven «U», samt fire lesekort på ulike lesenivå. Jeg vil starte med å gjøre rede for informantens beskrivelser av oppslaget fra *Ordriket 1*. Denne leseleksen har elevene fra mandag til onsdag, før de får en ny bokstavtekst til fredag. Hver elev har egen *Ordriket 1 lesebok* der leseleksen blir lest. Leseleksen er delt i tre ulike nivå, der sirkel er det enkleste nivået, trekant er middels og firkant er det vanskeligste nivået. Leseleksen starter med at elevene må lese bokstavlyder som Trine tidligere har gjennomgått på skolen. Når elevene skal lese enkeltord, må de bruke bilde aktivt på den måten at de følger labyrinten. Trine beskriver videre:

*De skal lese noen enkeltord, men skal følge en ulv, noe som fører til at man opplever at det blir en historie. Så da blir det at man gjør noe med det man leser. Det er ofte litt morsomt for dem også.*

Dette er beskrivelser av sirkelnivået, som er en leselekse som i utgangspunktet alle elevene til Trine starter på. På trekantnivået brukes som oftest de gjennomgåtte bokstavene, men teksten



kan også inneholde bokstaver som de ikke har lært. Dette blir gjort for å få det til å bli ordentlige setninger som gir mening. Firkantnivået er mer utfordrende å lese, da det inneholder flere ord og lengre setninger. For Trine sin elevgruppe er det noen som prøver seg på firkantnivå, men i hovedsak er det noe som foreldrene leser for elevene.

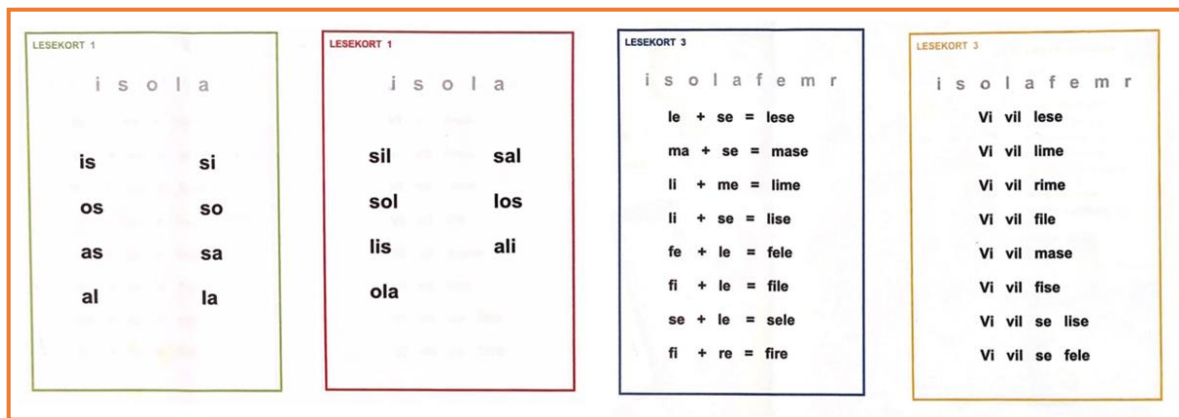
Trine beskriver flere fordeler med den medbrakte leseleksen. Leseleksen kan utvikle elevenes litterære kompetanse ved at de øver på den tekniske lesingen, ved å si bokstavlyder. Samtidig er leseleksen presentert som en fortelling, slik at det blir en opplevelse å lese. Dette påpeker Trine med å si at: «Her handler det om noe, det angår deg, du opplever noe». Trine trekker også frem at elevene får utvidet ordforrådet ved at de kan lære seg nye begreper.



Figur 6: U-oppslaget s. 54-55 i Ordriktet 1 lesebok

I kombinasjon med leseboka, gir Trine lesekort til hver leseleksje. Lesekortene er kategorisert i ulike nivå, hvor det er fargen på rammen som presenterer hvor vanskelig lesekortene er å lese. Hver elev får to lesekort i uken. De velger selv i samråd med foreldrene hvilke dager disse skal leses. I starten tenkte Trine at elevene skulle få ulike lesekort, men fant ut at alle kunne få de samme. Likevel får en av elevene egne lesekort, i form av bildekort med ord under. Gjennom disse lesekortene skal elevene øve på den tekniske siden av å lese. Trine påpeker flere fordeler av lesekortene:

*Der øver man jo bare, det handler jo ikke om noe. Da får jeg tak i om de kan alle bokstavene eller om det er noen de rett og slett må øve mer på. Gi kunnskap om hva de er sikre på og hva de er usikre på.*



Figur 7: Lesekort i fire ulike nivå

#### 4.4.3 Lise

Lises medbrakte leseleksi er delt inn i tre ulike nivåer. Leseleksi blir presentert og sendt hjem til hver av elevenes iPad. Elevene leser leseleksi hver dag, hvor de skal øve på teksten to ganger og lese inn teksten digitalt én gang. Det enkleste nivået fokuserer på stavelser og enkle ord. Lise forteller at: «Det er de bokstavene som vi jobber med på skolen som er fremtredende i leseleksi. Å lære seg å lese, handler jo om å øve så mye til at det blir automatisert». Her handler nivå 2 og nivå 3 om bokstaven «Ø», som er fremtredende i leseleksi. Teksten som har blå ramme, er det vanskeligste nivået og inneholder mer tekst og flere setninger. Lise begrunner valg av leseleksi med at:

*Nå fokuserer vi mest på at de skal takle det tekniske med lesingen. Vi prøver jo å finne temaer som er kjekke for dem. Noe som de kanskje vet noe om, eller er spennende. Det vil jo etter hvert bli mer fokus på innholdet.*

Lise nevner at den nivådelte leseleksi ikke er veldig spennende, fordi teksten er mest styrende. I det videre arbeidet vil Lise fokusere på at leseleksi er mer appellerende for elevene. Hun trekker også frem at bruk av iPad er grunnen for at de ikke bruker leseboken til leselekser.

ø f å u ø n m e

fø nø mø rø lø sø 

sør mør nær rør løs før

Søren vil ha snø.  
Se snø, sier Søren.  
Søren ser sol og snø.  
Mer snø før, sier mor.  
Mer snø før, sier far.



Det er fin snø i dag.  
Sinna og Søren vil ut og ake.  
De har gode klær.  
Sinna og Søren har en tante.  
Tante heter Gøril.  
Tante Gøril bor i et lite hus.  
Hun har fin hage.  
Sina og Søren vil gå til tante.



Figur 8: Leselekser i tre ulike nivå (Nivå 1, nivå 2 og nivå 3)

#### 4.4.4 Kari

Kari forteller at hun er inspirert av Jonsbråten sine leseark i utarbeidelse av egne leseark. Denne leselekse har elevene gjennom hele uken. Dette er en leselekse som Kari har gitt til elevene i begynnelsen av skoleåret på 1.trinn. Leselekse er laget i forhold til de lydene og bokstavene som har hovedfokus i bokstavinnlæringen og ord som Kari ønsker å ha med i teksten. Leselekse starter med at elevene skal repetere språklyder som er skrevet med både små og store bokstaver. Kari sier: «Da var det litt sånn at noen var absolutt tryggest på de store, så slik at de også skulle få litt mestring, så var det både små og store bokstaver».

**Leselekse uke 45**      Navn: \_\_\_\_\_

Ov minst 3 ganger.

Les språklydene til bokstavene. Det er viktig å være rekkefølgen på bokstavene. Barna lærer raskt teksten utant!

a s ø o v l e o o u i e v  
V E I U O O A L V O O S E

● Trekk sammen (+syng-) språklydene til disse bokstavene:

s → a    sa	v → i    vi
s → o    so	l → a    la
l → e    le	o → s    os


Les stavelene:

Den voksne peker på en stavelse, eleven øver på å lese stavelen som en enhet uten å lydene lyd for lyd. (Dette øver vi på fordi det for mange elever er lettere å lese lange ord når de kan dele dem opp i stavelser.)


● se va le el ul si lo ve sa la sø

ES SA VE LO SØ UL EL LØ VA SE

ose




løve



Les teksten:

Den voksne vurderer hvor mye eleven klarer å lese alene. Kanskje kan den voksne lese første gang, så leser dere sammen noen ganger og etter hvert klarer kanskje eleven å lese selv?

Ali sa love.	ALI SA LOVE.
Vi vil øve.	VI VIL ØVE.
Vi vil lese avis.	VI VIL LESE AVIS.



Figur 9: Leselekse på 1.trinn (Kari)

Hver del av leseleksen gir også informasjon til foreldre om hvordan Kari ønsker at leseleksen skal bli lest. Videre synes hun det er viktig at elevene øver seg på å trekke sammen lydene og lese enkle stavelser. Da har Kari skrevet: «Trekk sammen og syng lydene». Da øver de seg på helt enkle to-lyds ord, slik som «S-A, SA». Videre er det en tekst med enkle setninger for de elevene som kan lese litt mer. Kari synes denne type leselekse er bra for elevene i begynnelsen av første klasse.

## 5.0 Analyse av leseleksene

I dette kapittelet vil jeg analysere informantenes leselekser. Analysen tar utgangspunkt i de fire analysetemaene: *layout*, *språk*, *innhold* og *differensiering*. Jeg vil ta for meg de ulike leseleksene hver for seg, for deretter å sammenligne informantenes leselekser i diskusjonskapittelet. Det har vært naturlig å legge vekt på analyse av det jeg har oppfattet som hovedleksen for den aktuelle uken.

### 5.1 Hannes leselekser

#### 5.1.1 Layout

Jeg vil starte med å gå nærmere inn på de ulike modalitetene som viser til layouten i de medbrakte leseleksene til Hanne. Jeg vil først ta for meg R-oppslaget i *Fabel 1 lesebok* (se figur 4). I R-oppslaget fra *Fabel 1 lesebok* er illustrasjonen i hovedfokus, ved at den strekker seg utover to sider. Dette gir en tydelig indikasjon på at teksten handler om to karakterer og en båt. Illustrasjonene viser også bilder av ting med r-lyden i seg, da vi kan se en rød ryggsekk, røde roser, radio, trær og romskip. I denne leseleksen er bildestøtten viktig, fordi den gir et godt samsvar mellom tekst og bilde. Illustrasjonene gir støtte til innholdsforståelsen i teksten, samtidig som spenning og forventninger over den verbale teksten ikke minsker. Vi kan også se at oppslaget har bokstaven «Rr» plassert i bokstavhus, som kan være en god hjelp for eleven til å vite hvordan bokstaven ser ut. Under bokstavhuset er nøkkelordene «ror» og «har» skrevet, som er sentrale for leseforståelsen og hjelper leseren med tilgangen til innholdet i teksten. Alfabetremsen er også et viktig element som viser i blå og rød farge hvilke bokstaver elevene har lært og om bokstaver er en rød vokal eller blå konsonant.

Den tilpassede leseleksen (se figur 5) har flere små fargerike illustrasjoner. Illustrasjonene har ingen sammenheng med teksten, noe som tyder på at bildene blir brukt som dekor for å skape interesse for leseleksen. Bokstaver og ord som skal leses er uthevet med svart skrift. Leseleksen inneholder tre leseoppdrag. Leserens skal sette kryss i ruter for hver gang leseoppdraget blir lest i løpet av en uke.

### 5.1.2 Språk

Språket i leseleksen viser en hovedvekt på to-, tre- og fire-lydsord. Alle ordene i oppslaget står i en kontekst, ved at de enten er en del av en setning eller tekst, eller har en funksjon i illustrasjonen. De bokstavene som er lært, blir brukt til å danne meningsfulle ord og inngår i en meningsfull sammenheng. Teksten på nivå 3 bruker mye gjentakelser av like ord. Eksempelvis blir ordet «Leo» benyttet ni ganger og ordet «Pappa» benyttet seks ganger i teksten. Det gir en indikasjon på at teksten ønsker å få tydelig frem personene som teksten handler om og ønsker å gjøre ordene mer kjent for leseren. Vi kan også se at disse ordene går igjen i starten av setningene på nivå 3. Teksten på nivå 3 viser en tydelig oppbygning av en setning, ettersom hver setning er presentert på hver linje, til unntak av siste linje som har to setninger. Setningslengden varierer gjennom hele oppslaget, men det er korte setninger som er synlige i alle de tre tekstene. Alle setningene i R-oppslaget er tydeliggjort ved bruk av riktige versaler med stor bokstav i starten av setninger og ved egennavn. Lydrette ord er dominerende på alle de tre nivåene fra oppslaget. Flere av ordene inneholder opptil flere vokaler. Det er ikke før vi kommer til nivå 3 at ord med stum lyd viser seg frem, for eksempel at ordet «hviler» ikke stemmer overens med lyderingsprinsippet som eleven bruker for å lære seg å lese.

Språket i den tilpassede leseleksen til Hanne inneholder bokstavlyder som er gjentakende gjennom hele lesearket. Det er vokaler som dominerer, men noen konsonanter er også synlig. Både to-, tre- og fire-lydsordene i leseleksen er lydrette ord som er valgt på bakgrunn av bokstavremsen på første leseoppdrag. Konsonantforbindelser er ikke til stede på lesearket. Ordene har ingen innholdsmessig sammenheng med hverandre og flere av ordene er nonord som ikke gir mening for leseren. Språket tyder derfor på at det er avkodingen som er i fokuset i denne leseleksen, noe som også samsvarer med Hanne sine egne beskrivelser av denne leseleksen.

### 5.1.3 Innhold

Motivet i teksten er Leo som roer i Solo, som også er det eneste vi får vite dersom vi kun leser teksten på nivå 1. Vi møter derimot en mer beskrivende fortelling på nivå 2, der vi får vite at det er «Solo» som er båten til Leo. Det er ikke før vi kommer til nivå 3 at både Leo og pappa er med og komplikasjonen får mer plass i selve fortellingen. Innledningsvis er det flere beskrivelser av både Leo og pappa, som gir en indikasjon på at Leo trenger hjelp til å blåse opp båten sin. Temaet i fortellingen kan være samarbeidet mellom Leo og pappa for å kunne ro i båten, som vi kan si er et tema som appellerer til barn. Teksten inneholder også en dialog

mellom Leo og pappa, som avsluttes med et morsomt poeng. En dialog kan være fin for å øve på innlevelse og variere stemmebruk for de flinkeste leserne. Som Hanne tidligere har nevnt, kan begynnerleseren bruke sine kunnskaper og erfaringer ved å trekke slutninger utover det som står i teksten. Dette kan leseren gjøre ved å forstå at båten er gul og blå, på bakgrunn av sine forkunnskaper om «Solobrusen». I motsetning handler kun den tilpassede leseleksen til Hanne om å lese enkeltord. «Kake» og «huske» er ord fra leseleksen som appellerer til barnet. Innholdsmessig vil «huske» være et ord som barn kan relatere til og ha kjennskap til fra før av.

#### 5.1.4 Differensiering

R-oppslaget er strukturert i tre nivåer som er plassert luftig fra hverandre. Tekstene viser at bokstavene får gradvis mindre størrelse i sammenheng med økt lesenivå på teksten. Det bidrar til at skriftstørrelsen kan gi en indikasjon til leseren om de ulike nivåene og kan gjøre det lettere for begynnerleseren å orientere seg i teksten. Inndelingen i tre lesenivå åpner opp for at læreren kan tilpasse leseleksen ut fra elevenes leseutvikling. Selv om leseleksen er nivådelt, gir oppslaget en felles tekstopplevelse og samtale om tekst uavhengig av elevenes tekniske leseferdigheter. Bokstavprogresjonen i *Fabel* legger til rette for at begynnerleseren kan avkode nivå 1 ved hjelp av lydering, ved at ordene i teksten er basert på de bokstavene som allerede er lært. Innholdsmessig er de tre nivåene knyttet sammen som en del av en større fortelling. Mestrer eleven å lese de enkleste tekstene på nivå 1 og 2, åpner det opp for å kunne lese teksten på nivå 3. Vi kan se at oppslaget har en balansert tilnærming til skriftspråket ved at både lyderingen og lesing av helord er synlig for å kunne få tilgang til hele fortellingen.

Som Hanne tidligere har nevnt, er lesearket tilpasset ut ifra hvilke bokstavlyder og ord den enkelte elev trenger å øve på. Her ser vi tydelig at lesearket har mindre tekst og mer fokus på avkoding av bokstavlyder. Gjennom denne leseleksen blir leseoppgavene gradvis vanskeligere, ved at eleven må mestre bokstavlyder før eleven skal kunne bevege seg mot å lese to- og tre-lydsord. Bildestøtten er avgjørende når eleven skal skrive de to ordene på siste leseoppgave.

## 5.2 Trines leseleksjer

### 5.2.1 Layout

Jeg vil starte med å gå nærmere inn på de ulike modalitetene som viser til layouten i de medbrakte leseleksene til Trine. Jeg vil først ta for meg U-oppslaget i *Ordriket 1 lesebok* (se figur 6), før jeg kort vil kommentere layouten i de fire lesekortene (se figur 7). Vi kan også se at U-oppslaget har illustrasjonen i hovedfokus, da bildet strekker seg over to sider. Oppslaget inneholder fargerike illustrasjoner av blant annet ulike dyr og gjenstander som kan være kjent for begynnerleseren. Ulv, ku, lus og mus er eksempler på ting på bildet som inneholder bokstaven «U». I denne leseleksen er bildestøtten viktig, fordi den gir et godt samsvar mellom tekst og bilde. Dette sammenfaller også med Trine sine beskrivelser om at leseleksen fører til at bilde og tekst sammen gjør at man opplever en historie. Den luftige layouten hjelper leseren med å skille de tre nivådelte tekstene fra hverandre. Det kan gjøre teksten lettfattelig og gir begynnerleseren mulighet for pauser underveis i lesingen. De tre tekstene er inndelt i symbolene: sirkel, trekant og firkant som presenterer tekstens vanskelighetsgrad. Rødfargen gjør symbolene synlige for begynnerleseren og enklere å skille fra hverandre enn hvis nivåene hadde blitt beskrevet med tekst.

Layouten til lesekortene står i kontrast til oppslaget fra *Ordriket*. Teksten er det sentrale elementet i lesekortene, uten visuelle bilder eller annen støtte som kan distrahere leserens fokus fra teksten. Både ord og setninger er plassert luftig fra hverandre, noe som kan gjøre det oversiktlig for en leser å lese ordene når de er plassert i rader og kolonner.

### 5.2.2 Språk

Jeg vil nå se nærmere på hvordan språket i U-oppslaget representeres på ordnivå, setningsnivå og tekstenivå. På sirkelnivået skal eleven lese allerede gjennomgåtte bokstaver, i tillegg til bokstaven «u» som er i hovedfokus gjennom hele oppslaget. Det kan vi se tydelig ved at bokstaven «u» er plassert fremst i rekken med bokstavlyder. Her virker den formelle bokstavkunnskapen å være i fokus fordi bokstavens form og lyd skal øves på. Ordvalget i dette oppslaget er basert på ord som elever bruker i sitt hverdagsspråk. Det er korte, lydrette ord som er dominerende i teksten. Ordene «ulv», «lue» og «mur», har for eksempel nær sammenheng mellom skrivemåte og uttale. Det er ikke før på firkantnivået vi kan finne et par ikke-lydrette ord, slik som ordene «hvert» og «det». Setningsoppbyggingen varierer i antall ord, men jo høyere lesenivå, jo flere ord vil bli benyttet i setningene. På det meste inneholder setninger på



firkantnivået opptil ni ord. På firkantnivået har også teksten overskriften «Fakta om ulver» som kommuniserer til eleven hva teksten skal handle om, og gir leseren en sjangerforberedelse at det er en saktekst. Tekstnivået viser en gradvis økning av tekst i sammenheng med økt lesenivå.

Lesekortene inneholder bokstaver som allerede er gjennomgått i undervisningen. Ordene vil derfor ikke inneholde ukjente bokstaver, men kun de bokstavene som er plassert øverst i en rekke på hvert av lesekortene. Lesekortene rød og grønn har en klar sammenheng med hverandre, fordi bokstavene blir brukt for å gradvis gå fra lyder til to- og tre-lydsord, slik som bokstavene «i» og «s» blir brukt til å lage ordene «is» og «si». Alle ordene i lesekortene er lydrette, men noen av ordene kan gi liten betydning, for eksempel ordene «al», «as» og «lis». Når eleven skal bevege seg til lesekort rød, skal eleven bruke sine allerede ervervede kunnskaper fra lesekort grønn. Forskjellen er at det blir lagt til en bokstav til hvert to-lydsord, slik at det blir et ord med tre bokstavlyder. Lesekort blå og gul har et høyere lesenivå, men viser til samme prinsippet som de andre lesekortene ved at de har en sammenheng med hverandre. Det viser en tydelig oppbygning for hvordan eleven skal lese ordet i to stavelser på lesekort med blå ramme. Da kan ordet være oppbygd på denne måten: «li+me=lime». Videre må eleven ta med seg kunnskaper om hvordan man skal lese ordet «lime» til neste lesekort hvor ordet blir plassert i en setning. Her skal eleven lese: «Vi vil lime».

### 5.2.3 Innhold

Temaet i oppslaget handler om ulver, men dette blir presentert gjennom ulike måter på hvert lesenivå. Begynnerleseren får presentert temaet i ulike sjangre i leseleksen, der det samme bildet viser ulike innganger til teksten. Sirkelnivået skaper en fortelling når bildet blir brukt aktivt når en leser ordene, fordi leseren beveger seg videre i labyrinten for hvert ord som leses. Trekantnivået har en liten fortelling med en replikk og komplikasjon om at ulven er sulten. Firkantnivået er en saktekst som viser til fakta om ulver, noe som gjør at de kan lære seg noe nytt om ulver. Dette gir også leseren en forberedelse på at temaer kan bli presentert gjennom ulike sjangre og kan vise til forskjeller mellom en fortelling og saktekst. På denne måten kan begynnerleseren nærme seg skrift i sin naturlige sammenheng. Imidlertid består innholdet i lesekortene kun av å lese enkeltord. Det er avkoding som er i fokus ettersom leseren ikke møter på ulike teksttyper.

#### 5.2.4 Differensiering

Vi har sett at «U-oppslaget» gir ulike innganger til samme bilde, noe som kan gi en stor forskjell på tekstrikdom, alt etter hvilket lesenivå elevene er på. De tre ulike nivåene er inndelt med ulik mengde tekst. Når innholdet i leseleksen er ulik på hvert nivå, kan det også skape store forskjeller for hva elevene får ut av å lese. Dersom man leser alle nivå, vil dette skape både sjanger- og tekstrikdom, siden leseren får presentert temaet om ulver på tre ulike måter. Denne leseleksen gir læreren mulighet til å differensiere hvilke lesenivå enhver elev skal lese, men må være oppmerksom på at elever vil få ulike perspektiv om temaet, alt etter hvilke nivå de leser. Bildestøtten kan også bidra til at elever forstår teksten på ordnivå og som helhet.

Lesekortene til Trine er også differensiert i ulike nivå. Hvert av leseskortene har en farge som viser til hvilket lesenivå det tilhører. Tilpasningen skjer her ved at det er kun de bokstavene som er plassert øverst som er gjeldende i leseskortene. Leseskort 1 i grønn og rød ramme har en sammenheng med hverandre, fordi det gradvis beveger seg fra to-lydsord til tre-lydsord. De elevene som kan gå videre til fire-lydsord og setninger, kan øve seg på leseskort 3 i blå og gul ramme. Vi kan trekke frem et eksempel fra leseskort 3 i blå ramme: «le+se=lese». En slik visuell utforming over hvordan eleven skal lese ord, kan gjøre det mer konkret og forståelig med å «lime» sammen bokstavlyder.

### 5.3 Lises leselekser

#### 5.3.1 Layout

Leseleksens layout er presentert gjennom tre ulike nivå. De nivådelte tekstene skiller seg fra hverandre på bakgrunn av tekstmengde og farge på rammen. Grønn ramme representerer både nivå 1 og 2, noe som gjør at verbalteksten styrer hvilket lesenivå som er i fokus. Det vanskeligste nivået er fargelagt med blå ramme med større mengde tekst. Alle de tre nivåene har også et bilde som skal representere hva teksten skal handle om. Tekstene er uthevet med svart skrift som har mindre skriftstørrelse og linjeavstand jo mer verbalteksten dominerer. På nivå 1 er bokstavlyder, to- og tre-lydsord plassert i rader for å gradvis bevege leseren til mer tekst. Ved å plassere hver setning på nivå 2 og 3 på egen linje, ønsker man å gi leseren et visuelt inntrykk av hvor lange setningene er. Dette gjør teksten mer leservennlig og oversiktlig. Vi kan konkludere med at verbalteksten er det mest styrende i leseleksen, og at bilde har en mindre funksjon for innholdsforståelsen.

### 5.3.2 Språk

Alle de tre nivådelte leseleksene har gjennomgående fokus på bokstaven «Ø». Språket på leseleksens enkleste nivå består av korte lydrette to- og tre-lydsord. Bokstavlyder og ord er valgt på bakgrunn av at bokstaven «ø» skal øves på. Samtlige av ordene har «ø»-lyden i seg. Ordene bærer også preg av rim, fordi ordets oppbygning er lik, men bokstavlydene kan variere. Gjennom tekstene på de to neste nivåene blir lærte bokstaver brukt til å lage meningsfulle setninger. Teksten på nivå 2 er bygd opp av setninger, med tydelig fokus på bokstaven «ø». Ordene «Søren» og «snø» blir gjentatt opptil flere ganger gjennom teksten. På det vanskeligste nivået er det økt tekstmengde, men bokstaven «ø» virker ikke å være like synlig her. Alle ordene er lydrette, og ordvalgene er høyfrekvente ord som hører til begynnerleseren sitt hverdagspråk. Samtidig viser teksten på nivå 3 til at læreren ikke har vært oppmerksom på at alle ord er skrevet riktig. Eksempelvis blir navnet til en av personene i teksten skrevet som «Sinna» og «Sina». Dette vil gi ulik uttale når navnet blir lest. Tekstene på nivå 2 og 3 har riktig bruk av versaler, med stor bokstav plassert i starten av hver setning og i starten av personenes navn. Dette kan hjelpe eleven med å lære noe om setningsoppbygging.

### 5.3.3 Innhold

Innholdet i den første teksten består av øveord som fokuserer på avkoding av ord som inneholder bokstavlyden «ø». Flere av bokstavkoblingene er nonord som er ord som leseren ikke bruker i sitt hverdagspråk. Leseleksen på nivå 2 og 3 handler om snø, som er et tema vi kan si at barn kan være opptatt av. Teksten beskriver en liten situasjon rundt Søren som vil ha snø. Vi kan også møte på en replikk fra mor og far i teksten på nivå 2. Samtidig gjør manglende illustrasjoner og informasjon det vanskelig å identifisere seg med Søren, Sinna og Gøril. Det er lite driv i tekstene og lite som pirrer nysgjerrigheten innholdsmessig.

### 5.3.4 Differensiering

Som nevnt er leseleksen delt inn i tre nivåer med ulik tekstmengde. Nivådelingen viser hvordan leseopplæringen går fra det grunnleggende til det komplekse, som vil si fra enkle lydrette ord til lengre setninger. For hvert nivå vil det bli mer avansert tekst og lengre setninger. Alle nivåene har kun et bilde som ikke gir full bildestøtte inn mot teksten. Teksten på nivå 3 har en mindre skriftstørrelse og linjeavstand, noe som kan gjøre teksten mer omfattende som følge av den kompakte utformingen.

## 5.4 Karis leselekser

### 5.4.1 Layout

I denne leseleksen er det verbalteksten som dominerer fordi det er gjennomgående få illustrasjoner. Illustrasjonen skaper dekor og farger på leseleksen, noe som kan gjøre at førsteinntrykket til leseleksen virker leservennlig. Lesearket inneholder fire ulike øveområder. Til hvert øveområde tilhører en foreldrekomentar som av sin skriftstørrelse tyder på at det ikke skal leses av barnet. Bokstavlyder er fremhevet med svart skrift og leseren får tilgang til både de store og små bokstavene. For to-lydsordene blir piler brukt for å indikere at språklydene skal sammenkobles. Som følge av dette designet, kan lesearket anses som hovedsakelig tekststyrt, med farger og bilder som et sekundært element.

### 5.4.2 Språk

Språket i leseleksen inneholder kun lydrette ord som kan gjøre det enklere for begynnerleseren å lese ord riktig. Ordene «vi» og «sa» fra lesearket viser at vokalene er bærende i lyderingen, ved at hvert to-lydsord inneholder en vokal. Hyppig bruk av vokaler kan gjøre avkoding enklere å lese for begynnerleseren, fordi det kan oppleves som enklere å uttale. Rim er også et karakteristisk trekk som viser igjen i to-lydsordene, slik som eksemplene «ve-le-se». Bokstaven «ø» viser seg derimot ikke synlig i leseleksen før eleven skal lese stavelsene, der ordene «øse» og «løve» er skrevet ned i kombinasjon med tilhørende bilde. Dette gjør at eleven får tilgang til ord som starter med «ø» og har bokstaven inni seg. Lesearket har også tre setninger som er representert gjennom både små og store bokstaver. Hver setning starter med subjektet i starten av setningen, slik som eksemplene: «Ali sa løve» og «Vi vil øve».

### 5.4.3 Innhold

I denne leseleksen er det første gang vi møter på tekst som også er til foreldre. Hver av øveområdene viser til en foreldrekomentar som oppfordrer foreldre til å gi veiledning og støtte til elevene når de leser leseleksen hjemme. For eksempel blir det gitt tips til foreldre om å la eleven lese språklydene i en annen rekkefølge enn på lesearket, samt å øve på å lese stavelser som større enheter. Bruken av foreldrekomentar på lesearket kan tydeliggjøre lærerens ønske om et skole-hjem samarbeid. Tekstene i lesearkene kan betegnes som tekniske øveark på fonologisk lesing, alt fra bokstavlyder, to-lydsord og korte lydrette setninger. Flere av ordene gir ikke mening for begynnerleseren, noe som tyder på at det kun fokuseres på avkoding.

#### 5.4.4 Differensiering

Lesemarket er ikke delt i ulike nivå, men viser en rekkefølge som går fra det grunnleggende til det mer komplekse. Det starter med enkle bokstavlyder, til to-lydsord og deretter korte setninger. Som også Kari tidligere har nevnt, skjer en av tilpasningene ved at leseoppgavene står skrevet med både små og store bokstaver. Dette gjør at elever i starten kan velge de bokstavene de er tryggest på. Samtidig kan foreldrekommentaren vise en form for differensiering. Dette tydeliggjør rollen til foreldre for at elever skal utvikle seg videre som leser.

## 6.0 Diskusjon

I kapittel 4 og 5 har jeg presentert de viktigste funnene fra datainnsamlingen. I det følgende kapittelet vil jeg belyse problemstillingen ved å drøfte funnene opp mot relevant teori og forskning. Som tidligere nevnt, lyder min problemstilling som følger: «Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?». Kapittelet er strukturert i fire hovedområder som tar utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål.

### 6.1 Lærernes begrunnelser for valg av leselekser på 1.trinn

Lærerne viser til ulike begrunnelser for valg av leselekser. Funn fra denne studien trekker frem at lærernes medbrakte leselekser i stor grad er felles for alle elever, men at enkelte elever kan få ulike tilpasninger i leseleksen. Dette stemmer overens med Hoem og Wagner (2022) sin studie som observerte at elever får felles leselekser. Samtidig beskriver Haug (2021) skolen som en fellesarena som gjør at den tilpassede opplæringen ikke kun er ren individualisering av opplæringen. Dette er i tråd med lærernes valg om å gi felles leselekser, da tilpasset opplæring handler om å skape balanse mellom evnene og forutsetningene til både hver enkelt elev og fellesskapet (Haug, 2021). På en annen side viser denne studien at noen elever får en tilpasset leselekse som er utviklet etter elevenes evner og forutsetninger. Lærernes begrunnelser tyder på at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis betyr individualisering av opplæringen, men heller handler om å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov, evner og forutsetninger, samtidig som man tar hensyn til fellesskapets behov og mål.

Hanne og Lise mener at leseleksen skal vise en balanse mellom mestring og utfordring. Dette kan ses i lys av Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone, der eleven bør få leselekser som han kan strekke seg etter, og ha personer rundt seg som kan være modeller. I Vygotsky (1978) sin modell kan vi fra mitt datamateriale si at flere elever vil bevege seg mot sitt potensielle funksjonsnivå, ved at elever klarer å lese deler av tekstene med hjelp fra en voksen. Gjennom leseleksen poengterer alle de fire lærerne at foreldre blir brukt som en veileder for å hjelpe barna med å strekke seg mot mer tekst. Studien viser også til at Hanne, Trine og Lise gir foreldrene mulighet til å velge hvilke nivå deres barn skal ha i leseleksen. Lærerne er klare på at et godt samarbeid med foreldre er avgjørende for å kunne gi riktig tilpasning av leselekser i starten av første klasse. Imidlertid kan det utgjøre en risikofaktor å forvente at foreldre skal delta aktivt i leseleksearbeidet, ettersom det varierer hvem som mottar hjelp og støtte i hjemmet

(Cooper et. al., 2006; Rønning, 2008). I samsvar med studien til Rønning (2008), kan vi her se at kvaliteten på utdanningen kan variere på tvers av elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner. Dette kan gi konsekvenser for noen elever, dersom lærerne velger å gi foreldrene mer ansvar for barnas læring.

Som en variasjon i leseleksen, bruker Hanne høytlesing som en av leseleksene til elevene i løpet av en uke. Her blir foreldre brukt som en ressurs for at eleven skal høre ord og begreper i en meningsfull setting. På denne måten får elever videreutviklet ordforrådet ved å høre ord i ulike tekster. Hanne sin begrunnelse om høytlesing støtter opp om forskning som viser til at høytlesing kan skape gode fordeler for barnas videre leseutvikling (Kuhn et al., 2018). Det gir barn mulighet til å høre ord og begreper høyt i en sammenhengende tekst. Tidligere forskning fra Bråten (2007), Blikstad-Balas (2016) og Andreassen (2021) trekker frem at vokabulartrening er en svært viktig del av den første leseopplæringen. Å inkludere foreldre i leseleksen, støttes av Nordahl og Drugli (2016). Det kan skape gode fordeler i den videre leseutviklingen når foreldre involveres i høytlesing med barnet. Dersom foreldre i stor grad klarer å ta et slikt ansvar i høytlesningen, kan det gi barnet større muligheter for å utvikle ord og begreper.

Kari poengterer også viktigheten av et godt foreldresamarbeid rundt leseleksepraksisen på 1.trinn. Samtaler med foreldre kan gi læreren nyttig informasjon og innblikk i hva eleven selv opplever som lett og vanskelig med leseleksen (Færevaag & Gabrielsen, 2021). Kari har gitt tydelige signal på at hun ønsker å hjelpe foreldre med å legge til rette for at leseleksen enten bør være enklere eller vanskeligere. Dette er noe som Kari poengterer på foreldremøte i starten av skoleåret og som kommer klart frem i hennes medbrakte leselekse. Dette er i tråd med Færevaag og Gabrielsen (2021) som trekker frem at foreldresamtaler gir gode muligheter for å bringe frem et godt samarbeid med hjemmet.

## 6.2 Lærers arbeid med å tilpasse leselekser på 1.trinn

Studien viser at de fire lærerne ser ut til å ha en forståelse av tilpasset opplæring som er i samsvar med definisjonen i opplæringsloven §1-3 (1998). Flere av lærerne peker på et mangfoldig klasserom som består av elever som er ulike i forhold til bakgrunnserfaring, kultur, språk, kjønn, interesser, læringstilnæringer og motivasjon for læring (Tomlinson & Imbeau, 2010). Hanne, Trine, Lise og Kari opplever sprik i elevens bokstavkunnskap når de begynner

på skolen. Det varierer i ulik grad hvordan lærerne velger å tilpasse leseleksene ut ifra hvor elevene befinner seg i leseutviklingen. For både Hanne og Trine er læreboka en viktig ressurs for å tilpasse leseleksene. Oppslag fra både *Fabel* og *Ordriket* inneholder nivådelte lesetekster som er en hjelp for læreren for å legge til rette for hvor mye tekst hver enkelt elev skal lese. De medbrakte leseleksene til Hanne og Trine viser til at det er ulik mengde tekst på hvert nivå i oppslagene fra lesebøkene. Læreverkene gir derfor utgangspunkt for lærerne til å gi tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven §1-3 (1998). Læreboka er også styrende for leksearbeidet i alle de seks andreklassene fra studien til Hoem og Wagner (2022). Dette vises igjen i en forskning på læremiddelbruk om at den papirbaserte læreboka fortsatt har en viktig funksjon for å kunne strukturere opplæringen i grunnskolen (Gilje et al., 2016).

Ifølge Idsøe (2021) er valg av ulike undervisningsmetoder en form for differensiering som også er sentralt hos lærerne i denne studien. Studien trekker frem varierte former som å bytte leseleksen ut med melkekorker med bokstaver, bildekort, småbok, puslespill og digitale apper. Dette er former som lærerne tar i bruk for å kunne gi tilpassede leselekser. Lundetræ og Walgermo (2018) trekker frem at en tilpasset leseleks vil være hensiktsmessig for å gjøre veien mot en automatisert bokstavkunnskap enklere. I utviklingssonen til Vygotsky (1978) vil eleven finne seg på grensen til det aktuelle utviklingsnivået, dersom eleven får leselekser som han klarer å løse alene (se figur 2). Flere forskere trekker frem at leseleksene bør representere et mangfold av tekster (Hoem & Wagner, 2022; Roe et al., 2018). De overnevnte variasjonene av leselekser, bidrar til at elever vil få tekster som består av andre uttrykksformer som bilder og grafiske framstillinger. Trine har egne differensierte bildekort for eleven som startet i første klasse uten noe kjennskap til det norske språket. Trine valgte å gi eleven små korte ord med tilhørende bilder for å gjøre det mest mulig konkret å lære seg det norske språket. Her er elevens krav om tilpasset opplæring synlig i Trines valg av leseleks (Opplæringslova, 1998, §1-3).

### 6.3 Lærers oppfølging av leselekser i undervisningen

Studien viser derimot ulikheter i hvordan lærerne velger å følge opp leseleksen i undervisningen. Et funn fra studien viser at alle de fire lærerne gav tips til foreldre tidlig i opplæringsløpet om hvordan de kan jobbe med leseleksen og få mest mulig ut av den. Dette handler om hvilke retningslinjer skolen har for leksens innhold og hvorfor skolen praktiserer lekser. Dette er i tråd med Cooper (1989) sin studie om anbefalinger til skolene rundt leksearbeid. De ulike utgangspunktene for leseopplæringen er styrt av hvilke læringsverktøy



som er tilgjengelig hos den enkelte skolen. Dette er et spennende funn som sier noe om hvordan elevene får presentert leseleksen. Både Lise og Kari bruker iPad til å sende ut leselekser. Leseleksen blir fulgt opp med digital innlesning der læreren også gir digital tilbakemelding på hvordan hver enkelt elev leser. Ifølge flere forskere kan digitale læringsverktøy være gode hjelpemiddel for elevene sin læring og læreren sitt arbeid med å tilpasse opplæringen (Berrum, Fyhn, Gulbrandsen & Nilsen, 2017; Sandvik, 2018; Säljö, 2017). Både diktering og digital tilbakemelding som både Lise og Kari beskriver, er viktige funksjoner ved bruk av iPad (Glud mfl., 2017, s. 297). Fordeler med digitale verktøy samsvarer med studien til Solheim mfl. (2018) som trekker frem at digitale hjelpemidler som responderer og gir tilbakemeldinger, har bidratt til en bedre leseopplæring på 1.- 3.trinn (Solheim mfl., 2018). I motsetning til en skriftlig tilbakemelding, kan en digital muntlig tilbakemelding bidra til å øke innholdsforståelsen til førstetrinns elevene. Å få kommentaren opplest, kan være en god metode som kan hjelpe barnet med å høre opplest skrift og ha fokuset mot innholdsforståelse istedenfor selve avkodningen.

Et tydelig funn fra studien viser at samtlige av lærerne går igjennom leseleksen før elevene får den med seg hjem. Alle leseleksene som blir gitt ut er derfor kjent for elevene. Dette samsvarer med studien til Hoem og Wagner (2022) som viser til at ingen elever får med seg leselekser som er ukjente. Deres studie trekker også frem at ingen av elevene får med seg lekser som krever at de må ha hjelp av voksne. Mine analyser strider mot at alle elever klarer leseleksen uten hjelp fra voksne. Kari argumenterer for å legge frem leseleksen slik at alle elever klarer det på egenhånd, men søker likevel foreldrekontakt i valg av leselekse. Alle fire lærerne i denne studien trekker frem foreldre som en viktig ressurs til å følge opp leseleksen som også viser igjen i deres medbrakte leselekser. Som Patall mfl. (2008) trekker frem i sin metaanalyse, bidrar foreldreinvolvering til at lekser i større grad ble gjort. Forskningen trekker også frem at foreldreveiledning har vist seg å ha en positiv effekt på elevenes faglige utbytte av lekser (Patall mfl., 2008).

Derimot leser Hanne og Trine med hver enkelt elev når elevene har lest igjennom leseleksen hjemme. Hanne gir også foreldrene muligheter til å gi en skriftlig kommentar på hvordan leseleksen har gått. Dette viser en ytterlig foreldreinvolvering i leseleksen (Nordahl & Drugli, 2016). Trine leser også leseleksen sammen med enkelte av sine elever før de får den med seg hjem. Dette handler om de elevene som trenger oppfølgingen mest og strever med lesingen. Det differensierte klasserommet inneholder elever som har behov for ulike læringstilnærminger, noe som er synlig i tilretteleggingen hos Trine for elever som har vansker

med lesingen (Opplæringslova, 1998, §1-3). I lys av TIMSS-undersøkelsene fra 2003 og 2007 kom det frem at lærerne følger opp leksene i mindre grad enn hva som blir gjort i andre land (Ottesen & Tysvær, 2017). Fra mine funn bidrar ukentlige skriftlige og muntlige tilbakemeldinger og foreldrekommentarer på at leseleksen blir fulgt opp.

Kari trekker frem stasjonsundervisning som en arbeidsmetode for å kunne tilrettelegge leselekser og veilede elever i lesing. Stasjonsundervisning er en arbeidsmetode som ofte blir kombinert med veiledet lesing (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Et funn indikerer at Kari bruker lærerstyrt stasjon for å kartlegge hvor elevene befinner seg i leseutviklingen. Stasjonsundervisning gjør at hun i stor grad kan dele elevene inn i ulike nivå og tilpasse lesetekster ut ifra hvor gruppen er i leseutviklingen. Dette gir Kari gode muligheter for å gi tilpasset leseopplæring ut ifra hvordan hver enkelt elev leser i stasjonsundervisningen. Idsøe (2020) poengterer at læreren kan variere undervisningen i forhold til organisering, som i dette tilfellet blir gjort ved å nivådele elevgruppen (Idsøe, 2020). Som Hoem og Wagner (2022) trekker frem i sin studie, er arbeid med selve teksten sentralt i leksearbeidet hos de seks andreklassene. Mulighetene i veiledet lesing gir læreren mulighet til å samtale om vanskelige ord og spørsmål til tekstene.

## 6.4 Kvaliteter i informantenes medbrakte leselekser på 1.trinn

Gjennom tekstanalyse av informantenes leselekser har jeg gjort flere interessante funn knyttet til leseleksens *layout, språk, innhold og differensiering*. Jeg har valgt fem punkter som jeg ønsker å diskutere i forhold til kvaliteter i lærernes medbrakte leselekser. Jeg vil trekke frem illustrasjonene, som i mine funn viser seg å ha en viktig rolle i leseleksene. I tekstanalysen er det også ulikheter i hvilke sjangre som er fremtredende og hvordan språket er tilrettelagt i leseleksene. Det vil også være naturlig å trekke opp hvilke leseopplæringsmetoder som viser igjen i leseleksene. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke muligheter leseleksene gir for tilpasset opplæring.

### 6.4.1 Illustrasjonens funksjon i leseleksene

Gjennom tekstanalysene i denne studien viser illustrasjonen å ha en viktig funksjon i leseleksene. Bokstavoppslagene fra *Fabel* og *Ordriket* har flere kvaliteter som bidrar til at teksten kan oppleves som interessant for begynnerleseren. Blant annet inneholder oppslagene ting i ulike farger som representerer ord som inneholder bokstaven som fokuseres på. Dette kan

gjøre at de fargerike illustrasjonene viser tegn til at teksten er lettfattelig å lese (Austad, 1994). Illustrasjoner kan være en svært viktig støtte for begynnerlesere når de prøver å forstå og visualisere en historie. I Hanne sin leselekse fra *Fabel*, blir hovedkarakterene tydelig presentert gjennom illustrasjonen. Dette kan bidra til å skape en mer levende og detaljert beskrivelse av karakterer og hendelser, som kan gjøre det lettere for leseren å forstå og engasjere seg i historien. Leseren kan visuelt se for seg både Leo og pappa, og kan søke identifikasjon med Leo på bakgrunn av den visuelle utformingen. Illustrasjonen i leseleksen til Trine inneholder flere dyr og ting som kan skape nysgjerrighet til leseren. Det er mye som skjer i bildet og mye som leseren kan samtale om. Dersom illustrasjonene i både Hanne og Trine sine leselekser ikke hadde vært med, ville ikke lesverdigheten vært den samme (Austad, 1994). I lys av Birkeland et al. (2018) kan vi si at bilde og tekst utfyller hverandre og presenterer handlingen tydeligere i leseleksene til Hanne og Trine.

Lise har også en synlig illustrasjon i den nivådelte leseleksen, selv om verbalteksten er dominerende. Vi må ikke glemme hvor viktige bildestøtten er for flere elever på veien mot innholdsforståelse i tekster. Det kan derfor diskuteres hva elevene faktisk får ut av illustrasjonen når funksjonen er dekor på leseleksen. Det er ikke mye innholdsmessig leseren får ut av illustrasjonen, noe som gjør at verbalteksten må leses for å få noe ut av innholdsforståelsen. Som tidligere nevnt inneholder også Lise sine tekster flere hovedkarakterer. I Lises leselekser vil det derimot by på vanskeligheter å identifisere seg med både Søren, Sinna og Gøril. Dette kan svekke lesverdigheten til teksten, fordi interessen og identifikasjonen kan minske når bildestøtten forsvinner (Austad, 1994). Ifølge Hagen (2004) kan dette også påvirke hvordan teksten kommuniserer med leseren.

Vi kan også se at illustrasjonen ikke har noen særlig sammenheng med teksten i Hanne sin tilpassede leselekse. Dette kan tyde på at bildene kun blir brukt som dekor for å skape interesse for leseleksen. Vi må også tenke på leseren som ønsker en tekst som fra start av skaper interesse. I Kari sin leselekse, er det heller ikke illustrasjoner som dominerer. Blant annet har sentrale ord i lesearket fått bildestøtte, ved at den kan hjelpe leseren med innholdsforståelsen i avkodingen. Illustrasjonene som er tilknyttet leseleksens setningsnivå, viser en morsom illustrasjon som nødvendigvis ikke gir full bildestøtte til teksten. I likhet med Hanne, virker det også her som illustrasjonens rolle handler om å skape interesse og dekor om dyr som elever kan ha ulike kunnskaper om. Kari har tidligere nevnt at hun fokuserer på å finne tema som elever interesserer

seg for, og at dyr ofte skaper denne interessen. Det er derfor ikke overraskende at illustrasjoner av «løve» er noe som Kari synliggjør i valg av illustrasjoner i leseleksen.

#### 6.4.2 Leseleksenes ulike sjangre

I mine analyser er fortelling en sjanger som ofte blir brukt i tekster for begynnerleseren. Hanne som bruker *Fabel 1 lesebok*, synes at fortelling er en sjanger som virker motiverende for begynnerleserne. I Hannes leselekser møter vi på Leo og pappa som ønsker å få luft i båten. Dette er trekk i fortellingen som gjør teksten mer intensiv ved at noe skjer i historien (Bjorvand, 2012). Blant annet skaper dialogen mellom Leo og pappa mer intensivitet, fordi den uttrykker både aktivitet og handling. Lesverdigheten er viktig å oppfylle for begynnerleseren, ettersom tekstens layout kan ha mye å si for å skape interesse for leseren. Leseren kan identifisere seg med Leo, for blant annet sin alder som virker å være lik begynnerleseren (Austad, 1994; Bjorvand, 2012). Dette er også et tema som ofte appellerer for barn, eksempelvis ved at teksten uttrykker en hjelpesituasjon mellom barn og voksen. Vi kan støtte oss til Ulland (2022), ved at læreverket har skrevet en tekst i solidaritet med barnet, på bakgrunn av en aktiv handling som spiller på humor og bruker barn som hovedkarakter.

Vi møter også fortelling i leseleksen til Trine, men her åpner også mulighetene seg for andre sjangre. Hvert av nivåene i U-oppslaget nærmer seg teksten gjennom ulike sjangre. Trines ønske om at elevene skal ha felles leselekser på 1.trinn samsvarer med oppbygningen til leseleksen fra *Ordriket*. Her vil elevene til Trine jobbe med det samme tema, men få skriften presentert gjennom ulike sjangre. Teksten på nivå 2 åpner opp for en fortelling, mens nivå 3 presenterer en saktekst som gir temaet om ulver en ny skriftlig form. På denne måten kan elevene oppleve en tekstrikdom fordi utgangspunktet fra bilde gir ulike muligheter for å nærme seg skriften. Tekstrikdommen hos elevene vil derfor variere ut ifra hvordan læreren velger å følge opp leseleksen. Som en mangfoldig elevgruppe, vil tekstene gjøre at elevene kan sitte igjen med ulike erfaringer og kunnskaper. I *Fabel* oppslaget er det kun fortelling som er den dominerende sjangeren i leseleksen. Gjennom de ulike nivåene er handlingen lik, men inneholder flere beskrivelser, jo høyere lesenivået er.

Ifølge Labov og Waletzky (1967) må en komplikasjon i handlingen være til stede for å bli sett på som en fortelling. Leseleksene om Søren og Sinna viser ikke til noe konflikt eller problem for disse personene i fortellingen. Det er kun generelle beskrivelser om hovedpersonene, noe som igjen gjør at teksten kan oppleves som mindre intensiv (Bjorvand, 2012). Komplikasjon er

en viktig del av en fortelling fordi det skaper spenning og interesse for leseren. Denne historien kan oppleves som kjedelig for begynnerleseren, fordi det er ikke noen framdrift i fortellingen. På en annen side inneholder teksten dialog som kan være med på å gjøre teksten mer spennende og koble handlingen mot aktivitet (Bjorvand, 2012). Verken Kari sitt leseark eller Hanne sin tilpassede leselekse kan knyttes under en spesifikk sjanger. Tekstanalysene fra datamaterialet viser at avkoding er i fokus og handlingen bygger på forståelse av ord og setninger uten noen sammenheng med hverandre på tekstnivået i leseleksen.

### 6.4.3 Språket i leseleksene

En kvalitet som vises igjen hos alle lærernes medbrakte leselekser er fokuset rundt korte, lydrette ord i tekstene. Samtlige av lærerne oppfyller kriteriet om lesbarhet som viser til at teksten skal oppleves som lett å lese (Austad, 1994). For begynnerleseren foretrekker Skjelbred (2013) ord fra tekster som har nær sammenheng mellom skrivemåte og uttale. I arbeid med tekstanalysene viser funn at konsonantforbindelser ikke er å finne i noen av leseleksene. Skjelbred (2013) trekker også frem at konsonantopphopninger kan være vanskelig for begynnerleseren. Fra tekstanalysene kan vi på de vanskeligste nivåene fra *Fabel* og *Ordriket* finne ord som ikke samsvarer med bokstavlyd. Ord som «hvert», «hviler» og «det» kan ifølge Skjelbred være utfordrende å lese for begynnerleseren, fordi ordene ikke er lydrette. Samtidig kan ikke-lydrette ord gi elever muligheter for å kunne utvikle seg som leser. Det vil være naturlig å stille spørsmål til om sterke lesere vil kunne bli en bedre leser om ordene kun samsvarer med bokstavlyd. Edström (1980) er opptatt av å gi sine lesere et rom å vokse i, ved å legge inn noen utfordringer underveis i lesingen. Dette vil åpne for muligheter mot å realisere prinsippet om tilpasset opplæring for elever som i starten av første klasse har kommet lengre i leseutviklingen.

Bjorvand (2012) hevder at gjentakelser av ord vil være til god hjelp for barnet å følge historien og understreke viktigheten av å vite hvilke karakterer historien handler om. Et tydelig funn fra tekstanalysene viser at subjektet blir plassert i starten av setningene. Å plassere subjektet i starten av setninger kan gjøre det lettere for begynnerleseren å forstå hvem eller hva som utfører handlingen i setningen. Leseleksene til både Hanne, Trine, Lise og Kari trekker frem subjektet flere ganger. Det er derimot ingen tvil om at Hannes leselekse handler om gutten Leo, mens Trines leselekse gjentatte ganger omhandler ulver som sin hovedkarakter. Bjorvand (2012) beskriver også at dyr ofte er å finne blant hovedpersonene i tekster for begynnerleseren.

#### 6.4.4 Metodisk tilnærming i leseleksene

Det er stadig diskusjoner om hvilken lesemetode som elever bør ha for å lære seg skriftspråket. Resultater fra tekstanalysene viser at lærerne legger til rette for at elever nærmer seg skriftspråket gjennom både en analytisk og syntetisk tilnærming. Både bokstavoppslaget fra *Fabel* og *Ordriket* åpner opp for at elevene kan nærme seg skriftspråket gjennom meningsfulle ord, setninger og tekster. Dette står i klar sammenheng med en analytisk tilnærming til skriftspråket (Aske, 2018; Hekneby, 2011). Oppslagene åpner opp for at elever får kjennskap med ulike tekstsjangre og forståelse av tekstenes innhold.

I motsetning, vil Trines medbrakte lesekort ha en klar syntetisk tilnærming til skriftspråket. Gjennom en syntetisk tilnærming er fokuset å trekke sammen lydene til ord og deretter ord til setninger (Bjørkvold, 2021). Ut ifra leseformelen til Gough og Tunmer (1986) er det avkoding som viser seg å være det sentrale for at barn skal lære seg å lese. Det er ikke noen tydelige tegn på at fokuset er rundt innholdsforståelse og motivasjon, som også er to sentrale komponenter for å lære å lese. Som Bråten (2007) er inne på, vil også en god avkoding være en forutsetning for innholdsforståelse, noe som tyder på at lesekort kan være en god hjelp på vei mot å forstå det man leser. Bjørkvold (2021) sine beskrivelser av en syntetisk tilnærming samsvarer også med leseleksene til både Lise og Kari. Det er flere meningsløse ord og konstruerte setninger i denne leseleksen. Som en konsekvens av dette, kan det gå utover elevens interesser og engasjement rundt leseleksen. Det virker ut som det kun er avkodingen som er i fokus med tanke på at flere av ordene gir liten betydning til leseren. Samtidig er avkoding noe som samtlige av lærerne fokuserer på i den første leseopplæringen, noe som gir en syntetisk tilnærming til skriftspråket muligheter for å fokusere på å omdanne bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver til lyder.

Vi møter på ulike metodiske tilnærminger i de medbrakte leseleksene til lærerne. Kombinasjonen til Trine med oppslaget i *Fabel* og lesekort legger til rette for en balansert tilnærming. Fordelen er at elever får jobbet med skriving og lesing i meningsfulle sammenhenger og får øve på tekniske ferdigheter med bokstavlyder (Bjørkvold, 2021; Bremholm, 2020). For elever som har problemer med å lese, kan det være nødvendig å øve på enkle ord og setninger. Det er avgjørende for å kunne lese på sitt nivå. Imidlertid vil det bli for kjedelig for en gjennomsnittselev å kun lese ord som for eksempel: «se», «le», «la» og «sa». Jeg vil si meg enig med forskere om et balansert syn på leseopplæringen, hvor både den analytiske og syntetiske bør komplementeres i leseopplæringen (Frost, 1998; Pressley, 2006).

Det kan være utfordrende å skille de to tilnærmingene fordi leselekser kan ha trekk fra både analytisk og syntetisk leseopplæringsmetode. Lærerne bør derfor velge tekster som både fokuserer på avkodingen, men også gjør at elever får noe ut av å lese.

#### 6.4.5 Hvilke muligheter gir leseleksene for tilpasset opplæring?

Lærerne trekker frem viktigheten av å legge til rette for å oppfylle kravet om tilpasset opplæring for alle elever (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette viser igjen i lærernes medbrakte leselekser som enten har en nivådeling eller går fra det grunnleggende til det komplekse. Bokstavoppslagene i leseleksene til Hanne og Trine, er de tre nivådelte tekstene plassert med avstand fra hverandre. Dette samsvarer med Teigland (2006) som peker på at en luftig layout må være motivert av handlingen for å fungere. Den visuelle utformingen som presenterer nivådelingen i *Fabel* og *Ordriket*, bidrar til å skille tekstene på en oversiktlig måte, som kan forstås uavhengig av hvor elever befinner seg i leseutviklingen. I likhet med læreverkene, har Lise også laget tre nivåer i sin leselekse. På bakgrunn av at tekstmengden er ulik på hvert av nivåene, gir det mulighet for Lise til å tilpasse ut ifra om elevene må øve seg på bokstavlyder og ord, eller kunne bevege seg mot å lese hele setninger. Både nivåinndelingen og layouten i disse leseleksene, står i klar sammenheng med opplæringsloven §1-3 som sier at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1-3; Kunnskapsdepartementet, 2019). Leseleksene gir også læreren gode muligheter til å differensiere hvilken tekst enhver elev skal lese. Lundetrø og Walgermo (2018) trekker frem viktigheten av at leseleksen er tilpasset for den enkelte elev, da dette vil være hensiktsmessig for å gjøre veien mot en automatisert bokstavkunnskap enklere.

I tråd med Austad (1994) ville lesekortene til Trine oppfattes som enklere å lese dersom illustrasjoner hadde fått en mer sentral plass i utformingen. Fra tekstanalysen kan vi se tilbake på at *Lesekort 3 med blå ramme* viser en visuell utforming på hvordan elevene skal lese ordet. Dette er en tilpasning som kan knyttes opp mot at elever skal lære seg å lese ord etter en fonologisk strategi (Dahle et.al., 2016; Høyen & Lundberg, 2012).

Et spennende funn fra tekstanalysen er Karis leselekse som søker kontakt med foreldre. Imidlertid begrunner Kari en god leselekse som noe elevene skal klare på egenhånd. Dersom foreldre involverer seg i leseleksen, kan det bidra til at tilpasningen kan bli mer nøyaktig mot elevens lesenivå (Nordahl & Drugli, 2016). Som Kari selv påpeker i intervjuet, bruker hun lesearket som utgangspunkt til å fordele hvilke av leseoppgavene som kun noen enkeltelever

skal gjøre. Det gir muligheter for at elevene til Kari kan ha lik leselekse fordi lesearket går fra det grunnleggende til det komplekse.



## 7.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg belyst problemstillingen: «Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?». Ved å undersøke fire forskningsspørsmål har jeg sett problemstillingen fra ulike sider. Jeg har belyst hvilke begrunnelser fire lærere har rundt tilpasning av de første leseleksene og har funnet ut at leseleksen i stor grad er felles for alle elever. Foreldre blir brukt for å strekke barnet mot mer tekst i leseleksen, og det oppleves som at foreldre skal være en veileder for barnet i arbeid med leseleksene. Kari søker foreldrekontakt i leseleksen slik at barnet skal kunne få veiledning underveis, mens Hanne har høytlesing med foreldre som en del av leseleksen.

Resultater fra denne studien viser også at læreboka er en viktig ressurs for å nivådele elevene i leseleksen. Dette begrunnes på bakgrunn av det store spriket i elevers bokstavkunnskap når de starter på skolen. Lærerne bruker også flere varierte former for leselekser enn læreboka, slik som melkekorker med bokstaver, småbok, digitale apper og bildekort. Felles for alle lærerne er at de går igjennom leseleksen før elevene får den med seg hjem. Imidlertid viser studien at lærerne følger opp leseleksen i ulik grad. Dette er i stor grad styrt av hvilke læringsverktøy lærerne har tilgjengelig. Denne studien trekker frem oppfølging av leselekser i form av skjema med foreldrekomentarer og digital innlesning fra læreren via iPad. Flere av lærerne bruker også veiledet lesing på skolen for å kartlegge og vurdere elevenes lesenivå. Denne erfaringen fra veiledet lesning er avgjørende for lærernes tilpasning av de første leseleksene.

I lys av de fire analysetemaene: *layout, språk, innhold og differensiering* viser leseleksene flere kvaliteter. Resultatene fra tekstanalysene viser at læreverkene fokuserer på en layout med farger og beskrivende bilder. Illustrasjonene bidrar i stor grad til at begynnerleseren kan søke identifikasjon med personer i teksten. Samtidig kan vi se at noen av leseleksene inneholder bilder som kun kan oppfattes som dekor. Leseleksene viser også tydelig signal på at læreverk fokuserer på at elever skal få tilgang til ulike sjangre og ha innhold som gir mening for begynnerleseren. Fortelling er blant annet en mye brukt sjanger for begynnerleseren. Samtidig har egne tilpassede leseark fra lærerne i stor grad fokus på avkoding. Språket i leseleksene viser fokus på korte, lydrette ord og flere gjentakelser for å få subjektet i teksten tydeligere frem. De ulike leseleksene i denne studien gir flere muligheter for tilpasset opplæring. Leseleksenes layout, nivådelte tekster og lettfattelig språk gir læreren et utgangspunkt for å velge nivå til hver enkelt elev.

Denne studien er et lite bidrag til leselekseforskning på 1.trinn. Dette har jeg gjort for å se om tilpasset opplæring er fremtredende i fire læreres leseleksepraksis. Studien viser at lærernes begrunnelser av leselekser samsvarer med hva elevene får utdelt i leselekser. Som en konklusjon kan vi trekke frem viktigheten av en balansert leseopplæringsmetode med fokus på selve avkodningen, men også at elever får noe glede av å lese tekster.

## 7.1 Videre forskning

Resultatet av denne studien viser at foreldre både er en veileder for barnet og hjelper læreren med å finne ut hvor mye tekst sitt barn skal ha i leselekse. En vei videre er å rette søkelyset mot hvordan foreldre kan bli engasjert i leseleksene, og hvordan læreren kan arbeide mot å opprettholde et godt skole-hjem samarbeid i arbeid med leseleksene. Imidlertid viser ikke studien leselekser fra et elevperspektiv, noe som kan gjøre det interessant å se på hva elever synes er gøy å få i leselekser. Denne studien er også inne på bruk av iPad i leselekser og oppfølging av leselekser på iPad. Det kunne vært interessant å se fordeler og ulemper ved bruk av iPad i den første leseopplæringen. Her kan en mulighet være å studere forskjellen med å følge opp og gi tilbakemeldinger på leseleksene med og uten tilgang til digitale verktøy. Blant mine fire utvalgte lærere praktiserer de alle leselekser på 1.trinn. Vi kan også finne skoler som velger å ikke gi leselekser på 1.trinn eller har en helt annen leseleksepraksis. Montessori skoler sin leseleksepraksis kunne vært interessant å undersøke og trekke frem fordeler og ulemper mot norsk tradisjonell skole.

## 8.0 Litteraturliste

- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I *Å lykkes med lesing*. Gyldendal Akademisk.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega, & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*, (s. 36-50). Det Norske Samlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Austad, I. (1994). Lettlesbøker og lesbarhet: Bøker som er lette å avkode og lette å forstå. *Norsklæreren*, 1994 (5).
- Bauge, W. (2022). «Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?» (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.  
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3021416>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Inc.
- Bentsen, E. I. & Dahle, A. E. (2018) *Lesesenterets bokstavprøve*. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.
- Berrum, E., Fyhn, J., Gulbrandsen, I. P., & Nilsen, Ø. L. (2017). *Evaluering av digital skoleverdag*. Rambøll.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur: Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjorvand, A.-M. (2012). Vurdering av barnelitteratur. Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 150-173). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2021). Kapittel 3: Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I M. Nygård, & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1 - Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. (2.utg., s. 60-94). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), (s. 77-101). Doi. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grad reading instruction. A usable heuristic for L1 education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet — teori og praksis*. Cappelen Forlag. (s. 9-19).
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet — teori og praksis*. Cappelen Forlag. (s. 45-81).
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Byrne, B., & Liberman, A. M. (1999). Meaninglessness, productivity and reading: Some observations about the relation between the alphabet and speech. *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*, s. 157-173.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81-105. Doi. [10.1037/h004601](https://doi.org/10.1037/h004601)
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework: Common ground for Administrators, Teachers and Parents*. Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006): *Does homework improve academic achievement?* A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research* 76 (1) s. 1
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N. & Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori, I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Abstrakt forlag.
- Edström, V. (1980). *Barnbokens form- en studie i konsten att berätta*. Stegelands forlag.
- Fangen, K. (2022). *Kvalitativ metode*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), s. 127-139
- Finne L. B., Christensen J. O. & Knardahl S. Psychological and social work factors as predictors of mental distress: a prospective study. *PLoS One*. (7) Doi. [10.1371/journal.pone.0102514](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102514).  
[PMID: 25048033](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25048033/); [PMCID: PMC4105444](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC4105444/).
- Fountas, I. & Pinnell, G. S. (2018). Every child, every classroom, every day: From vision to action in literacy. *The reading teacher (Volume 72 (1))*. (s. 7-19). Doi. <https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Frost, J. (1998). *Læsepraksis: på teoretisk grundlag*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2021). Kapittel 12 Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2.utg., s. 231-249). Gyldendal akademisk.
- Gabrielsen, E, Petersen Oftedal, M., Dahle, A. E., Skaathun, A. & Nøttaasen Gabrielsen, N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know about Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65, (s. 172-178). Doi. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Glud, M. J., Thorsted, J., & Melin, H. D. (2017). Læring og struktur med iPad. I H. B. Hansen, & B. D. Mårtensson (red.), *Specialdidaktik i teori og praksis* (s. 291–310). Hans Reitzels Forlag.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. Doi. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk*. Universitetsforlaget
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Harðardóttir, B. E. (2006). Hva vet vi om effektiv leseopplæring? En gjennomgang av atferdsanalytiske metoder. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, (årgang 33, nr. 4, s. 215-226).
- Hattie J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det norske samlaget.
- Hekneby G. (2011). *Skrive-lese-skrive Begynneropplæring i norsk*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (1999). Noen forskningsetiske problemer innenfor kvantitativ metode. *Etikk og metode. De nasjonale forskningsetiske komitéer*, (12, s. 37-48).

- Hoel, T. (2005). Kultur for lesing – ein måte å vera på. I A. Håland (Red.), *Leik og læring – Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn*. (s. 8-10). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Uis. [https://www.uis.no/sites/default/files/2020-10/UIS\\_Leik\\_og\\_læring.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2020-10/UIS_Leik_og_læring.pdf)
- Hoem, T. F., & Wagner, Åse K. H. (2022). Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1). Doi. [10.23865/njlr.v8.3672](https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3672)
- Holte, K. I. (2016). Homework in Primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica* vol. 21, n. 4. Doi. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), s. 1277–1288.
- HVL. (2021, 11. august). 4. Oppbevaring av aktive forskningsdata. HVL. <https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/>
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Jones, C. D., Clark, S.K. & Reutzell, D.R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal* 41(2). [https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=teal\\_facpub](https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1403&context=teal_facpub)
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm AS.
- Kuhn, M., Rasinski, T., & Young, C. (2018). Best Practices in Fluency Instruction. I T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Red.) *Best practices in Literacy Instruction*. (s. 271–285). [https://www.researchgate.net/publication/336348968\\_Best\\_practices\\_in\\_reading\\_fluency\\_instructions](https://www.researchgate.net/publication/336348968_Best_practices_in_reading_fluency_instructions)
- Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplanen i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis*, I Helm, J. (red.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, University of Washington Press, s. 12–44
- Ladd, GW. & Preice, J.M. (1987). Predicting children´s social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, 58, s. 1168-1189.
- Leimar, U. (1975). *LTG - Läsning på talets grund*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It´s simple, but complex. *Child Development*, 89, 1821 – 1830.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 37-63) Gyldendal Norsk Forlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Doi. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Meldt. St. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese Lære Lykkes*. Gyldendal Akademisk.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80634>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). Kapittel 9 Lekser, lesing og lærelyst. I K. Lyngsnes, & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 5.-10.trinn*. (s. 153-167). Gyldendal Norsk Forlag.

- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Science Research*, 34 (5), s. 1189-1208.
- Pearson, P. D. (2001). Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. *Reading researchers in search of common ground*, s. 78-83.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. (3. utg.). Guilford Press.
- Regjeringen. (2021). *Høringsnotat - Forslag til ny opplæringslov*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/vedlegg-til-horingsnotat-lovforslaget-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskoleloven-pdf.pdf?fbclid=IwAR3Qgp9HV6\\_VJJ3SavePWiyajlCzVuV57RvwTz3shVAKaB9aeAAZ00hYa6w](https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/vedlegg-til-horingsnotat-lovforslaget-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskoleloven-pdf.pdf?fbclid=IwAR3Qgp9HV6_VJJ3SavePWiyajlCzVuV57RvwTz3shVAKaB9aeAAZ00hYa6w)
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M., Gamlem, S. M., & Ottesen, R. L. (2021). Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15 (1). Doi.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Rønning, M. (2008). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 1–29. Doi. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Säljö, R. (2017). Apps and learning: a sociocultural perspective. I N. Kucirkova, G. Falloon, & G. Falloon (red.), *Apps, technology and younger learners*. Routledge. (s. 1–14).
- Sandvik, M. (2018). iPad i den første lese- og skriveopplæringen? I K. Palm, & E. Michaelsen (red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 91–111). Universitetsforlaget AS.
- Skjelbred, D. (2013). Kapittel 3: ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I H. Traavik & H. K. Jansson (Red.) *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. (s. 55-68). Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J., J. C. Frijters, K. Lundetræ og P. H. Uppstad (2018). "Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial". *Learning and Instruction*. 59, s. 65-79.
- Spilling, E. F., Rønneberg, V., Rogne, W. M., Roeser, J., & Torrance, M. (2021). Handwriting versus keyboarding: Does writing modality affect quality of narratives written by beginning writers? *Reading and Writing*. Doi. <http://doi.org/10.1007/s11145-021-10169-y>



- Steen-Paulsen, M. og Wegge, K. (2008). *Veiledet lesing. Metodehefte med DVD*. Cappelen Akademiske forlag
- Svanes, I. K. (2021). Kapittel 2: Den første skrive- og leseopplæringen. I M. Nygård, & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskoleutdanning 1-7* (2.utg.). Universitetsforlaget. (s. 31-64)
- Teigland, A.S. (2006). *Skapt for å lese – om tilrettelagt litteratur*. Biblioteksentralen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, B. (1975). Adjustment to school. *Education Quarterly* 17 (2), s. 128-136.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Traavik, H. (2013). Kapittel 2: Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & H. K. Jansson (Red.) *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Kapittel 4: Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1 - Norsk for grunnskoleutdanning 1-7*. (s. 71-95). Universitetsforlaget.
- Trageton (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Universitetsforlaget.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2021). Kapittel 6: Leseundervisning. I F. E. Tønnessen & K. Lundetræ (red.), *Å lykkes med lesing* (s. 120-130). Gyldendal Akademisk.
- Ulland, G. (2022). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2.utg., s. 267-290). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. mai). *Hva sier forskningen om lekser?* Udir.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/>
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs* (2.utg.). ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, E., Red). Harvard University Press.
- Wall, P., & Karlefjård, A. (2016, 8. august). *Lekser - en forskningsoversikt*. Utdanningsforskning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/lekser--en-forskningsoversikt/>

Westlund, I. (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift. Institutionen för beteendevetenskap.*

Linköpings universitet. (s. 9) (9)

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K. & Larsen, L. O. (2007). *Metodebok for medievitenskap.*

Fagbokforlaget.

# INTERVJUGUIDE

### Innledning

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hvilke trinn har du arbeidet mest med?
4. Hvor mange ganger har du undervist i norsk på 1.trinn?

### Leseopplæringen

5. Hvordan vil du beskrive en god leseopplæring i begynneropplæringen?
  - a. Hvorfor tenker du at det er viktig å jobbe på denne måten?
6. Hvordan er variasjonen i elevers bokstavkunnskap, idet de starter på skolen?

### Tilpasning av de første leseleksene

7. Hva legger du i begrepet «en god leselekse»?
8. Hva legger du i begrepet «tilpasset opplæring»?
9. Hvordan opplever du som lærer å tilpasse leselekser når elever kan få bokstaver?
10. Hvordan opplever du som lærer å tilpasse leselekser når elever har kjennskap til de fleste bokstavene idet de starter på skolen?
11. Møter du noen utfordringer i det å tilpasse leselekser til elever i starten av første klasse?
12. Hvilke begrunnelser har du for valg av leselekser?
13. Gir dere leselekser hver dag? Er denne lik hele uken?

### Lærernes medbrakte eksempler

14. Kan du beskrive din medbrakte leselekse?
15. Hva har du lagt vekt på i valg av leselekse?
16. Hvilke kvaliteter har leseleksen som du har tatt med?

17. Hvordan kan leseleksen utvikle elevenes litterære kompetanse?
18. Hvordan gjenspeiler leseleksen elevenes bokstavinnlæring?
19. Hvilken betydning har leseleksene i undervisningen?
20. Hvordan blir leseleksen fulgt opp? (For eksempel innlesning via digitalt verktøy, foreldrekommentar eller muntlig høring på skolen etc.)
21. På hvilken måte blir foreldre involvert i leseleksen?
22. Hvordan opplever du elevenes engasjement rundt leseleksen?

### **Avrundning**

23. Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter?

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema fra Sikt

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **«Tilpasning av de første leseleksene»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres tilpasninger av de første leseleksene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om hva denne deltakelsen vil innebære for deg. Jeg er en student ved Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen, som studerer master i grunnskolelærerutdanningen 1-7. Som masterfag har jeg valgt begynneropplæring i norsk og matematikk.

#### **Formål**

Denne undersøkelsen skal gjennomføres som en del av en masteroppgave i undervisningskunnskap med fordypning i begynneropplæring i norsk, ved Høgskolen på Vestlandet. Formålet med prosjektet er å få dypere innsikt i hvordan læreres oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre tilpasning av de første leseleksene i skolen.

Prosjektets problemstilling er:

- *Hvilke oppfatninger av leseopplæringen er med på å styre fire ulike læreres tilpasninger av de første leseleksene?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvilke begrunnelser har lærerne for valg av leselekser på 1.trinn?*
- *Hvordan opplever lærerne arbeidet med å tilpasse leselekser?*
- *Hvordan blir leseleksene fulgt opp i undervisningen?*
- *Hvilke kvaliteter har informantenes medbrakte leselekser?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen er ansvarlig for prosjektet. Gro Ulland er veileder for masteroppgaven.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da du oppfyller kriteriene for utvalget. Du er lærer på 1.trinn, eller har tidligere jobbet på 1.trinn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i løpet av høsten 2022. Intervjuet vil vare i omtrent 30 minutter. Det er opptil deg som informant om du ønsker at det gjennomføres fysisk eller digitalt. Det vil bli tatt lydopptak med diktafon fra læringslaben fra Høgskulen på Vestlandet. Dine svar fra intervjuet blir registrert elektronisk.

### **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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg og min veileder Gro Ulland som har tilgang til datamaterialet og personvernopplysninger. Jeg vil bruke lydopptak under intervju, og lydopptaket vil ikke bli lagret med ditt navn eller noe som kan identifisere deg. Lydopptaket vil bli lagret på en passordbeskyttet enhet som kun jeg har tilgang til.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2023. Alle lydopptak og annet skriftlig materiale som kan identifisere deg vil bli slettet etter at arbeidet er godkjent.

### **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 som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- 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 Høgskolen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert 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:

- Student: Camilla Moksheim, på epost ([camilla.moksheim@live.no](mailto:camilla.moksheim@live.no)) eller telefon: 466 96 567.
- Veileder/prosjektansvarlig: Gro Ulland, på epost ([gro.ulland@hvl.no](mailto:gro.ulland@hvl.no)) eller telefon: 55 58 58 85
- Vårt personvernombud: Trine Annikken Larsen, på epost ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no)) eller telefon: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Gro Ulland*

Veileder

*Camilla Moksheim*

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Tilpasning av de første leseleksene**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der det blir brukt lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 3 Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt

19.04.2023, 18:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilpasning av de første leseleksene](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
884804

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
06.12.2022

**Prosjekttittel**

Tilpasning av de første leseleksene

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

**Prosjektansvarlig**

Gro Ulland

**Student**

Camilla Moksheim

**Prosjektperiode**

01.09.2022 - 23.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.06.2023.

**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**

Personverntjenester 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

<https://meldeskjema.sikt.no/63690d7b-a09f-403c-bc68-683c304b6a02/vurdering>

1/2

ikke viderebehandles 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

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

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).

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

Personverntjenester 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 eventuelt 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 oss 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/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

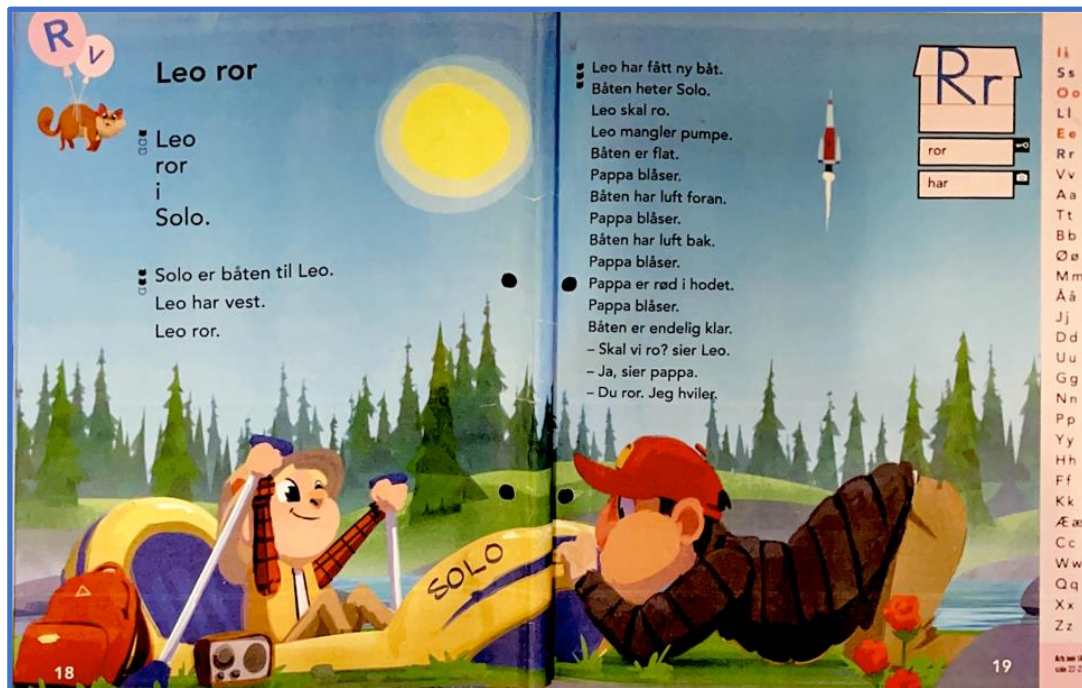
Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas


Lykke til med prosjektet!


## Vedlegg 4: Informantenes medbrakte leselekser

### Hanne sine leselekser




Figur 4: R-oppslaget s. 18-19 i Fabel 1 lesebok

**LESELEKSE** Uke: 1 


 Kan du lese disse bokstavene?  
(Sett kryss i ruten for hver gang du har lest alle 2)


b - k - l - j - y - d - a - j - n - g - l - j - u - p   


 Kan du lese disse ordene?  
(Sett kryss i ruten for hver gang du har lest alle 2)

gå - da - el - bil   

lys - gul - liv - lag - lus   

 Kan du skrive ordene?

 \_\_\_\_\_

 H \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_

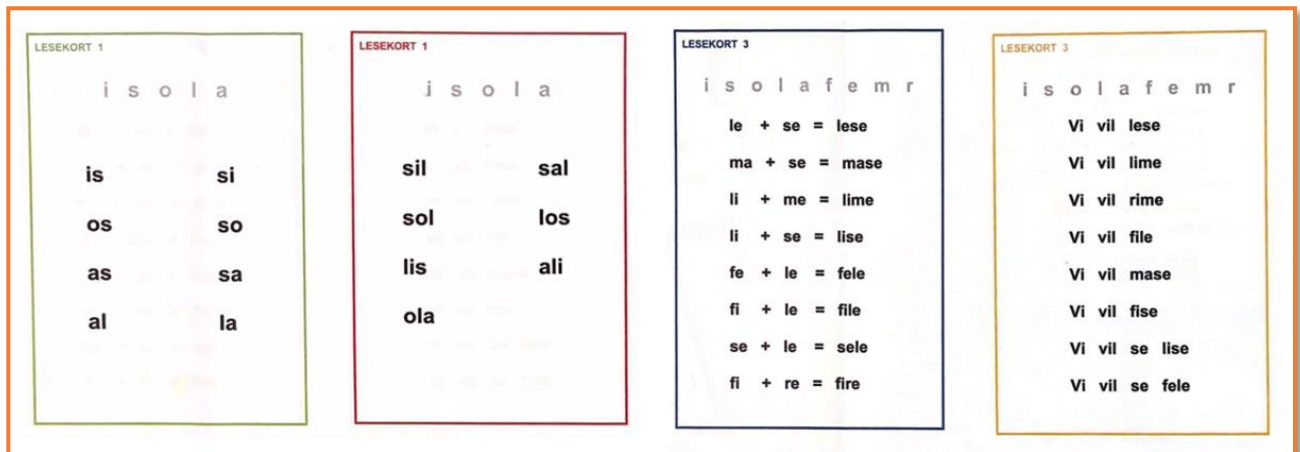
Godt jobbet! Du er god!

Figur 5: Tilpasset leselekse.

## Trine sine leselekser




Figur 6: U-oppslaget s. 54-55 i Ordriket 1 lesebok.



Figur 7: Lesekort i fire ulike nivå.


## Lise sine leselekser

ø f å u ø n m e

fø nø mø rø lø sø 

sør mør nør rør løs før

Søren vil ha snø.  
Se snø, sier Søren.  
Søren ser sol og snø.  
Mer snø før, sier mor.  
Mer snø før, sier far.



Det er fin snø i dag.  
Sinna og Søren vil ut og ake.  
De har gode klær.  
Sinna og Søren har en tante.  
Tante heter Gøril.  
Tante Gøril bor i et lite hus.  
Hun har fin hage.  
Sina og Søren vil gå til tante.



Figur 8: Leselekser i tre ulike nivå (Nivå 1, nivå 2 og nivå 3)

## Kari sin leselekse

**Leselekse uke 45**      Navn: \_\_\_\_\_

Ov minst 3 ganger.

Les språkiydene til bokstavene. Det er viktig å variere rekkefølgen på bokstavene. Barna lærer raskt teksten utenat.

a s ø o v l e o ø u i e v  
V E I U Ø O A L V O Ø S E

Trekk sammen (=syng-) språkiydene til disse bokstavene.

s → a	sa	v → l	vi
s → ø	sø	l → a	la
l → e	le	ø → s	øs


Les stavelsene:

Den voksne peker på en stavelse, eleven øver på å lese stavelsen som en enhet uten å lydere lyd for lyd. (Dette øver vi på fordi det for mange elever er lettere å lese lange ord når de kan dele dem opp i stavelser.)


se va le el ul si lo ve sa la sø

ES SA VE LO SØ UL EL LØ VA SE

øse



løve



Les teksten:

Den voksne vurderer hvor mye eleven klarer å lese alene. Kanskje kan den voksne lese første gang, så leser dere sammen noen ganger og etter hvert klarer kanskje eleven å lese selv?

Ali sa løve.

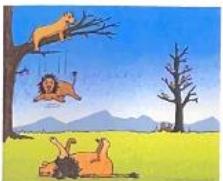
Vi vil øve.

Vi vil lese avis.

ALI SA LØVE.

VI VIL ØVE.

VI VIL LESE AVIS.



Høsten er her og løvene løter

Figur 9: Leselekse på 1.trinn