



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Tilpassa opplæring i den fyrste
lese- og skriveopplæringa

Cecilie Opedal Sjo og Charlotte Helland

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord

Rettleiar: Marit Loe Bjørnstad og Hege Myklebust

23.05.2018

Antall ord: 10 549

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Tilpassa opplæring i den fyrste lese- og skriveopplæringa



«Korleis tilpassar læraren den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn?»

Av Cecilie Opedal Sjo & Charlotte Helland

Samandrag

I forskingsarbeidet vårt ynska me å finne meir ut om tilpassa opplæring i den fyrste lese- og skriveopplæringa, då dette er aktuelt for oss som skal bli lærarar. Med utgangspunkt i dette har me landa på problemstillinga: «Korleis tilpassar læraren den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn». Den fyrste lese- og skriveopplæringa legger grunnlaget for all vidare læring, og på grunn av dette ynska me å fordjupa oss innanfor dette temaet.

Teoridelen har me valt å dele inn i tre hovuddelar; tilpassa opplæring, den fyrste lese- og skriveopplæringa og motivasjon. Her har me gjort greie for sentral litteratur om tilpassa opplæring og kva det innerbær, begynnaropplæringa i norsk og motivasjonsteori.

For å få svar på problemstillinga vår har me tatt i bruk kvalitativ forskingsmetode. Me har intervjuet fire lærarar på fyrste trinn, frå to forskjellige skuler. Me valde å bruka eit semistrukturert intervju, der me hadde moglegheit til å kome med oppfølgingsspørsmål.

Gjennom vår FoU oppgåve har me funne ut at kartlegging spelar ei stor rolle for korleis læraren går fram når dei skal tilpassa lese- og skriveopplæringa. Her kjem det også fram at foreldresamarbeid spelar ei stor rolle. I vårt FoU arbeid kom det også fram at lærarane legg stor vekt på variasjon, der dei nyttar stasjonar som metode. Lærarane meiner at stasjonane er motiverande for elevane, då det er mykje variasjon og hyppige bytter mellom stasjonane. Dette funnet har me valt å problematisera i oppgåva vår. Likevel ser me verdien i å variere undervisninga, då ein får moglegheit til å nå ut til fleire elevar.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og problemstilling	1
1.2 Oppbygging av bacheloroppgåva	2
2.0 Teorikapittel	2
2.1 Tilpassa opplæring.....	3
2.1.1 Kva er tilpassa opplæring?	3
2.1.2 Utdringar ved arbeid med tilpassa opplæring	4
2.1.3 Tilpassa opplæring i fellesskapet	6
2.1.4 Kartlegging	7
2.1.5 Nivådelte grupper.....	8
2.2 Den fyrste lese- og skriveutviklinga	8
2.2.1 Den fyrste lese- og skriveutviklinga	8
3.1 Motivasjon	11
3.0 Metodekapittel.....	12
3.1 Metode	13
3.1.1 Kvalitativ metode	13
3.2 Val av metode	13
3.2.1 Intervju	14
3.3 Utval	14
3.4 Praktisk gjennomføring	15
3.5 Styrkar og svakheiter	15
3.6 Validitet, pålitelegheit og etikk	16
4.0 Presentasjon av data	17
4.1 Tilpassa opplæring gjennom stasjonsarbeid	17
4.2 Bokstavprogresjon og lese- og skriveutviklinga	19
4.3 Kartlegging av elevane sine skriftlege og språklege ferdigheitar.....	20
4.4 Variasjon og motivasjon	21
5.0 Drøfting	22
5.1 Tilpassa opplæring.....	22
5.2 Bokstavlæring: to bokstavar i veka	22
5.3 Variasjon i undervisninga	23
5.3.1 Nivådelte grupper i stasjonsarbeidet	24

5.3.2 Nylund modellen og stasjonsundervisning	24
5.4 Kartlegging og foreldresamarbeid	25
5.5 Motivasjon for læringsarbeidet.....	26
5.6 Oppsummering	27
6.0 Konklusjon	28
Litteraturliste	29

1.0 Innleiing

I bacheloroppgåva vår har me valt å forska på den fyrste lese- og skriveopplæringa, og korleis læraren tilpassar undervisninga. Me har kombinert faga pedagogikk og elevkunnskap med norsk. Gjennom bacheloroppgåva ynska me å utvida vår kunnskap innanfor dette temaet, som me seinare kan ta i bruk som framtidige lærarar.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Elevar kjem til skulen med ulikt utgangspunkt, og alle har rett til tilpassa opplæring. Sida me snart skal ut i jobb som lærarar, er dette eit tema som er veldig aktuelt og viktig at me har kunnskap om. I undervisningspraksis har me erfart at lærarane har svært ulik praksis når det kjem til tilpassa opplæring i lese- og skriveopplæringa. På bakgrunn av dette har me valt å gå djupare inn i temaet, og har landa på problemstillinga: «Korleis tilpassar læraren den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn?»

Tilpassa opplæring er noko me som lærarar må forhalde oss til, og me har valt å avgrensa oppgåva til den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn. Dette har me valt då forskning viser at jo tidlegare ein startar opp med tilpassing, jo betre. Me har begge vore i undervisningspraksis på fyrste trinn. Her har me sett at dette er noko me treng meir kunnskap om for å kunne gi elevane eit godt utgangspunkt for vidare læring. Engen (2005, s.48) får fram at barn kjem til skulen med veldig forskjellige utgangspunkt for å lære å lese og å skrive. Alle elevar skal få ei tilpassa lese- og skriveundervisning, og alle bør få dette etter sitt meistringsnivå. Opplæringslova §1-3 seier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Nokon kan både lese- og skrive når dei kjem til skulen, mens andre elevar nesten ikkje kan noko. Gjennom praksis har me observert både frustrasjon over lesing- og skriving, men også elevar som er veldig lærevillige. Me har sett elevar som slit og mistar lysta til å lære, då dei synast det blir for tungt og for mykje, men me har også sett elevar som rasar forbi utan noko problem. På grunn av dette ynsker me å få meir kunnskap innan temaet, slik at me kan skaffa oss erfaring om korleis me på best mogleg måte kan tilpassa den fyrste lese- og skriveopplæringa.

1.2 Oppbygging av bacheloroppgåva

Kapittel 2, Teorikapittelet består av tre delar: tilpassa opplæring, den fyrste lese- og skriveutviklinga og motivasjon. Fyrst går me inn på kva tilpassa opplæring er og kva som ligg i omgrepet. Me vil også ta føre oss utfordringar ved arbeid med tilpassa opplæring, og tilpassa opplæring i fellesskapet. Vidare i teorikapittelet gjer me greie for den fyrste lese- og skriveopplæringa, der me ser på korleis elevane utviklar lese- og skrivekompetanse. Me har også gjort greie for relevant motivasjonsteori, då motivasjon viser seg å vere ein viktig faktor for elevane si meistring av lesing og skriving.

I metodekapittelet, kapittel 3, forklarar me kva forskingsmetode me har valt, og kvifor den er best eigna for å få svar på problemstillinga. Me vil også seie noko om kva type intervju me nyttar og utvalet me gjer av fire lærarar frå to forskjellige barneskular. Etter dette kjem den praktiske gjennomføringa av intervjuet, og kva me har gjort i etterkant av dette. Vidare går me inn på styrkar og svakheiter i forhold til metoden me har valt, og i slutten av kapitlet diskuterer me etiske prinsipp som er sentrale for vårt val av forskingsmetode.

I presentasjon av data, har me valt å dele inn i fira hovuddelar, som me meiner er relevante for å få svar på problemstillinga vår. Her går me blant anna inn på om lærarane vel å tilpasse opplæringa i fellesskapet. Det kjem også fram korleis lærarane får informasjon om elevane sine skriftlege og språklege ferdigheitar. Til slutt ser me også på kva læraren legg størst vekt på i den fyrste lese- og skriveutviklinga, og korleis lærarane motiverer elevane.

I drøftingsdelen framstiller me dei resultata me har fått, og drøfter dei opp mot den teorien me presenterte i oppgåva. Drøftingsdelen har me delt inn i fem forskjellige hovuddelar som er med å svare på problemstillinga vår. Til slutt kjem me med ein konklusjon for å runde av bacheloroppgåva.

2.0 Teorikapittel

Teorikapittelet består av tre deler: tilpassa opplæring, den fyrste lese- og skriveutviklinga og motivasjon. Fyrst har me definert kva som ligg i omgrepet tilpassa opplæring, utfordringar ved arbeid med tilpassa opplæring og tilpassa opplæring innanfor eit fellesskap. Vidare tar me

for oss den fyrste lese- og skriveopplæringa der me ser på korleis elevane utviklar lese- og skrivekompetanse. Til slutt har me gjort greie for relevant motivasjonsteori.

2.1 Tilpassa opplæring

I denne delen av teorikapittelet skal me definera kva som ligg i omgrepet tilpassa opplæring og utfordringar ved dette, då det ikkje finnes ei oppskrift for korleis ein skal tilpasse opplæringa. Me vil også gå inn på tilpassa opplæring i fellesskapet, der læringa skjer i eit sosialt arbeidsfellesskap.

2.1.1 Kva er tilpassa opplæring?

Opplæringslova §1-3 seier at «opplæringa skal tilpassast evne og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.23) påpeikar at tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp som gjeld alle elevar i den norske skulen. Det vil seie at alle elevar har rett til ei opplæring som tar omsyn til deira eigne evner og føresetnader.

Innanfor tilpassa opplæring er det to perspektiv, den individuelle læringa og læringa i fellesskapet. I st. meld. Nr.31 (2007-2008, s.74) står det:

Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid (...). Departementet mener opplæringen må legges opp slik at elevene kan dra nytte av at læring skjer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet.

Når læraren skal legge til rette for differensiert undervisning som bidreg til gode læreprosessar for elevane, er det viktig at ein har gode kunnskapar om kva som påverkar læringa, og kva vanskar elevane har med innlæringa. Me har elevane si læring på den eine sida, og lærarens undervisning på den andre sida. Dette gjer at me kan sjå på tilpassa opplæring som ein tosidig prosess (Buli-Holmberg., & Ekeberg, 2016, s.24-25). Det er lærarens oppgåve å legge til rette for at alle elevar skal lære på ein best mogleg måte og nå sitt

potensiale. Det er viktig at ein ikkje ser på tilpassa opplæring som eit anna namn for spesialundervisning då dette er eit tiltak som blir iverksett dersom eleven ikkje har eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa (Opplæringslova § 5-1).

Innanfor tilpassa opplæring har me eit individperspektiv og eit systemperspektiv. Desse perspektiva er ein vidareføring av kva som ofte blir kalla ei smal og vid tilnærming til tilpassa opplæring. I individperspektivet (smal forståing) er undervisninga individualisert og baserer seg på elevens ulike behov og føresetnader. Dersom ein ser på tilpassa opplæring i forhold til individperspektivet, vil opplæringa lett innebere ei einsidig vektlegging av individrelatert forståing av ulike problem i skulen. Dette vil då føre til at ein går imot skulens ideologi som framhevar viktigheita med at alle elevar skal få tilpassa opplæringa i eit fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Systemperspektivet (vid forståing) tek derimot utgangspunkt i det sosiale og kollektive fellesskapet i skulen. Her vil då elevane utvikla sin læringsåtfærd innanfor eit fellesskap. Læringsåtfærd og læringa til eleven vil bli påverka av fleire forhold, og for at ein skal kunna tilpassa opplæringa best mogleg må læraren ha kjennskap til kva forhold som gjer seg gjeldande i eiga undervisning, for så å kunna justera uynskte faktorar (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.1.2 Utfordringar ved arbeid med tilpassa opplæring

Opplæringslova §1-3 seier at:

Opplæringa skal tilpassast evna og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.

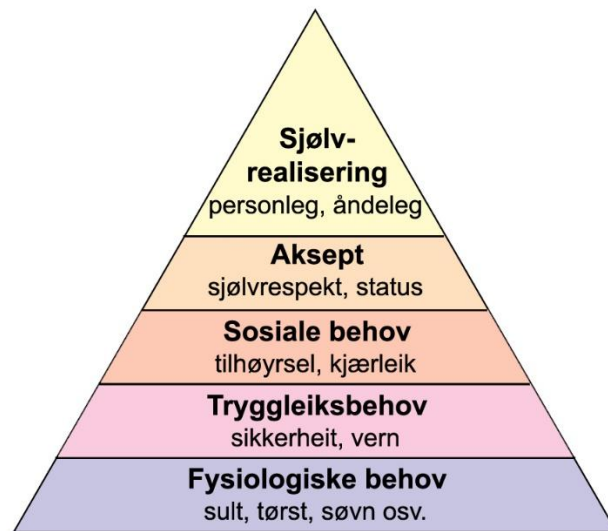
Buli- Holmberg og Ekeberg (2016, s.24) hevdar at måten denne lovparagrafen er formulert, blir det meir fokus på den individuelle tilpassinga og mindre fokus på tilpassing i fellesskapet. Tilpassa opplæring handlar om at læraren ser kvar enkelt individ og deira behov. Dette dreiar seg om å utvikla ein skule der læraren legg til rette for og bidreg til at alle lærar og utviklar sitt potensiale gjennom deltaking i eit læringsfellesskap. Læraren må leggje til rette for læringa for elevane, slik at elevane søker utfordring, og utviklar seg fagleg, sosialt og

personleg. Her kjem også omgrepet likeverdig opplæring inn, som handlar om at læraren må gi alle elevane lik moglegheit til opplæring, uavhengig av evner og føresetnadar, alder, kjønn, hudfarge og kultur (Buli-Holmberg., & Ekeberg, 2016, s.24).

I st.meld.nr.31 (2007-2008, s.74) står det: «det finnes ingen oppskrift på tilpassa opplæring». Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.24) hevdar at dette vil då vere ei utfordring for skuleledarar og lærarar når dei møter på utfordrande situasjonar. Dei vil då som oftast ha behov for støtte og rettleiing. Undervisninga skal tilpassast slik at kvar enkelt elevs opplæringsbehov og utviklingsmoglegheiter blir ivaretatt. I den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) under tilpassa opplæring, kjem det fram at opplæringa skal møte elevanes ulikheit. Der står det: «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse».

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.24) får fram at opplæringslova krev at det skal vere mogleg å tilpasse opplæringa til alle elevars utviklingsnivå. Dette krev at læraren skal kunne sine fag og fagdidaktiske tilnæringsmåtar, men i tillegg ha andre ferdigheiter som pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Læraren må kunna avdekke kor eleven er i forhold til det faglege, for så å kunna tilpassa til utviklingsnivået, men og kunna velje tilnæringsmåtar som passar best for eleven. For at læraren skal kunna legge til rette for individuell tilpassing som bidreg til vekst, må han kunna sjå kva ressursar og læreføresetnader som er nødvendige.

Hoem (2014, s.244) påpeikar at alle elevar vil ha ulike behov, som igjen fører til at det ikkje vil vere ei oppskrift på korleis opplæringa skal tilpassast den enkelte elev. Ein må bli kjend med elevane, og finne ut kva behov den enkelte har eller treng for å kunne tilpassa opplæringa til den einkilde på ein best mogleg måte. Imsen (2014, s.304) viser til Maslow som skil mellom fem menneskelege behov. Disse behova blir framstilt i ein behovspyramide og er ordna i eit hierarki der primærbehova kjem fyrst (sjå figur 1). Maslow ser på nokre av behova som meir grunnleggande enn andre, men han får fram at ein må ikkje sjå på desse isolert frå kvarandre, men i samanheng. Behovspyramiden består av to delar som er mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehova er dei fysiologiske behova og tryggleiksbehova, mens vekstbehova er dei tre øvste.



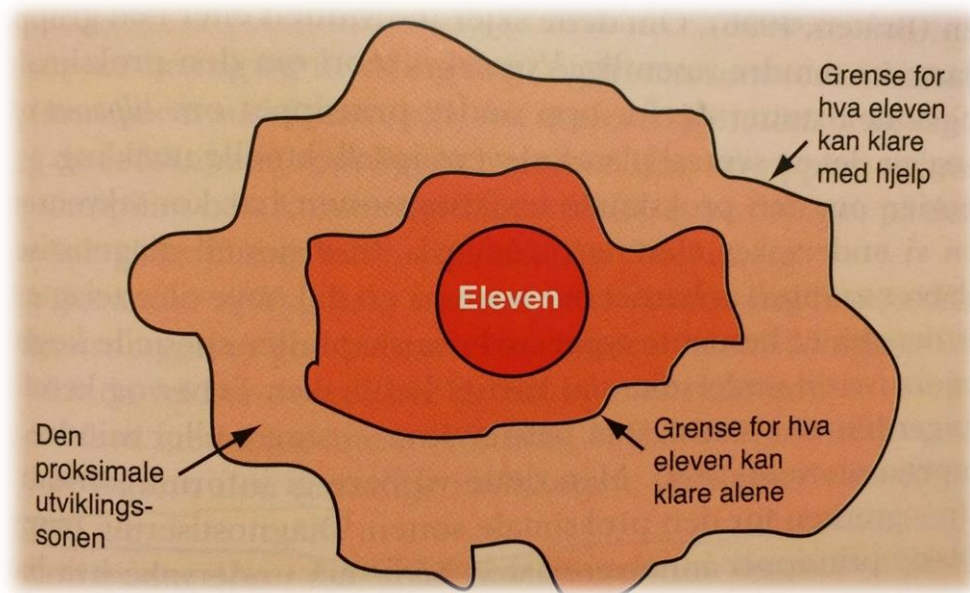
Figur 1. Maslows behovspyramide. Henta 10.03.18 frå:

<https://ndla.no/en/node/86974?fag=2>

2.1.3 Tilpassa opplæring i fellesskapet

Svanberg og Wille (2009, s.198) understrekar at tilpassa opplæring ikkje berre handlar om korleis ein skal arbeide med enkeltelevar lærer. Dette er ein forpliking for heile skulen og dei aktørane som er der. I stortingsmelding 31 (Kvalitet i skolen, 2007-2008, s.74) står det også at tilpassa opplæring skal skje i klassar eller grupper, og opplæringa må leggast opp slik at elevar kan dra nytte av at læringa skjer i eit sosialt arbeidsfellesskap der medelevar er ressursar i læringsarbeidet. Som nemnd tidlegare hevdar Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.23) at opplæringslova § 1-3 er formulert på ein måte som gjer at den har større fokus på individuell tilpassing, og mindre merksemd retta mot deltaking i fellesskapet. I læreplanen under prinsippa for opplæringa står det at: tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er grunnleggande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. I stortingsmelding nr.31 (læring i skolen, s.73-74) står det at tilpassa opplæring er eit verkemiddel der hensikta er å leggje til rette for at alle elevar, uansett evner og føresetnadar får utnytta sitt potensial for læring. Vidare står det: «Tilpasset opplæring skal i all hovudsak skje innanfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon».

Imsen (2014, s.247) får fram at alle elevar skal møte på utfordringar som dei skal kunna strekkja seg mot og som dei kan meistra på eiga hand eller saman med andre. Når elevane arbeider saman eller med vaksne, kan mangfaldet vere med på å styrkje læringa og utviklinga både for fellesskapet og den einskilde. Me kan sjå dette i samanheng med Vygotskys (1979) «næraste utviklingszone» (figur2) som grunnlag for å fremje læring og utvikling. Utviklinga går frå det sosiale til det individuelle. Det vil seie at barnet er i stand til å utføre ei handling saman med andre før dei kan utføre handlinga på eige hand (Imsen, 2014, s.192). Ser ein på tilpassa opplæring i fellesskapet i samanheng med den næraste utviklingssona, kan dette vere med på å styrkje læringa for elevane.



Figur 2. Den proksimale utviklingssona. Henta 10.03.18 frå:

<http://sigvedrange.blogspot.no/2014/11/mal-for-lrerolle-i-undervisning.html>

2.1.4 Kartlegging

Strandkleiv og Lindbäck (2005, s.145) påpeikar at kunnskap om kva eleven kan og kunnskap om elevens læringspotensial, er avgjerande for at læraren skal kunna hjelpa eleven i læringsarbeidet på ein god måte. Lyngsnes og Rismark (2014, s.88) får fram at ein må finna ut kva elevane kan frå før, kva som er nytt, kva deira interesser er, og om dei har spesielle problem eller ressursar i forhold til undervisninga. Slemmen (2015, s.63) får fram at ved hjelp av informasjon om kva elevane kan og kva dei må arbeida meir med, kan ein legge til rette undervisninga og tilpasse læringsaktiviteten til elevanes ulike behov. Strandkleiv og Lindbäck

(2005, s.145) lyftar også fram at resultatata frå kartlegginga dannar utgangspunktet for tiltak som skal føra til ein betre tilpassa opplæring.

2.1.5 Nivådelte grupper

Svarstad og Gjerde (2013) skriv at den anerkjende forskaren John Hattie har gjort mykje forskning innan temaet nivådelte grupper. Han har verdas styrste studie av kva som bidreg til betre resultat hos elevane. Hattie har hatt fleire hundre internasjonale metaanalysar, og deretter basert seg på 52.00 studiar med til saman 83 millionar elevar som datagrunnlag. I forskinga hans kom det blant anna fram at dersom skulen skal velje nye tiltak, bør ein ikkje velje metodar som har mindre effekt enn 0,4. Her påpeiker Hattie at nivådelte grupper berre har ein effekt på 0,12. Professor Thomas Nordahl ved Høgskulen i Hedmark, støtter om det Hattie har forska på, og forklarar at tiltak som har mindre effekt har så og sei ingen effekt på læringa. Hattie har sett på læringseffekten for elevar med best forutsetningar, elevane i midten og for dei svakaste. Resultata tilseier at læringseffekten er 0,14 for elevar med best føresetnadar, 0,09 for elevane i midten og -0,03 for dei svakaste elevane.

2.2 Den fyrste lese- og skriveutviklinga

I denne delen av teorikapittelet skal me gjere greie for kva den fyrste lese- og skriveutviklinga er og handlar om, og korleis elevane utviklar kompetanse.

2.2.1 Den fyrste lese- og skriveutviklinga

Ifølge Traavik (2013, s.39) har dei fleste barn har eit ynskje og ei forventning om å lære seg å lese, skrive og rekne når dei byrjar på skulen. Engen og Håland (2005, s.24) påpeiker at sjølv om mange elevar kjem til skulen med relativ god kunnskap om bokstavane, må ikkje dette få oss til å tru at ei slik innsikt kjem naturleg av seg sjølv. Alle bokstavar er kulturskapt gestaltar, som er danna av rundingar, bogar og strekar i eit tilsynelatande tilfeldig system, utan noko direkte samanheng med kva dei skal representera. Her er det for eksempel ingenting ved bokstaven r som tilseier at den skal koplust til språklyden /r/. Bokstavane må lærast, nett som alt anna. Traavik (2013, s.39) skriv at dette er kunnskap og ferdigheitar som går greitt å tileigne seg for dei fleste elevane, men er meir strevsame for andre. Det er viktig å vite at det er store skilnadar mellom skulebyrjarane. Nokon har allereie lærd seg å lese og å skrive før dei byrjar på skulen, mens nokon kjenner kunn att bokstavane i namnet sitt (Traavik, 2013,

s.39). Engen og Håland (2005, s.25) skriv at den tradisjonelle bokstavprogresjonen som tidlegare har vert vanleg, anbefaler ein langsam progresjon av bokstavane. Her er det vanleg med ein bokstav i veka, og fokuset var å sikre at alle elevane hang med. Engen og Håland (2005, s.25) hevdar at det no er blitt meir opptatt av at bokstavlæringa ikkje skal strekke seg over for lang tid. Med dette så er det blitt meir vanleg og innføre ein rask progresjon på bokstavane, der ein går igjennom 2 bokstavar i veka. Her legg dei til at det kan vere lurt å gi elevane eit repertoar på åtte- ti bokstavar, for og så ta ein pause og repetere. Engen og Håland (2005, s.24-25) påpeiker at barn er ulike, og lærer på ulike måtar. På grunn av dette så er det urimeleg å anta at innsikta om det alfabetiske prinsippet kan lærast på same måte for alle elevane på fyrste trinn. Her må det vere rom for skilnadar, og ein må seie ja til alle metodar ein trur kan fungera.

Engen og Håland (2005, s.25) påpeiker at for å knekke den alfabetiske koden må elevane forstå samanhengen mellom språklyd og bokstavar, også kalla fonem og grafem. Deretter må dei kunne trekkje dei saman til morfem, altså stavingar og ord. Når barn meistrar dette kan dei avkode. Ved å meistre avkodning har barna gjort eit avgjerande steg i retning av å utvikla funksjonell lese- og skriveferdigheit. Lesing handlar om å kode om frå eit skriftleg til eit munnleg språk. Avkodningsferdigheitene må automatiserast, og ein må kunna forstå det ein les. Dette blir uttrykka gjennom «Leseformelen» som seier at «lesing = avkodning x innhaldsforståing x motivasjon». Leseformelen som er ein enkel definisjon på kva lesing er, blir somme tider omtalt som «the simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986, sitert i Traavik, 2013, s.40). Lesing inneheld fleire komponentar, som innhaldsforståing, evne til å ikkje berre lese det som står, men også «mellom linjene», og til å trekke slutningar ut frå det ein les.

Skrijvinga handlar om å kode om frå eit munnleg til eit skriftleg språk. Her har me «skriveformelen» som seier at «skrijving = bodskapsformidling x innkodning x motivasjon». Det formelen seier er at når me skal skrive, må me fyrst og fremst ha noko å skrive om og eit bodskap. Haugstad (2010, s. 151) seier at lesing og skrijving er to sider av same sak. På denne måten kan me ikkje sjå på lesing og skrijving som prosessar som er uavhengige av kvarandre, fordi lese- og skriveutviklinga påverkar kvarandre gjensidig.

Traavik (2013, s.41-44) lyftar fram at elevane utviklar skrivekompetanse gjennom å skrive og å lese, og lesekompetanse gjennom å lese og å skrive. Difor er det viktig at undervisninga i

lesing og skriving blir lagt opp som parallelle aktivitetar som går hand i hand. Ho legg stor vekt på at lese- og skriveaktivitetar bør få om lag like mykje tid og må vektleggast om lag like mykje i opplæringa. Lorentzen (sitert i Traavik, 2013, s.44) derimot, hevdar at for så mange som 75% av skulebyrjarane, er det det å skrive seg til leseferdighetar som fell lettast og er mest naturleg. Likevel veit ein at alle barn lærar på ulike måtar, og som nemnt over bør undervisninga i lesing og skriving bli lagt opp som parallelle aktivitetar. Dette kan vere med på å sikre at barn med ulike måtar å lære på, blir møtt med den undervisninga kvar enkelt har størst utbytte av.

Engen og Håland (2005, s.24-25) påpeikar at kva metode ein skal nytta i lese- og skriveopplæringa kan oppsummerast som eit spørsmål om korleis barn best utviklar innsikt. Skal læraren systematisk med langsam føreseieleg progresjon gjere barna kjend med bokstavane ein for ein? Eller skal ein gi elevane spennande og autentiske tekstar og motiverande skriveoppgåver, slik at dei kan utvikle bokstavkunnskap med eigen nysgjerrigheit og behov for kunnskap som drivkraft? Engen og Håland (2005, s.24-25) seier at det må vere rom for forskjellar, og at svaret på korleis barn lærer bokstavane ikkje er «enten- eller» men heller «både- og». Barn er ulike og dei lærer på ulike måtar, og det er urimeleg å anta at innsikta om bokstavane og det alfabetiske prinsippet kan presenterast for alle barn i fyrste klasse på same måte.

Traavik og Alver (2008, s.62) påpeikar også at når barn tileignar seg lese- og skriveferdighetar, går dei gjennom ei rekke utviklingstrinn. Nokon brukar lang tid frå det «nedste» til det «øvste» trinnet, mens andre kan ta fleire trinn om gangen. For lærarar på småskuletrinnet er det viktig å ha god innsikt i barns vanlege skriftspråkutvikling. Det finst barn som knekk lese- og skrivekoden i to-tre års alderen, mens andre treng dei fyrste skuleåra på å tileigna seg skriftspråksferdighetar. Traavik og Alver (2008, s.62) lyftar fram at ein stadig må minna seg sjølv om skulens overordna prinsipp om tilpassa opplæring for alle elevar, noko som blant anna inneber at ein må la elevane utvikla seg i si eiga takt. Samtidig må ein gi dei mest mogleg av den stimulansen kvart enkelt barn treng for å knekka lesekoden i løpet av dei fyrste åra på skulen.

3.1 Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2013, s.136) skriv at i dag er det meir vanleg at motivasjonsteoretikarar ser på motivasjon som ein situasjonsbestemt tilstand som blir påverka av verdiar, erfaringar, sjølvvurdering og forventninga. Elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen har av den grunn stor betydning for elevens motivasjon. På denne måten har læraren moglegheit til å påverke elvens motivasjon (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s.102). Den meistringa me opplev i møtet med utfordringar som er både interessante og akkurat passe vanskelege, er sjølv sagt idealet for all motivasjon. I opplæringslova §1.1 står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng».

Med tanke på dette må ein difor motivera elevane for at dei både skal få skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s.102) fastslår at ein av lærarens viktigaste oppgåver i leiinga av elevgruppa, er å fremme merksemd og engasjement for læringsarbeidet. Elevane er forskjellige individ, som har ulike interesser og forskjellige oppfatningar av kva som er spennande og kva som er lett og vanskeleg. På denne måten vil dette vere ei utfordrande oppgåve for læraren.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 146-147) får fram at ein skil mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er noko som representerer sjølvbestemde aktivitetar. Dette er aktivitetar som elevane har lyst å gjennomføre fordi dei blir interesserte, eller fordi åtferda gir glede eller er tilfredsstillande i seg sjølv. Denne forma for motivasjon blir betrakta som den mest optimale. Når elevane engasjerer seg i aktivitetane av interesse, betyr dette at handlinga er noko som skapar glede og lyst til å lære. Likevel er det ikkje alle aktivitetar som gir indre motivasjon eller glede. Motivasjonen for slike aktivitetar blir rekna som ytre motivasjon. Dette er når åtferda er ytre motivert. Med dette er det ikkje åtferda i seg sjølv som skapar glede, og på denne måten kan ytre motiverte oppgåver utførast motvillig og utan entusiasme, men dei kan også utførast frivillig og på eige initiativ. Eit viktig skilje mellom dei ytre motivasjonane går difor mellom kontrollert (ytre) og autonom (indre) motivasjon. I den kontrollerte ytre motivasjonen er det eit eller anna form for press, eller ei følelse av at ein er tvungen til å utføre aktiviteten. Dette er press som kan kome frå beskjedar, befalingar,

handlingar det blir lagt belønning til, eller om det er satt store forventningar får andre. På denne måten kan aktiviteten bli utført med lite entusiasme og motvillig åtfærd. Autonom ytre motivasjon blir då nesten det motsette. Dette er handlingar som blir eigeninitiert av elevane. På denne måten er handlinga sjølvbestemt og valt framfor andre handlingar, slik som indre motivasjon. I den autonome ytre motivasjonen blir handlinga sett på som viktig, og utføraren har sett verdien av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 146-147).

Traavik (2013, s. 40-41) poengterer at i tillegg til avkodingsferdigheitar og innhaldsforståing trengst motivasjon, slik at elevane les så mykje at avkodinga blir automatisert og innhaldsforståings blir utvikla. For å halde motivasjonen oppe, er det viktig å ha tru på seg sjølv og på at lesing og skriving er noko ein kjem til å meistre. Gambrell (2011) seier: «Research suggests several ways to support motivation to read». Ho får fram at det er viktig at læraren inkluderer elevane i valet av bøker til t.d. klasseroms-biblioteket, slik at elevane kan finne noko som interesserer dei. Gambrell (2011) fastslår også at ein kan auke leselysten til elevane ved å legge til rette for at elevane får velje bøker sjølv, og anbefale bøker til andre medelevar. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s.102) skriv at det å skape motivasjon og engasjement for elevane er eit kontinuerleg arbeid, der ein må nytta mange metodar og forskjellige innfallsvinklar. Traavik (2013, s.40-41) får fram at på dette området har heim og skule eit stort og viktig ansvar. Ein må gi elevane tiltru til seg sjølv og tru på at dei kan. Motivasjon er også veldig viktig når elevane skal læra seg å skriva, slik at dei skriv så ofte og så mykje at dei blir ein god skivar.

3.0 Metodekapittel

I dette kapitlet vil me seie noko om forskingsmetoden me har valt å bruka i vår bacheloroppgåve. Me vil grunngi vala me gjer og kva metode som er best eigna for å svare på problemstillinga vår: «Korleis tilpassar læraren den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn?». Me vil ta føre oss kva ein metode er, og skilnaden på kvalitativ og kvantitativ metode. Vidare går me inn på kva eit semistrukturert intervju er, og kvifor me har valt dette. Me seier også noko om utvalet me har gjort oss og den praktiske gjennomføringa. Til slutt vil me ta føre oss styrkar og svakheiter ved den kvalitative metoden, og går inn på etiske prinsipp.

3.1 Metode

Metode er ein framgangsmåte ein nyttar når ein skal tileigne seg kunnskap og samle inn data om eit tema. Ein delar metode inn i to hovudtypar; kvalitativ og kvantitativ. Likevel betyr ikkje det forskinga enten er kvalitativ eller kvantitativ. Kor kvalitativ eller kvantitativ forskinga er kan varier, og ein kan kombinera begge metodane. Hovudforskjellen mellom metodane er kor stor grad av fleksibilitet dei har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17). Den kvantitative metoden blir brukt når ein skal samle inn data og analyserer svar som er gitt i tall, so til dømes ved spørjeundersøkingar. Datainnsamlinga skjer utan direkte kontakt med feltet og forskaren ser fenomenet utanfrå (Dalland, 2017, s.52-53). Me har i denne oppgåva valt kvalitativ metode.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode blir brukt når ein skal samle inn data, der ein analyserer ord og tekst. Denne metoden blir som regel brukt når ein skal ha individuelle intervju, gruppeintervju, observasjonar eller dokumentundersøkingar. Resultata blir analysert ved at ein tolkar svara som blir gitt, og ein har moglegheit til å gå meir i djupna, og får fram ein samanheng og heilheit (Dalland, 2017, s.52-53).

3.2 Val av metode

I oppgåva vår ville me forska på korleis lærarane tilpassa den fyste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn. I følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s.17) er det kvalitative forskingsintervjuet meir fleksibel, og ein får større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar. Me har valt å nytta den kvalitative metoden for å få ein nærheit til feltet. Me vil intervju nokre lærarar, og gjennom det kvalitative forskingsintervjuet kan me som forskarar stille opne spørsmål og sjølv velje korleis me vil formulere spørsmåla. Me har valt å bruke denne metoden då dette gir oss moglegheit til å få meir utfyllande og detaljerte svar, og grunngeving for kvifor læraren handlar som dei gjer. Me får også moglegheit til å respondera under intervjuet, der me kan kome med oppfølgingsspørsmål eller tilpassa neste spørsmål ut frå informantens svar.

3.2.1 Intervju

Postholm og Jacobsen (2014, s.61) skriv at for å få fram menneskas motiv og grunngevingar direkte, må me snakka med dei, høyra korleis dei sjølv opplever situasjonane, og kva dei vil trekkje fram som erfaringar. På grunn av dette flyttar me fokuset vårt over til språket, nemleg kva folk seier og korleis dei seier det. Christoffersen og Johannessen (2012, s.78) påpeiker at ved eit kvalitativt intervju har forskaren moglegheit til å gi informantane større friheit til å utrykke seg, enn kva eit strukturert spørjeskjema tillèt. Me har valt å bruke eit semistrukturert forskingsintervju då dette gir oss meir friheit. Gjennom det semistrukturert intervjuet vil me ha moglegheit til å be informantane fortelje om hendingar og situasjonar som har skjedd. Denne forma for intervju baserer seg på ein eller fleire informantar, der dei kan bli intervjuaa aleine eller i saman. Me har valt å intervjuaa alle informantane kvar for seg, slik at dei ikkje skal bli påverka av kvarandre. Eit semistrukturert intervju blir brukt når tema frå dagleglivet skal forståast ut ifrå informantens perspektiv. Me vil utføra det semistrukturerte intervjuet med ein overordna intervjuguide som utgangspunkt. Sida me har valt eit semistrukturert intervju, kan spørsmåla, tema og rekkjefølge variere ut frå informantens sine svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

3.3 Utval

Me har valt å intervjuaa fira grunnskulelærarar på 1.trinn. Me vil ta utgangspunkt i to barneskular, med to lærarar frå kvar skule. Me har valt desse skulane fordi me har kjennskap til dei frå undervisningspraksis. Fyrst sende me eit informasjonsskriv til rektorane på begge skulane, der me sa me ynskja å intervjuaa nokre lærarar. Frå rektorane fekk me tildelt lærarar på 1.trinn som ynskja å delta i forskingsprosjektet. Her er ein kort presentasjon av lærarane:

Lærar 1 har arbeida i skulen i ca. tjue år, men dette er første året læraren er i 1.klasse og jobbar med begynnaropplæring. Tidlegare har læraren jobba frå 2.klasse og oppover, men har vore mest i storskulen.

Lærar 2 har arbeida i skulen i ca. elleve år. Læraren har vore ein del inno 1.klasse tidlegare, ikkje som kontaktlærar, men hatt fag og hatt mykje styrking i lesing og skriving med elevar som treng meir hjelp. Utanom det er dette andre året som kontaktlærar på 1.trinn.

Lærer 3 har arbeida i skulen i sju år. Dette er det andre året på rad der læraren er i 1.klasse og jobbar med begynnaropplæring.

Lærer 4 har arbeida i skulen i fjorten år. Gjennom åra har læraren våre i 1-7 klasse, mens dette er tredje året læraren er i 1.klasse.

3.4 Praktisk gjennomføring

Når me skulle intervjuva lærarane møtte me dei på arbeidsstaden deira, der dei fann eit grupperom til oss. Begge var til stades under intervjuva, og me hadde med oss bandopptakar. På førehand laga me ein intervjuguide som me fylgde under intervjuva. Etter at alle intervjuva var gjennomført, transkriberte me dei. Desse skreiv me ut på ark og fargekoda ut frå ulike tema. I ettertid har me også våre i kontakt med skulane for å få meir utfyllande informasjon.

3.5 Styrkar og svakheiter

Uansett forskingsmetode vil det være styrker og svakheiter. Det at den kvalitative metoden er meir fleksibel kan vere ein styrke. Gjennom opne spørsmål kan informanten svara på spørsmåla med eigne ord, kome med meir utfyllande svar og fleire detaljer (Christoffersen & Johannessen 2012, s.17). Me som forskarar kan og kome med fleire oppfølgingsspørsmål dersom noko er uklårt og me manglar informasjon. Me vil også ha moglegheit til å kontakta informanten i ettertid dersom me er usikre på korleis me skal tolka informasjonen me har fått. I utgangspunktet har me ein intervjuguide som me følgjer, men med kvalitativ metode har me moglegheita til å sjå litt vekk frå dette. Det kan hende informanten kjem med erfaringar eller situasjonar som kan vere interessant for oss og som passar til temaet.

Fleksibilitet kan også vere ein svakheit. Oppfølgingsspørsmåla kjem ofte spontant, og på denne måten kan formuleringa av spørsmåla ikkje vere like gjennomtenkt. Me må tenkje over korleis me stiller spørsmåla og korleis det vil lede samtalen vidare. Oppfølgingsspørsmåla må heller ikkje bli ledande slik at svara og datainnsamlinga blir påverka.

I forskinga vår har me gjort eit lite utval av nokre lærarar. Det vil seie at svara og resultatata me får, ikkje nødvendigvis vil representerer fleirtalet av lærarar. På denne måten får me ikkje

samanlikna forskjellen på til dømes skulane i kommunen, men heller ikkje forskjellen på lærarane. Det me vil få svar på i forskinga vår er korleis akkurat desse lærarane gjer det.

3.6 Validitet, pålitelegheit og etikk

Postholm og Jacobsen (2012, s.125) poengterer at det er viktig å behandla informasjonen ein samlar inn forsiktig. Berger og Luckmann (sitert i Postholm & Jacobsen, 2012, s.126) meiner at det som representerer verkelegheita på eit tidspunkt, kan vere feil på eit anna tidspunkt. Postholm og Jacobsen (2012, s.126). får fram at validitet handlar om at me har dekning for våre fortolkingar i forhold til funna me gjer oss og resultatane me får. Me har kunn våre på to skular, og kan difor ikkje få eit resultat som representerer den norske skulen. Alle skular er forskjellige og har ulike måtar å arbeide på i forhold til tilpassa opplæring i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Likevel kan me sjå ein samanheng mellom det informantane seier og tidlegare forskning. Dette er noko som er med på å auke validiteten for oppgåva vår.

Pålitelegheit går ut på om lærarforskaren har gjort eit godt arbeid i forbindelse med undersøkinga, og om ein kan stole på dei resultatane ein får. Det skal ikkje vere slurvete datainnsamling, registrering, analyse eller framstilling av funn. Innsamlingsmetoden og korleis funna er arbeida med, er noko av det som avgjer pålitelegheita til forskinga (Postholm & Jacobsen, 2014, s.129). Me transkriberte intervjuet ordrett ved hjelp av bandopptakar. Moglege feilkjelder i oppgåva vår, i forhold til pålitelegheit kan vere at informantane ikkje har svara ærleg på spørsmåla, men har oppgitt den informasjonen dei trur me er ute etter. Det kan også vere me har tolka ytringane på ein anna måte enn det informanten meinte.

Postholm og Jacobsen (2014, s.125) understrek at etiske prinsipp er ein viktig del av forskingsarbeidet. Som forskar samlar me inn datamateriell som kan gi oss informasjon til å forstå undervisningsprosessen, for så å kunne endre og forbetre undervisningspraksisen. I arbeidet må ein leggje vekt på å oppretthalde gode relasjonar til informantane. Dette handlar om å behandle all informasjon med forsiktighet. Det er fleire etiske omsyn me må tenkje på i skriveprosessen vår. Eit omsyn er at informantane er godt informert om sjølve studiet. Informantane fekk utdelt eit skriv med informasjon om oppgåva vår og kva intervjuet blir

brukt til. Eit anna omsyn er teieplikt og anonymitet. Informantane og skulane skal ikkje kjennast att i forhold til informasjonen me brukar i oppgåva vår. I intervju situasjonen kan det vere lurt og bruke bandopptak, slik at ein får med seg all informasjon. Det var kunn me som hadde tilgang til bandopptakaren, og me sletta fila etter den vart transkribert. Alle skriv som kunne koplust opp mot informantane eller skulane har blitt behandla konfidensielt og vil bli makulert etter innlevering.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet skal me presentera dei funna me har gjort oss. For å strukturera våre data på ein oversikteleg måte, har me valt å dela inn presentasjonen i fira ulike delar. Her har me fokusert på tilpassa opplæring gjennom stasjonsarbeidet, bokstavprogresjon og lese- og skriveutviklinga, kartlegging av elevane sine skriftlege og språklege ferdigheiter og til slutt variasjon og motivasjon. Me har valt å presentera funna på denne måten då dette gav mest data og samanliknbare resultat av informantane.

4.1 Tilpassa opplæring gjennom stasjonsarbeid

Felles for lærarane er at alle fire brukar ein del stasjonsarbeid. Dei delar då elevane inn i grupper og dei får halde på med ulike aktivitetar på ulike stasjonar. På den eine skulen der me intervjuar to lærarar, brukar dei Nylund modellen. Denne modellen går spesifikt på tilpassa lese- og skriveopplæring, og utgangspunktet for modellen er gruppe-/stasjonsarbeid der gruppene er inndelt etter elevens faglege nivå. Lærar 3 og 4 seier dei brukar fyrst å ha ein introduksjon av bokstaven i fellesskap med alle elevane. Deretter arbeidar dei i grupper på 4 og 4, og er innoem fem stasjonar på kvar bokstav. Lærar 4 påpeikar at dette er interessant for elevane, og at dei får variasjon og får bokstavane inn på forskjellige måtar som fører til at dei treff fleire. Dei pleier å ha stasjonsarbeid minst to gonger i veka, men som regel tre eller fira. Dei ulike stasjonane inneheld lesing, skriving, modellering, lærarstyrt/vegleda lesing og bruk av datamaskin.

Frå den andre skulen seier lærar 2 at dei stort sett har hatt to formiddagar i veka gjennom hausten og vinteren, der dei har hatt stasjonsundervisning i norsk. Lærar 1 seier også at dei

brukar mykje stasjonsundervisning for å ha mindre grupper med elevar, slik at det vert lettare å hjelpe dei. På dei ulike stasjonane brukar dei som regel data, skriving, lærarstyrt med vegleia lesing og forming i forhold til bokstaven dei held på med.

På begge skulane nyttar dei også småbøker med ulikt nivå på 1.trinn. Dette er bøker frå til dømes «Damms leseunivers» der vanskegraden varierer på bøkene, og er markert med ulike nivå. Lærar 3 og 4 seier at etter kvart som dei har gått igjennom alle bokstavane har elevane fått småbøker. Dei er tilpassa i forhold til kvar elevane er og dei må heile tida byte på smågruppene som er på den lærarstyrte stasjonen då nokon gjer eit hopp og nokon heng litt etter. Dette gjer dei slik at dei som er kome ca. like langt, får same bøker.

Lærar 1 og 2 brukar også småbøkene. Lærar 2 påpeikar at dei ikkje har nivådelte grupper. Vidare seier ho:

«Ein skal egentleg ikkje ha nivådelte grupper, men fleire gjer det utan å seie det høgt. Det er jo tross alt ein fordel å ha dei som les veldig godt på ei gruppe, for da har du dei på eit nivå. Men igjen kan det vere veldig utfordrande, for da vil det bli kjedeleg for elevane å vere på same gruppe heile tida. Elevane har ulike bøker på gruppene, men det synes elevane er kjekt, for då kan dei lese for kvarandre, og det er ikkje den same boka som blir lest om igjen. Det pleier ofte å bli slik at elevane gler seg til dei ulike bøkene, og hugsar når dei sjølv hadde den boka. Eg trur heller ikkje elevane koplear at den boka er lettare enn den, og at den eleven les fortare enn den. Difor er nivådeling noko me ikkje har tenkt på enda».

Lærar 1 får også fram at dei ikkje har egne oppgåver for dei «sterke» eller fagleg «svake». Dei legg opp til opne skriveoppgåver slik at elevane får skrive etter sitt nivå. Både lærar 1 og lærar 2 kom med eit døme i forhold til dette. Dei hadde ei formingsoppgåve der dei hadde om bakteriar. Elevane malte ein bakterie, og skulle deretter beskriva den. Lærarane påpeikar at nokon skreiv til dømes: rosa, sint, og andre ord som beskriv bakterien. Mens nokon skreiv «min bakterie er...». Det vil seie at alle har same oppgåve, men likevel blir dei forskjellige.

4.2 Bokstavprogresjon og lese- og skriveutviklinga

Alle fire lærarane hadde ein bokstavprogresjon på to bokstavar i veka. Dette var noko som var nytt for lærar 1 og lærar 2. Dei seier at dei har fått friheit til å sjølv velje korleis dei ville legge dette opp, og dei hadde brukt forskning frå Lesesenteret til å underbygge vala sine. Dei synast det var viktig og prøve noko nytt og ikkje berre følgje det same som dei alltid hadde gjort. Dei fortel vidare at dei hadde ein rask progresjon på bokstavane, der dei hadde 4-5 veker med to bokstavar i veka. Etter dette hadde dei nokre repeterings veker. På denne måten får elevane fort inn bokstavane. Lærar 1 og 2, understrek at elevane startar å skrive uansett, og på denne måten hugsar fleire elevar att bokstavane etter kvar som dei les og skriv. Lærar 2 påpeikar: «Forventningane her er ikkje at elevane skal bli fortare flinke, men at dei fortare skal kome seg gjennom bokstavane. Elevane kjem til å bruke bokstavane i skrivinga uansett».

Lærar 3 og 4, har også hatt ein bokstavprogresjon på to bokstavar i veka. Dei har fokusert to og to bokstavar heilt fram til nyåret, for så å repetere bokstavane i vårsemesteret. Begge lærarane legg stor vekt på at elevane må få inn bokstavane med alle sansane, og har difor brukt stasjonsundervisning til å legge opp varierte praktiske og teoretiske oppgåver.

Alle fire lærarane legg også opp til ein god blanding av lesing- og skriving i starten. Likevel påpeikar alle at dei automatisk legg opp til meir lesing, då dei les mykje for elevane heile tida. Skriftforminga framstår også som viktig, men skrivinga kjem inn litt over alt og elevane får skrive med både store og små bokstavar. Lærar 2 legg til at hovudfokuset her er at elevane skal i starten øva på å skriva bokstavane. Her spesifiserer lærar 3 at ho ikkje fokuserer på at bokstavane treng skrivast grammatisk korrekt i byrjinga. Ho legg også til at det er viktig å sjå at ein når ut til alle elevane. Vidare seier lærar 3:

«Sjølv om elevane kan lesa og skriva når dei kjem til skulen, er det viktig for oss å vera bevisst på språket. Det viktigaste i byrjinga for meg, er å få med seg dei som ikkje har omgrepa i lesing og skriving inne». Lærar 4 meiner at det viktigaste når elevane skal læra seg å lesa, er at dei lærar seg lydane og bokstavane. Ho påpeikar at: «Elevane skal ikkje henge seg opp i namnet, men språklyden og bokstavane».

Her legg ho til at det er viktig og presentera god litteratur for elevane, slik at dei ser vitsen og gleda med å lære seg å lese. Lærar 1 meiner også at det er viktig at elevane får lov å lese og å skrive om ting som dei kjenner igjen.

4.3 Kartlegging av elevane sine skriftlege og språklege ferdigheitar.

Lærar 1 fortel at dei har bokstavtestar for å sjå kva nivå elevane ligg på i løpet av året. Dei har også diktat og andre skriftlege lekser som dei ser på. Lærar 1 meiner at den beste kjelda til innsikt i kvar eleven er, er gjennom det daglege arbeidet, og når ein blir betre kjend med elevane. Lærar 2 nemnar også dette med det daglege arbeidet, men også det å velje seg ut nokon kvar dag som ein prøver å følgje litt ekstra med på. Foreldra er også ein svært viktig ressurs seier lærar 2. Når elevane har med seg småbøkene heim har dei også eit skjema som foreldra skal krysse av på om boka var for vanskeleg eller for lett. Lærar 2 får fram at: «dette påverkar korleis me går vidare, og det er veldig givande å ha foreldra på lag, og foreldre som er med på leseopplæringa». Lærar 2 meiner at den lærarstyrte stasjonen er den beste kjelda til innsikt, fordi det er der dei får sjå korleis elevane ligg ann, slik at dei veit korleis dei skal arbeide vidare.

Lærar 3 meiner at ein får mykje informasjon gjennom det daglege arbeidet, til dømes ark dei får inn frå elevane. Når det kjem til lesing får dei mykje gjennom den lærarstyrte stasjonen der dei ser om elevane kan bokstavane og om dei les orda. Lærar 3 seier at det beste er å ta ut ein og ein elev der dei ser på bokstavkart og set ring rundt dei bokstavane dei kan når det kjem til bokstavnamn og bokstavlyd. Lærar 4 meiner også at den beste kjelda til innsikt er å setje seg ned med ein og ein elev, og påpeikar at dette får dei gjort gjennom den lærarstyrte stasjonen. Vidare seier lærar 4: «Me planlegg stasjonen slik at me kan gjera ei kartlegging gjennom stasjonen, der elevane brukar språket, til dømes ved å fortelje om eit bilete, leie etter ord eller forklare til kvarandre».

4.4 Variasjon og motivasjon

Variasjon er noko lærar 1 legg stor vekt på, og seier:

«Eg må ta omsyn til alle elevane, då det er stor variasjon mellom dei. Nokon lese og skrive når dei kjem til skulen, mens andre ikkje veit korleis namnet deira ser ut ein gong. Eg prøver å sjå den enkelte elev, og varierer oppgåvene eg gir dei».

Her legg ho også til at dei brukar å ha formingsoppgåver til kvar bokstav, og heng dei opp i klasserommet etterpå. På denne måten kan elevane sjå tilbake på desse når dei er usikre på korleis dei skriv bokstaven. Lærar 2 meiner også at ulike aktivitetar er viktig slik at elevane held konsentrasjonen, og ikkje blir lei før dei skal byte aktivitet. På denne måten så får elevane variasjon, og dei får bevege på seg. Lærar 2 seier:

«Oppgåvene må ikkje vere for vanskelege, slik at elevane blir umotiverte. Dei må heller ikkje vera for lette, slik at dei kjedar seg. Her er det viktig å finne ein god mellomting, slik at elevane har noko å strekkje seg etter».

Lærar 4 påstår at dei elevane som byrjar i fyrste klasse, er dei elevane som er mest motiverte på heile skulen. Det er her viktig at ho legg opp undervisninga slik at ho beheld den motivasjonen elevane har. Ho er opptatt av å gjera dette på måte som fører til at elevane blir enda meir motivert, og at det då er viktig at ho er kreativ og nyttar ulike innfallsvinklar. Ho seier også at ho legg stor vekt på å finne bøker som ho trur interesserer elevane. Tekstskrivning legg ho opp slik at elevane skal få skrive om noko som interesserer dei, som for eksempel kva dei har gjort på i friminuttet og kva leik dei synast er kjekk.

Lærar 2 nemnar også at dei brukar biblioteket som ein motivasjonskjelde. Her får elevane lov til å låne seg bøker etter eiga ønske. Lærar 2 påpeikar også: «Sjølv om elevane vel bøker som kan vere vanskelege å lese, så får dei glede ved å berre sjå på bileta og kanskje lese nokre ord». Dei har også stasjonsundervisning, noko lærar 2 trur er ei stor kjelde til motivasjon. Her legg ho til at dei legg opp til varierte og praktiske oppgåver, slik at elevane gleder seg til kvar ny stasjon dei skal på.

Lærer 3 nemner at dei bruker ein del drama, der dei for eksempel skal dramatisere eit dyr som byrjar på den bokstaven dei har om. Ho nemnar også at det er viktig å bruka flest moglege metodar i undervisninga. Elevane må få sitta, hoppa og bevega seg på ulike måtar slik at dei ikkje blir lei, men held motivasjonen oppe for vidare arbeid. Ho påpeikar at stasjonsundervisninga er god på nettopp dette. Elevane får ulike oppgåver og hyppige bytter, og på denne måten meiner ho at dei opprettheld motivasjonen gjennom heile økta.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal me drøfte funna våre i lys av dei teoretiske perspektiva me presenterte i kapittel 3. Gjennom drøftinga vil me svara på problemstillinga vår: «Korleis tilpassar læraren den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn?». Drøftingsdelen består av fem hovuddelar med tema som er relevant for å få svar på problemstillinga vår.

5.1 Tilpassa opplæring

Alle informantane skildra på ulike måtar kva dei legg i omgrepet tilpassa opplæring og korleis dei tilpassar opplæringa. Nokre av dei snakka også eksplisitt om korleis dei tilpassa arbeidsoppgåvene til elevane sine nivå og utgangspunkt. Dei må då tenke på både innhald i undervisninga, og arbeidsmåtar dei nyttar. To av informantane gav også uttrykk for at dei tilpassa undervisninga også til dei fagleg sterke elevane. Som lærar må ein då strekke seg så langt som ein klarer, for å møte elevane der dei er slik at dei lærer mest mogleg. Dette er eit viktig punkt når ein har å forhalde seg til at *alle* har rett til ei opplæring som tek omsyn til deira eigen evner og føresetnader (Buli-Holmberg, & Ekeberg, 2016, s.23).

5.2 Bokstavlæring: to bokstavar i veka

På skulane der me var å hadde intervju, hadde alle lærarane ein bokstavprogresjon på to bokstavar i veka. Lærarane meinte at dette var ein positiv progresjon då elevane blei fortare presentert for bokstavane, og på denne måten kunne kjenne dei att når dei blei repetert eller dei jobba med lesing/skriving. Her understrek lærar 1 og 2 at elevane startar å skrive uansett, og på denne måten hugsar fleire elevar att bokstavane etter kvart som dei les og skriv. Engen

og Håland (2005, s. 24-25) lyftar fram at det tradisjonelt har vert vanleg å anbefala ein langsam bokstavprogresjon, men no er ein blitt meir opptatt av at det ikkje skal ta for lang tid. Ved å ha ein bokstav i veka vil det omlag ta eit heilt skuleår å komme seg igjennom alle bokstavane. Dei hevder med dette at det i starten kan vere lurt å gå rask fram, og med dette gi elevane eit repertoar på nokre bokstavar for å deretter ta ein pause.

Ein av lærarane får fram at det å ha ein bokstavprogresjon på to bokstavar i veka kan vere bra for dei elevane som har ein del bokstavkunnskap når dei byrjar på skulen. Det kan også vere bra for dei elevane som har mindre bokstavkunnskap. Engen og Håland (2005, s.25) påpeiker at ein ikkje må gå for fort fram med bokstavane, slik at nokre elevar sit fast, men at ein heller ikkje må gå for seint fram slik at det kan bli opplevd som kjedeleg og lite funksjonelt. Lærer 2 får fram at dei har ei formingsoppgåve til kvar bokstav, der elevane får kople bokstaven opp til eit ord, ein gjenstand, eit dyr osv. Dermed får elevane knaggar dei kan “festa” bokstavane til og vil enklare hugse att bokstavane.

5.3 Variasjon i undervisninga

Lærarane me har intervjuar fortel at dei legg stor vekt på stasjonsundervisning som ein variert metode. Dei påpeikar at gjennom stasjonane får elevane nytta fleire ferdigheiter. Her får dei ei variert økt, der dei nytta forskjellige metodar for å nå læringsmåla. Lærarane påpeiker at det er viktig med varierte økter på fyrste trinn, då elevane har mykje energi i kroppen og treng å bevege seg. Dei seier dei legg godt til rette for bruk av song, drama, leik og forming i undervisninga si. Her nemner dei også at dei varierer bruken av høgtlesing, stillelesing og lydbøker. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s.102) får fram at det å skape motivasjon og engasjement for elevane, er eit kontinuerleg arbeid. Læraren må difor nytta variert undervisning med forskjellige innfalsvinklar. Lærarane har i oppgåve å legge til rette for variert undervisning som bidreg til gode læreprosessar for elevane. Det er difor viktig å ha god kunnskap om kva som påverkar læringa (Buli-Holmberg., & Ekeberg, 2016, s.24-25). Det er lærarens oppgåve å legge til rette for at alle elevar skal lære på ein best mogleg måte, og når sitt potensiale.

5.3.1 Nivådelte grupper i stasjonsarbeidet

Frå dei to skulane me har vore på, vel den eine skulen å nytta nivådelte grupper, mens den andre skulen ikkje nyttar dette. På den skulen der dei nyttar nivådelte grupper, byter dei kontinuerleg på elevgruppene, slik at dei som er på same nivå får vere saman. På den andre skulen får lærarane fram at nivådeling ikkje er noko dei har valt å ta i bruk enda. Lærarane ser på det å ikkje bruke nivådeling som positivt då elevane får hjelpe kvarandre, og lyfte kvarandre opp. Her blir då dei fagleg sterke elevane ressursar til dei elevane som slit fagleg. Vygotsky (1979) med sin «næraste utviklingssone» (sjå figur 2) får fram at utviklinga går frå det sosiale til det individuelle. Dette vil då seie at barnet er i stand til å utføre ein handling saman med andre før dei kan utføre ein handling på eige hand (Imsen, 2014, s.192).

Lærarane som ikkje nivådelar påpeikar at det fort kan bli kjedeleg for elevane dersom dei skal vere på same gruppe heile tida og påpeikar at variasjon er viktig. Dei får difor fram at dei varierer på elevgruppene, men ikkje etter nivå. I Opplæringslova §8-2 står det:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Som nemnd tidlegare i teoridelen har John Hattie (sitert i Svarstad & Gjerde, 2013) forska på nivådelte grupper. Her kom han fram til at gjennom nivådelte grupper er det dei svakaste elevane som kjem dårlegast ut, der læringsarbeidet blir svekka. Samtidig har heller ikkje læringseffekten noko å seie for dei fagleg sterke elevane.

5.3.2 Nylund modellen og stasjonsundervisning

Nylund modellen er ein modell som baserer seg på det australske programmet “ Early years literacy program” og er ein modell som går spesifikt inn på tilpassa lese- og skriveopplæring. Stasjonsundervisning er noko Nylund-modellen vekt legg stort. Her har dei eit fast oppsett på arbeidsmetodar som går ut på at elevane skal få skrive aleine, bruke dataverktøy, formingsoppgåver og lesa sjølvstendig. Det skal alltid vere fem stasjonar, og den siste er alltid lærarstyrt. Her frå elevane vegleia lesing (Minskole, u.å.).

Frå dei to skulane me har hatt kontakt med, følger den eine skulen Nylund-modellen. Den andre skulen følger ikkje modellen, men har eit ganske likt opplegg på stasjonsundervisninga si. Lærar 4 frå skulen som følger Nylund-modellen får fram at stasjonsundervisning er ein god

metode for bokstavinnlæring. Læraren nyttar stasjonsundervisning 3-4 gonger i veka, og elevane er på kvar stasjon i 10-12 minutt. Her blir det påpeika at elevane f r variasjon i undervisninga, får brukt alle sansane og dei f r inn bokstavane på forskjellige måtar som igjen fører til at dei treff fleire. Lærar 2 som ikkje følger Nylund-modellen meiner også at stasjonsundervisning er noko som fungerer veldig godt. Denne læraren nyttar stasjonsundervisning stort sett 2 gongar i veka, der elevane er på kvar stasjon i 10-12 minutt. Sjølv om dei ikkje f l Nylund-modellen kan me likevel sj  ein likskap i kva dei har på dei ulike stasjonane; skrivning, lesing (bok eller lydbok på pc), forming og lærarstyrt med vegleia lesing. I stortingsmelding 31 (Kvalitet i skolen, 2007-2008, s.74) står det at tilpassa opplæring skal skje i klassar eller grupper, og opplæringa må leggast opp slik at elevar kan dra nytte av at læringa skjer i eit sosialt arbeidsfellesskap der medelevar er ressursar i læringsarbeidet.

5.4 Kartlegging og foreldresamarbeid

Lærar 1 får fram at ein lettare klarer å kartlegge og å legge til rette for undervisninga når ein blir betre kjend med elevane. Lærar 2 nemnar også dette med å velje seg ut nokre elevar kvar dag som ein følger litt ekstra med på. Tre av dei fira lærarane me har intervjuet seier at dei har fleire bokstavtestar i løpet av året. Dei meiner dette er bra med tanke på at dei f l betre med og er oppdaterte i forhold til korleis elevane ligg ann. Alle lærarane skryt av den lærarstyrte stasjonen, der dei f r sett og h yrd alle elevane. Lærar 4 seier at dei planlegg denne stasjonen på ein måte som gjer at dei får kartlagt undervegs, der dei ser om elevane kan bokstavane og om dei les orda.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.128) f r fram av kartlegging er viktig for å legge til rette for tilpassa opplæring. Lyngsnes og Rismark (2014, s.88) f r fram at ein må finna ut kva elevane kan fr  f r, kva som er nytt, kva deira interesser er, og om dei har spesielle problem eller ressursar i forhold til undervisninga. Slemmen (2015, s.63) påpeikar at ved hjelp av informasjon om kva elevane kan og kva dei må arbeida meir med, kan ein legge til rette undervisninga og tilpasse læringsaktiviteten til elevens ulike behov.

Føresette er ein viktig ressurs for å kunna kartlegga elevane. Lærar 1 og 2 snakka mykje om småbøker som har ulike nivå. Desse bøkene skal elevane lese heime, og dei har eit skjema som følger med. Dette skjemaet er foreldra godt informert om, og dei skal krysse av om boka

er for lett eller for vanskeleg. Lærar 2 påpeikar at dei er avhengige av foreldra og at dei skriv og er ærlege, då det har mykje å seie for korleis dei går vidare med opplæringa. Ho får også fram at det er veldig givande å ha foreldra på lag, og foreldre som er med på leseopplæringa. Lærarane meiner det er viktig å ha eit tett skule-heim samarbeid, slik at dei får tilpassa opplæringa best mogleg for elevane. I kunnskapsløftet under «prinsipper for opplæringen» står det: «Samarbeidet mellom skole og heim er eit gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og leggje til rette for samarbeidet». Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s.191) får fram at foreldre/føresette har stor betydning for elevens motivasjon og læringsutbytte.

Lærar 4 hevdar at ein lett kan sjå om foreldra les med barna sine eller ikkje. Lærar 2 seier også at ho kunne ønska at fleire foreldre såg at det ikkje berre er lekse, men at det også er tid saman. Aamodt og Hauge (2013, s.59) seier at kva foreldra gjer saman med barna, kva dei snakkar om, om dei støtter i leksearbeidet og snakkar om kva barnet har gjort på skulen har stor betydning.

5.5 Motivasjon for læringsarbeidet

Læraren må nytta mange metodar og forskjellige innfallsvinklar for å motivera elevane. Som nemnd tidlegare påstår lærar 4 at dei elevane som byrjar i fyrste klasse, er dei elevane som er mest motiverte på heile skulen. Ho nemner at det er viktig at ho tenkjer på dette når ho legg opp undervisninga, slik at elevane beheld den motivasjonen som dei allereie har. Ho er også opptatt av å gjere dette på ein slik måte at dei blir enda meir motivert. Lærar 4 peiker her på at ho må legge opp ei undervisning der ho er kreativ og bruker ulike innfallsvinklar. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s.102) seier at det å skape motivasjon og engasjement for elevane er eit kontinuerleg arbeid.

Lærar 2 påpeiker at det spriker veldig i modning mellom elevane på fyrste trinn. Her seier ho at det spriker om lag 3-år, så her kan ein ha ein elev som er 3-år, og ein som er 8-år i modninga. Her er det viktig å nå elevane der dei er. Comenius (sitert i Solerød, 2014, s.101) samanliknar dette med ein frukthage. Han seier at «i ein hage må en ha alle typer frukt: sommerfrukt, og tidlig og sen høstfrukt. Hvorfor skal vi i kunskapens hage bare akseptere ett slag?». Med dette meiner han at det er skulen som må tilpassa seg elevane, og ikkje omvendt. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 102) samsvarer her med å skrive at elevane er forskjellige individ, som har ulike interesser og forskjellige oppfatningar av kva som er

spennande og kva som er lett og vanskeleg. På denne måten er det ei utfordrande oppgåve for læraren å fremme merksemd og engasjement for læringsarbeidet for alle elevane.

Lærar 2 og 3 på peiker at dei meiner stasjonsundervisninga er ei god kjelde til motivasjon for elevane. Då dei får varierte og praktiske oppgåver, og på denne måten så gleder elevane seg til neste stasjon dei skal på. Dei meiner også at dei oppretthald motivasjonen til elevane i gjennom heile økta, sidan det er hyppige bytter i stasjonsundervisninga. Her legg dei opp til bytte kvart 10-12 minutt. Skaalvik og Skaalvik (2013, s.136) skriv at motivasjon blir sett på som ein situasjonsbestemt tilstand, som påverkast av verdiar, erfaringar, sjølvvurdering og forventingar. På denne måten har elevanes miljø og tilrettelegginga av læringssituasjonen ei stor betydning for elevane si motivasjon.

5.6 Oppsummering

Gjennom arbeidet med bacheloroppgåva ser me det er viktig at lærarane har kjennskap til kva tilpassa opplæring er slik at dei kan tilpassa opplæringa best mogleg for elevane. Me ser at lærarane får kartlagt mykje gjennom den lærarstyrte stasjonen. Stasjonsarbeid blir brukt opp til fleire gongar i veka, noko som vil seie at lærarane får kartlagt ganske ofte. På denne måten blir det enklare å tilpasse opplæringa, då dei har ei tett oppfølging av elevane. Det er også viktig at lærarane ser verdien av eit tett foreldresamarbeid. Foreldra/føresette er dei som kjenner eleven best, og dei vil difor ha ei viktig rolle for korleis lærarane går vidare med opplæringa. Det er viktig at ein nyttar ulike metodar, slik at ein får variasjon i undervisninga. Elevane er ulike og lærer på forskjellige måtar. For at ein skal kunne nå ut til fleire elevar, krev det difor variert undervisning. Variasjon heng også tett opp til motivasjon. Ein må nå elevane der dei er, slik at ein held motivasjonsnivået oppe. Dei erfaringane me har gjort oss, er at læraren tilpassar den fyrste lese- og skriveopplæringa på første trinn gjennom variasjon og stasjonar med ulike aktivitetar. For å kunne tilpasse for elevane, får dei ein oversikt gjennom kontinuerleg kartlegging og oppfølging. På denne måten veit dei kvar elevane er i utviklinga, og kan legge til rette for varierte og motiverande oppgåver for elevane.

6.0 Konklusjon

I forkinga vår ynskte me å sjå på korleis læraren tilpasse den fyrste lese- og skriveopplæringa på fyrste trinn. For å finne ut av detta har me funne relevant teori og kopla den opp mot funna våre. Me har kome fram til at det er fleire hovudpunkt som spelar ei viktig rolle for vår problemstilling. Me ser at det blir lagt stor vekt på kartlegging av elevane. I opplæringslova §1-3 står det at alle elevar har rett på tilpassa opplæring. For at elevane skal få den opplæringa dei har krav på, må lærarane kartlegge elevens ferdigheit. Her blir det også lagt opp til eit tett foreldresamarbeid for å oppnå dette. På denne måten vil det vere lettare for læraren å variere undervisninga, og å finne metodar som er best eigna for å tilpasse opplæringa, for både elevgruppa og den enkelte elev. Lærarane me har intervjuar nyttar i hovudsak stasjonsundervisning for å sikre tilpassa opplæring i fellesskapet. Gjennom denne metoden får dei dekkja fleire områder, og sikrar seg variasjon slik at dei når ut til fleire elevar. Det er stor variasjon i elevgruppa, og gjennom stasjonar meiner lærarane at dei får tilpassa opplæringa til fleire elevar på ein gong.

Me meiner at stasjonsundervisning er variert og kan vere ein god metode for å tilpasse opplæringa, men me meiner også at ein bør nytte andre metodar. Gjennom Nylund-modellen skal elevane jobba sjølvstendig på fire av fem stasjonar. Dette er noko me trur vil vere vanskeleg for mange av elevane. Dei svakaste elevane treng ofte meir lærarstøtte enn kva me trur dei får gjennom denne modellen. Blir det då tilstrekkeleg for elevane å kunn ha lærarkontakt i 12 minutt i løpet av ei økt? Me vel også å setje spørsmål ved om stasjonsundervisninga verkeleg er så motiverande som lærarane me har intervjuar tilseier. Det er ikkje alltid elevane får bli ferdig med arbeidet, då det er så hyppig bytte av stasjonane. Dei har også same type stasjonar kvar gong, som for eksempel ein skrive stasjon, ein lese stasjon osv. Blir det då motiverande for elevane når det alltid er dei same stasjonane, og kunn variasjon i oppgåveark?

Litteraturliste

Aamodt, S. & Hauge, A.M. (red.) (2013). *Snakke med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

Bergkastet, I, Dahl, L & Hansen, A.K. (2012). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Engen, L. (2005). Hva mestrer elevene mine, og hvordan kan jeg følge utviklingen deres? I Håland A (Red.). *Leik og læring. Grunnleggkande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret.

Engen, L., & Håland. A. (2005). Bokstavlæring. I Håland. A (Red.). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret.

Gambrell, L, B. (2011). Ask the Expert. *Reading teacher*. Vol 64(6), p.459.
Henta 01.05.2018: Doi: 10.1598/RT.64.6.10

Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.

Hoem, T. F. (2014). Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse. I Lundetræ, K., & Tønnessen, F. E (Red). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s.243-260). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (Red). (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Minskole (u.å). *Nylundmodellen*. Henta 18.04.2018:
<https://www.minskole.no/nylund/Underside/742>
- Opplæringslova. (2005). *Rett til spesialundervisning*. Henta 08.03.2018:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Opplæringslova. (2008). *Formålet med opplæringa*. Henta 09.03.2018:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2009). *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Henta 18.04.2018: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Opplæringslova. (2016). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Henta 08.03.2018:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Henta 08.03.2018:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

Strandkleiv, O. I., & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Svanberg, R. & Wille, H. P. (Red). (2009). *LA STÅ! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Svarstad, J. & Gjerde, R. (2013, 24. mars). Nivådeling i skolen har null effekt. *Aftenposten*. Henta 18.04.2018: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/BR3M9/-Nivadeling-i-skolen-har-null-effekt>

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Traavik, H., & B. Kolberg (Red). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, H., & Alver, R. V. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Generell del av læreplanen. Tilpassa opplæring*. (LK06). Henta 09.03.2018:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen. Samarbeid med heimen*. (LK06) Henta 12.04.2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter*. (LK06). Henta 10.03.2018:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoraret (2015). *To perspektiver på tilpasset opplæring*. Henta 08.03.2018:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Bileter:

Figur 1. Maslows behovspyramide. Henta 10.03.18:

<https://ndla.no/en/node/86974?fag=2>

Figur 2. Den proksimale utviklingssona. Henta 10.03.18:

<http://sigvedrange.blogspot.no/2014/11/mal-for-lrerolle-i-undervisning.html>

Forsidebilete. Elevar. Henta 15.05.2018:

https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20170917_03076753

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting	<p><i>1. Laus prat: (ca 5min).</i> Uformell samtale</p> <p><i>2. Informasjon om oppgåva (5-10 min)</i></p> <p>Fortelje litt om tema for samtalen, informasjon om oppgåva. Forklare kva intervjuet skal brukast til, forklare taushets plikt og spørje om noko er uklart og om informantane har nokre spørsmål. Informere om opptak.</p> <p>Starte opptak.</p>
Fase 2: Erfaringar	<p><i>3. Overgangsspørsmål:</i></p> <p>Kor lang, og kva erfaring har du som lærar i skulen?</p> <p>Kor lenge har du jobba med begynnaropplæring?</p>
Fase 3: Fokusering	<p><i>4. Tilrettelegging i lese og skrive-opplæringa</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Kva er viktig for deg når du skal planlegge undervisningsopplegg med den første lese- og skriveopplæringa?- Korleis underviser du i lese- og skriveopplæringa på 1.trinn?- Kva metodar brukar du i undervisninga?- Korleis innhentar du informasjon om elevane si skriftspråkleg læring og språklege ferdigheter? <p>(Kva vil du seie er den beste kjelda til innsikt om elevgruppa si bokstavkunnskap?)</p> <ul style="list-style-type: none">- Kva legg du i omgrepet tilpassa opplæring?

	<ul style="list-style-type: none"> - Korleis tilpassar du undervisninga? - Korleis trur du dine val påverkar elevane sit læringsutbytte? - På kva måte fremmar du motivasjon for lesing og skriving? - Korleis og når tilpassar du lekser og oppgåver til den enkelte elev? - Kva vektlegg du først i den første lese- og skriveopplæringa? - Lesing eller skriving? Eller fokuserer du på ein blanding? - Brukar du leik som metode i tileigninga av lese- og skrivekompetanse? I så fall: Kor ofte, på kva måte?
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p><i>5. Oppsummering</i></p> <p>Oppsummere funna. Har me forstått deg riktig? Er det noko du vil leggje til?</p>