



# Høgskulen på Vestlandet

## Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

DLU1-PEL415

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	27-04-2019 09:00	<b>Termin:</b>	2019 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	10-05-2019 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 DLU1-PEL415 1 BOPPG 2019 VÅR stord		
<b>Intern sensor:</b>	Jorunn Høyland		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Elisabeth Habbestad Ersland
<b>Kandidatnr.:</b>	106
<b>HVL-id:</b>	117216@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Korleis kan læraren leggje til rette leseopplæring for elevar som kan lese ved skulestart, for at dei skal auke læringsutbytte?		
<b>Antall ord *:</b>	11152		
<b>Navn på veileder *:</b>	Ieva Kuginyte-Arlauskiene		
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGÅVE

Korleis kan læraren leggje til rette leseopplæring for elevar som kan lese ved skulestart, for at dei skal få auka læringsutbyte?

**Elisabeth H. Ersland**

Grunnskulelærer GLU 1-7. Deltid  
Høgskulen på Vestlandet/Avd. Stord.

Rettleiarar: Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Jorunn Høyland

10.05.2019.

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.

## Forord

Då var dagen komen, og eg skal runde av mitt forskingsprosjekt i samband med mi lærarutdanning ved Høgskulen på Vestlandet.

Det har til tider vært ein krevjande prosess, både mentalt og tidsmessig. Men no sit eg her med eit ferdig produkt. I prosessen har eg tileigna meg mykje ny kunnskap innan forskning, og eg har fått ei djupare forståing for læring og prosessane som skjer hos menneske. Dei sentrale styringsdokumenta og all vegleieing som ligg knytt til desse, ser eg som svært nyttige reiskap i det vidare arbeidet mitt som lærar.

Eg vil rette ein takk til dei to lærarane som sa seg villig til å la seg intervjuje i samband med prosjektet mitt. Takk for at dåke gav meg moglegheit til å samle inn data, og for at dåke har vært tilgjengelege for utdjupande spørsmål.

Ei stor takk også til mine vegleiarar: Ieva Kuginyte-Arlauskiene og Jorunn Høyland ved Høgskulen på Vestlandet. Takk for at dåke har hatt tru på meg, og gitt meg konkrete, konstruktive og gode råd. Det har vært oppklarande, og til god hjelp, i eit arbeid som til tider har vært uoversiktleg og overveldande.

Takk også til kollegaer, venner og familie som har heia på meg. Takk for at dåke vist forståing og empati, der eg den siste tida, i «mi eiga boble», har hatt fokuset forskingsarbeidet.

Til slutt ein stor takk til mine kjære, Tyra, Siren, Sunniva og Marcus. Takk for tålmodighet og forståelse. Eg gleda meg til å ta del i livet dåkes igjen.

-Og Morten, det hadde ikkje gått utan deg og di støtte. Tusen takk! - *Du e amazing!*

## Samandrag

Hovudmålet for forskinga mi har vore å undersøkje følgjande problemstilling:

*Korleis kan læraren leggje til rette leseopplæring for elevar som kan lese ved skulestart, for at dei skal auke læringsutbytte?*

Med bakgrunn i Opplæringslova (1998) §1-3 tilpassa opplæring, og dei sju verdiane Utdanningsdirektoratet (2015) legg som prinsipp for den tilpassa opplæringa, har eg undersøkt læraren sitt arbeid i forhold til elevar som kan lese ved skulestart. Eg har lagt vekt på organisering av begynnaropplæring med bakgrunn av lese- og utviklingsteori.

Differensiering av undervisning til elevar som kan lese, og læraren sitt arbeid for å auke elevane sitt læringsutbytte har og vore sentralt. I samband med det har eg òg sett på teori knytt til tilpassa opplæring og læringsteoriar innan kognitiv og sosiokulturell utvikling. Desse samt leseutvikling og differensiert undervisning blir omtala i teoridelen.

I metoddelen omtalar eg den kvalitative forskingsmetoden eg nytta i forskinga mi. Eg gjennomførte delvis strukturert intervju der utvalet mitt var to lærarar innan begynnaropplæringa.

Til slutt i oppgåva presenterer eg funn og drøfter dei. Mi erfaring var at lærarane tilpassa opplæringa til elevane som kunne lese gjennom ekstra arbeidsark og tilpassa leselekse. Gjennom forskinga erfarte eg at læraren brukar dei sju verdiane for tilpassa opplæring i planlegginga av den differensierte undervisninga. Dei legg mest vekt på variasjon, erfaringar, medverknad, samanheng og relevans, men og sosial samhandling med resten av klassen.

I samband med å måle auka læringsutbytte erfarte eg at læraren brukar motivasjon og arbeidsinnsats som ein indikasjon på om eleven får auka læringsutbytte gjennom undervisninga.

## Innhald

Forord.....	1
Samandrag.....	2
Innhald.....	3
1.0. Innleiing.....	5
1.1. Omgrep å forklare .....	6
1.1.1. Begynnaropplæring .....	6
1.1.2. Elevar som kan lese ved skulestart.....	7
1.1.3. Tilpassa opplæring.....	7
1.1.4. Læringsutbytte. ....	8
2.0. Teori.....	9
2.1. Stadium i leseutviklinga.....	9
2.2. Lesing i begynnaropplæringa. ....	11
2.3. Læringsteoriar innan leseopplæring. ....	12
2.3.1. Kognitiv utviklingsteori.....	13
2.3.2. Sosiokulturell læringsteori. ....	14
2.4. Differensiert undervisning i leseopplæringa.....	15
2.4.1. Metodikk innan leseopplæringa.....	17
2.5. Oppsummering.....	17
3.0. Metode.....	19
3.1. Val av metode.....	19
3.1.1. Delvis strukturert intervju .....	19
3.2. Informantane.....	20
3.3. Gjennomføring .....	20
3.4. Kvaliteten av undersøkinga. ....	21
3.4.1. Reliabilitet.....	21
3.4.2. Validitet. ....	22
3.4.3. Etikk .....	23
4.0. Presentasjon av innsamla data.....	24
4.1. Organisering av begynnaropplæring innan leseutvikling.....	24
4.2. Korleis differensierer læraren undervisninga til elevane som kan lese ved skulestart?.....	26
4.3. Legg læraren sitt arbeid opp til auka læringsutbytte? .....	28
5.0. Drøfting av funn.....	30
5.1. Organisering av begynnaropplæring innan leseutvikling.....	30
5.2. Differensiering av undervisning til elevar som kan lese ved skulestart. ....	32
5.3. Gir den differensierte undervisninga auka læringsutbytte hos elevane ? .....	34

6.0. Konklusjon .....	38
7.0. Kjelder.....	39
8.0. Vedlegg.....	43
Vedlegg 1 .....	43
Vedlegg 2 .....	44
Vedlegg 3 .....	45
Vedlegg 4.....	46
Vedlegg 5.....	47
Vedlegg 6.....	49
Vedlegg 7.....	50
Vedlegg 8.....	51

## 1.0. Innleiing.

I den norske skulen er prinsippet om tilpassa opplæring sentralt. I Opplæringslova (1998) lov om tilpassa opplæring §1-3, står det at opplæringa skal tilpassast elevane sine evner og føresetnader. I følgje Utdanningsdirektoratet (2018) gjeld tilpassa opplæring for alle elevar. Den tilpassa opplæringa skal skje innanfor fellesskapet gjennom variasjon og tilpassing til mangfaldet. Den er også eit verkemiddel for at alle skal oppleve auka læringsutbytte.

Monique Sènèchal (sitert i Bergersen, 2015) påpeiker at ulike aktivitetar knytt til lese- og skrive ferdigheiter er med å fremje ulike ferdigheiter hos barn. Ho vektlegg også at stimulering i heimen er med å skape variasjon blant elevane sine leseferdigheiter ved skulestart. Gabrielsen (2013) viser til PISA undersøkinga (2001, 2006 og 2011) som òg ser ein klar samanheng mellom heimemiljø og leseferdigheitene til barna. Ho peikar på ein samanheng mellom tidleg introduksjon av bøker, og skriftspråkleg meistring i seinare år.

Rongved (2015) viser at 20 prosent av førsteklassingane kunne lese ved skulestart i Bergersen (2015) sin studie. Ein kan då spørje seg korleis læraren skal legge opp undervisninga, for at desse elevane skal oppleve meistring og utfordring. Rongved (2015) påpeiker at elever som kan lese ein del, og elevar som skal inn i den første leseopplæringa treng ulike tilpassingar. Ho peiker på at elever som ikkje får nok utfordringar og opplever meistring, kan venne seg til å yte lite i lærings situasjonar samtidig som motivasjonen kan bli redusert.

Eg har sjølv erfaring med å arbeide i begynnaropplæringa, og det å tilpasse undervisninga til elevane som kunne lese ved skulestart, synest eg var utfordrande. Det meste av tilpassinga blei retta mot dei elevane som ikkje kunne lese eller streva med å tileigne seg lese og skrive dugleikar. Dette skyldast at vanskane deira både var meir synlege og lettare å kartlegge med tanke på fonologisk medvit og avkodning. Mi erfaring frå begynnaropplæringa var at elevane som kunne lese utvikla seg ulikt. Både indre motivasjon og heimen spela ei rolle. Eleven som var den beste lesaren ved skulestart hadde ikkje forventa progresjon i forhold til leseutviklinga.

Av den grunn ynskjer eg å forske på denne problemstillinga, og utforske korleis dei gode lesarane blir møtt med tanke på undervisning og tilpassing innanfor fellesskapet i

begynnaropplæringa. På den andre sida ynskjer eg å finne ut kva teori og forskning seier om emnet, slik at eg som lærar er betre rusta til å møte desse elevane.

Problemstillinga blir som følgjer:

*Korleis kan læraren leggje til rette leseopplæring for elevar som kan lese ved skulestart, for at dei skal auke læringsutbyte?*

Av omsyn til omfanget vil eg kunn ha hovudvekt på lesing og leseutvikling i teoridelen. I forskinga mi finn eg at læraren legg vekt på både lesing og skriving som likeverdige faktorar innan leseopplæringa. Difor vil også skriving bli nemnt i funna og drøftinga.

Eg nemner leseforståing i teoridelen for å synleggjere kva rolle den spelar i samband med lesing. Denne bli omtala, men ikkje vektlagt i drøftinga.

### 1.1. Omgrep å forklare

Av problemstillinga ser ein at leseopplæring er sentralt i dette prosjektet. Sidan fokuset er hos elevar i første klasse, blir begynnaropplæring eit sentralt omgrep. Av den grunn definerer eg først begynnaropplæring. Eg skal òg sei litt nærare kva elevar eg skal forske på i denne teksten då, «elevar som kan lese ved skulestart» kan setjast i samband med fleire ulike elevgrupper. Vidare skal eg kort definere tilpassa opplæring og kva styringsdokumenta seier om dette omgrepet. Eg vel å ta dette med sidan eg i oppgåva skal sjå korleis læraren legg til rette leseopplæringa til elevane. Avslutningsvis vil eg definere kva som ligg i omgrepet læringsutbyte, som eg har som mål og kartlegge i forskinga.

#### 1.1.1. Begynnaropplæring

Mi forståing av omgrepet i denne samanhengen blir knytt opp mot den første lese- og skriveopplæringa, og opparbeiding av språkleg medvit. I tillegg det som skjer i klasserommet det første skuleåret, der blant anna innarbeiding av eit trygt og godt læringsmiljø blir etablert. Haug (2006) peikar på at omgrepet begynnaropplæring ikkje har noko klar term, men kan mellom anna knytast til det som går føre seg i klasserommet frå skulestart og dei tre fire første åra.

I samband med begynnaropplæring definerer Kulbrandstad (2003, s. 84) språkleg medvit som: «evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene».



### 1.1.2. Elevar som kan lese ved skulestart.

I denne oppgåva skal fokuset være på elevar som kan lese ved skulestart. Slik eg vektlegge omgrepet, er det elevar som gjennom eiga interesse har lært å lese før dei byrjar på skulen. Dette kan være på grunn av ei god språkutvikling, støttespelarar i heimen, eller nyfikenheit for bokstavar og ord. Generell del av læreplanen viser til at barn av naturen er nysgjerrige og lærer ved å ta etter eldre barn og vaksne (Utdanningsdirektoratet, 2015). I teksten vil eg bruke omgrepet gode lesarar for desse elevane.

Forsking viser at barna sitt vokabular og fonologiske medvit blir påverka av lese miljøet i heimen. Foreldra sin haldning til lesing, frekvens av høgtlesing og kor mange bøker barna har heime, er med å legge grunnlaget for seinare lesedugleikar (Bergersen, 2015). Frost (1999) viser til forsking som ser samanheng med måten høgtlesing blir gjennomført i heimen og forutsetningar barnet har for å klare seg på skulen. Han peikar på at lesinga bør inngå i eit samspel der ein samtalar om tekst og bilde dersom det skal føre fram til auka språkleg medvit.

### 1.1.3. Tilpassa opplæring.

I norsk skule er tilpassa opplæring eit overordna prinsipp og gjeld alle elevar i norsk skule. Opplæringslova (1998) § 1-3, tilpassa opplæring seier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, (...)». Formuleringa i lova legg vekt på at det er den enkelte elev og individuell tilpassing som blir vektlagt. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) påpeikar likevel at tilpassa opplæring skal gå føre seg innanfor fellesskapet på skulen. Målet er at eleven sine utviklingsbehov og opplæringsmoglegheiter blir ivaretatt gjennom undervisninga.

Hovudvekt på tilpassing vil i denne teksten være på korleis læraren legg til rette leseopplæring for dei gode lesarane i første klasse. Eg vil legge vekt på dei sju sentrale verdiane Utdanningsdirektoratet (2015) peikar på og som skal hjelpe læraren i utvikling og planlegging av eigen praksis. Desse er: variasjon, inkludering, samanheng, relevans, medverknad, verdsetjing og erfaringar. Verdiane hjelper læraren å utvikle pedagogiske strategiar både på bakgrunn av læringsteoriar, differensiert undervisning og tilrettelegging innan fellesskapet.

#### 1.1.4. Læringsutbytte.

I faglitteraturen og politiske dokument forekjem det fleire ulike definisjonar på omgrepet læringsutbytte. Felles for desse er ofte kva som er forventa at eleven skal kunne etter avslutta opplæring. Desse definerer læringsutbytte som resultat av læring. Det finnes og definisjonar som vektlegg element knytt til arbeid med læring (Prøitz, 2015). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning har beskrive læringsutbytte som «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (NOKUT, 2015 sitert i Prøitz, 2015, s. 18).

Slik eg vil bruke omgrepet i denne oppgåva vil læringsutbytte òg handle om kor vidt eleven får moglegheit til å utvikle seg og får oppgåver som gjer at han vil auke det språklege medvitet og leseforståinga. Her vil og motivasjon spele inn. Skaalvik og Skaalvik (2015) peiker på at elevane må være motivert for skularbeidet for at optimal læring og utvikling skal finne stad.

## 2.0. Teori.

Kulbrandstad (2003) vektlegg at lesing både er ein sosial, kulturell, og ein individuell praksis. Vidare seier ho at lesing er i stadig utvikling og endrar seg i takt med formålet og eigne behov. Både situasjonar ein les i, kva ein les og kva ein brukar lesinga til spelar inn. I denne delen skal eg ha fokus på leseutvikling og to av utviklingstrinna innan tileigning av leseferdigheitar. Vidare skal eg sjå nærare på lesing og ulike teoriar om den første leseutviklinga.

Deretter skal eg omtale to læringsteoriar som ein kan setje i samband med leseopplæringa. Den første er Piaget sin kognitive læringsteori, medan Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori er den andre. Sidan eg har fokus på den gode lesaren, skal eg ha hovudvekt på den proksimale utviklingsona i læringsteorien. Denne vil eg setje i samband med tilpassa opplæring som eg omtaler til slutt i dette kapitlet. Då vil eg ha vekt på differensiert undervising som er aktuelt i samband med å auke læringsutbytte til dei gode lesarane.

### 2.1. Stadium i leseutviklinga.

Kulbrandstad (2003) viser til at forskning og utprøving har vist at det ikkje er enkelt å plassere lesarane på bestemte stadium. Det er ulikt korleis barna utviklar seg, og Traavik og Alver (2008) seier at nokon bruker lang tid medan andre hoppar over utviklingstrinn. Dei peikar på at når barna har knekt skriftspråkkoden, forstår dei samanhengen mellom lyd og bokstav og trekker dei saman til ord. Engen og Håland (2005) brukar omgrepet alfabetisk prinsipp. Når barnet meistrar det dette, kan det identifisere språklyda i talespråket. Barnet kan kjenne att bokstavformene og kople språklyda opp mot grafem og omvendt.

Høyen og Lundberg (1991) deler leseutviklinga inn i ulike stadium. Likevel kan ein ikkje fastslå eit allmenngyldig utviklingsforløp i leseutviklinga, då barn utviklar seg ulikt. Då eg i denne teksten skal ha fokus på elevar som kan lese, er det utviklinga som skjer på det alfabetisk fonemiske stadiet og det ortografisk morfemiske stadiet i Høyen og Lundberg (1991) sin stadieteori, som er mest interessant. På desse stadia er det ordavkoding som står i fokus. Roe (2014) peikar på at denne prosessen ofte kallast den tekniske sida ved lesing. Den handlar om avkode, å kunne identifisere bokstavane (grafema) som representantar for lydar i talespråket og sette dei saman til ord.

På det alfabetisk fonemiske stadiet er barnet kome til den tekniske sida ved lesinga og får øve på det alfabetiske grunnprinsippet. Barnet lyderer seg fram til kva som er skrive når det

møter eit nytt ord (Høyen og Lundberg, 1991). Ein seier at barnet har knekt den alfabetiske koden og forstått samanhengen mellom språklyd og bokstav. Traavik og Alver (2008) kallar det for *fonologisk lesing* då barna les lyd for lyd.

I følgje Høyen og Lundberg (1991) vil auka øving i dei alfabetiske grunnprinsippa gi større forståing for skriftsspråket. Nye indre representasjonar blir klarare, hurtigare og meir fullstendig tilgjengelege. Roe (2014) vektlegge at gode tekniske leseferdigheitar er avgjerande for den vidare leseutviklinga. Noko som og samsvarar med Piaget sitt syn på den kognitive utviklinga. Skram (2016) viser til Piaget som seier at kunnskap må omformast og rekonstruerast av den som lærer seg noko. Ved å arbeide med det ein erfarer og opplever vil læring finne stad.

Det siste stadiet i leseutviklinga er det ortografisk-morfemiske stadiet. Her føregår ein meir avansert form for ordavkoding, der gjenkjenningprosessen blir fullt automatisert (Høyen og Lundberg (1991). Bjerke og Johansen (2017, s. 131) hevder at «lesinga no er blitt såpass automatisert at lesaren kjenner igjen blider av orda og lesar dem utan å stave seg gjennom dem». Traavik og Alver (2008) slår fast at barnet no ikkje treng bruke så mykje energi på avkoding av teksten, og det kan konsentrere seg meir om å forstå innhaldet. Vidare seier dei at for å nå det ortografiske stadiet må barna ha arbeidd både med fonologisk skriving og lesing ein periode, og samanhengen mellom fonem og grafem er godt kjend. Dei løfter fram at forskning og erfaring viser at, å lese mykje utviklar både lese og skrive-dugleikane.

Olausen (1996) belyser at leseutviklinga startar lenge før barnet får formell introduksjon på skulen. Ho seier at skriftspråkutviklinga kan sjåast som ein parallell til munnleg språkutvikling der den vaksne i samhandling med barnet legg grunnlag for å lykkast med leseinnlæringa. Semundseth (2015) peiker også på denne samhandlinga som grunnlag for læring. Ho viser til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori som blant anna legg vekt på at sosial samhandling mellom menneske legg grunnlag for læring og kunnskapstileigning. Der dialog med andre menneske fremjar utvikling og vekst. Hoel (2005) løfter fram foreldra som viktige for barnet når det skal lære å lese. Ho seier vidare at deira haldningar til lese- og skriveopplæring samt språk generelt vil smitte over på barnet. Og som nemnt i innleiinga, viser forskning at leseferdigheitene til barnet blir påverka av lese-miljøet i heimen (Rongved, 2015).

## 2.2. Lesing i begynnaropplæringa.

Som tidlegare omtalt kan begynnaropplæring knytast til det som skjer i klasserommet dei første åra på skulen. Det å lære å lese, er noko dei fleste skulestartarane har forventning om (Frislid, 2014). Frost (2005) påpeiker at å sikre at bokstavane blir anvendelege for lesing og skriving er det mest grunnleggande i den første leseopplæringa. Eg skal vidare sjå på kva lesing er, og kva teoretisk grunnlag lærarane har for å leggje til rette leseopplæringa.

I korthet kan ein sei at lesing er å skape mening frå tekst, og at lesing består av to grunnleggande prosessar, avkoding og forståing. På den andre sida omfattar den og påverkast av mange faktorar, som gjer det vanskeleg å beskrive på ein eksakt og dekkande måte (Roe, 2014).

Bjerke og Johansen (2017, s. 110) seier at «lesing ofte blir definert gjennom formelen lesing = avkoding x forståelse x motivasjon.» Dei påpeiker at det var Gough og Tunmer som første gang lanserte denne formelen, men då utan motivasjon som faktor.

Dette samsvarar og så med Haugstad (1989) sitt syn på lesing, som innvender at det er ulike syn på kva lesing og leseprosessen kan være. Han viser til at lesing kan sjåast som ein reint teknisk side der lesing omhandlar å om forme lingvistiske symbol frå ei form til ei anna. På den andre sida kan ein sjå at lesinga skal ha ein meiningsberande funksjon. Eller som Høyen og Lundberg (1991) kallar for avkoding og forståing. Når ein avkodar brukar ein skriftspråket sitt prinsipp for å komme fram til kva som er skrive. Denne kodinga skjer automatisk når ein har lært å lese, og oppfatninga av ord skjer automatisk.

Høigård (2013) trekker fram ortografisk lesing som den direkte vegen til lesing. Ho peikar på at ein ortografisk lesar kan fullt ut konsentrere seg om innhaldet under lesinga. Vidare seier ho at det er avgjerande for leseforståinga at ein meistrar avkodinga og raskt kan finne betydninga av orda i ein tekst. Forståinga må ein setje i samband med eigne erfaringar. På bakgrunn av det ein les og tidlegare erfaringar og referanserammer, dannar ein seg ein innhaldsforståing av teksten (Høyen & Lundberg, 1991).

Sidan elevane eg skal ha hovudvekt på kan lese, er det også naturleg å trekke inn omgrepet leseforståing som Bråten (2007, s 11) definerer som «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Høigård (2013) belyser at både kognitive og språklege prosessar hos den enkelte lesar spelar inn i samband med

leseforståing. Kvar enkelt har sine individuelle erfaringar og føresetnadar som den tek med seg i møtet med teksten. Noko som gjer at leseprosessen og forståinga blir ulik sjølv om teksten er den same.

Høigård (2013) hevder at i forskning om leseforståing har skjemateorien ein sentral plass. Skjema ein har etablert er nyttig i samband med lesing. Dei gir ein forventning om kva innhald teksten vil ha. Ho peikar på at skjemaa heile tida er i forandring på bakgrunn av erfaringar ein gjer. Dess meir informasjon ein har om eit skjema, dess meir nyansert kan skjemaa bli. Når ein les blir informasjon organisert og gruppert, og det blir danna rammer for forståinga. Vidare hjelper skjema til å konstruere eit indre bilete av det leste.

Traavik, Frislid og Alseth (2014) løfter fram Jean Piaget (1896-1980) og Lev Vygotsky (1896-1934) som to viktige teoretikarar innan begynnaropplæringa. I dei neste kapitela skal eg presentere deira teoriar innan læring og utvikling.

### 2.3. Læringsteoriar innan leseopplæring.

Når ein skal sjå på leseutvikling og leseferdigheiter hos barna, er det naturleg å trekkje inn dei kognitive prosessane som går føre seg hos barna. Forsking har vist at det ikkje kunn er den tekniske sida ved avkodning og teksten sin form som teller for leseforståelsen. Barna sine forkunnskapar er og viktig for korleis dei brukar og lagrar informasjonen i hukommelsen (Bråten, 2016). Piaget og hans utviklingsteori og forskning på kognitiv utvikling i ein konstruktivistisk tradisjon, blir difor naturleg å nemne i denne samanhengen.

Vygotsky sette menneske si utvikling inn i eit sosiokulturellt perspektiv. Säljö (2016) viser til at Vygotsky la vekt på mennesket som ein biologisk, kulturell, historisk og sosial skapning. Desse faktorane spela inn dersom ein skulle forstå utvikling og læring. Samspelet mellom samfunnet og individet var like viktig som dei biologiske faktorane for at læring skulle skje.

I samband med leseopplæring til elevar som kan lese ved skulestart, kjem ein i stor grad inn på tilpassa opplæring. I denne samanhengen blir Vygotsky og hans proksimale utviklingszone naturleg å vektlegge. Læraren skal støtte og legge til rette for at eleven skal få oppleve å auke leseferdigheitene og han blir den medierende hjelparen for eleven.

### 2.3.1. Kognitiv utviklingsteori.

Piaget såg på kunnskap som noko som aktivt blei konstruert av eit individ når individet tok stilling til og omarbeida omgjevnadane ( Säljö, 2016).

Piaget forska på korleis kunnskap og kunnskapsdanning blei til og utvikla seg. For han var det interessant å forske på dei mentale prosessane hos menneska. Piaget studerte korleis barn tenkte i forhold til omgjevnadane. Men òg korleis deira samspel med andre endra førestellingsevne for omverda, og utvikla seg etter kvart som barna vaks (Säljö, 2016).

Piaget (1947) setter utvikling av intelligensen i samband med arbeidet for å skape likevekt. Han forklarar utviklinga som ei forlenging av dei tidlegare erfaringane der drivkrafta er strev etter likevekt.

Piaget (1947, s 15) konstaterer at adaptasjon er: «en ligevægt mellem organismens inflydelse på omgivelserne og omgivelsenes på organismen». Vidare påpeiker han at organismen sin innflytelse på omgjevnadane rundt kallast for *assimilasjon*. Dette forutset at innflytelsen er kjent gjennom tidlegare påverknad eller ei liknande hending. Barnet er ikkje passivt underkasta omgjevnadane, men gir dei ein ny struktur og tilpassar dei. Mental assimilasjon er med andre ord å ta inn nye inntrykk i sine handlingsmønster, som til slutt dannar mønstre som har tendens til å bli gjentatt (Piaget, 1947).

Piaget kalla desse handlings- eller oppfatningsmønster for *skjema*. I følge Kroksmark (2003) handterer barnet seg sjølv og omverda ut i frå desse skjema. Han jamfører at når barnet gang på gang fører smokken mot munnen og opplever trøyst, har det etablert eit mønster/skjema.

Vidare beskriver Piaget (1947) at miljøet også verkar inn på organismen, noko han har gitt uttrykket *akkommodasjon*. Individet er ikkje heilt underkasta omgjevnadane sitt spel, og lyt tilpasse intrykka gjennom sin assimilasjon og innstiller dei etter den nye innflytelsen.

Kroksmark (2003) samanliknar dette med at når barnet møter ein ball, høver ikkje den inn i same skjema som smokken. Skjemaet må tilpassast det nye objektet, og det går føre seg akkommodasjon. Piaget (1947) påpeiker at den psykologiske prosessen hjelper individet til å tilpasse nye innflytelsar slik at trykket frå omgjevnadane ikkje fører til passiv underkasting, men ei tilpassing til individet sin omgang med den.

Piaget sin definisjon på adaptasjon blir som følger: «Adaptasjon er en likevekt i udvekslingen mellom assimilasjon og akkommodasjon, (...)» (Piaget, 1947, s16).

Krokmark (2003) peikar på at assimilasjon og akkommodasjon stadig pendlar mellom å hjelpe barnet sine moglegheiter til å forstå verda og barnet sin kapasitet i verda. Traavik mfl. (2014) viser til at Piaget la vekt på å lære gjennom å gjere. Tanken er det primære og det var viktig at barnet gjennom fysiske erfaringar danna grunnlag for eit rikt omgrepsapparat.

Om ein ser på verdiane innan tilpassa opplæring, kan ein setje samanheng og medverknad inn i det kognitive læringssynet. Håstein og Werner (2015) vektlegge at barna skal oppleve at dei ulike delane har samanheng med kvarandre og elevane skal medverke i skulearbeidet. Barna må være aktive og tilpasse ny kunnskap til etablerte eller nye skjema, og som Piaget (1947) påpeiker skjer gjennom gjentatte handlingar. Traavik mfl. (2014) hevdar at god undervisning legg til rette for at barnet kan veksle mellom dei to prosessane assimilasjon og akkommodasjon. Anten ved at dei får forsterka allereie etablerte eller danna nye kognitive strukturar.

### 2.3.2. Sosiokulturell læringsteori.

Säljö (2016) løftar fram individet si evne til å utvikle og bruke reiskapar som eit nøkkelomgrep innanfor det sosiokulturelle perspektivet. I denne tradisjonen seier ein at reiskapane medierer handlingane våre, eller er instrumenter man bruker. Med andre ord går ikkje grensene for kva eit menneske kan klare med dei medfødde evnene. Reiskapane fungerer som medierende ressursar og ein evner og klarer langt meir enn det som var gitt frå naturen si side.

#### 2.3.2.1. Den proksimale utviklingssona

Når ein ser på læring og utvikling i eit sosiokulturelt perspektiv, kjem ein ikkje bort i frå å omtale *den proksimale utviklingssona*<sup>1</sup>. Imsen (2014) omtaler denne som sona der utvikling og læring går føre seg. Sona ligg mellom det barnet kan klare på eiga hand og det den kan klare med hjelp og støtte, og det er viktig at barnet her får hjelp og støtte.

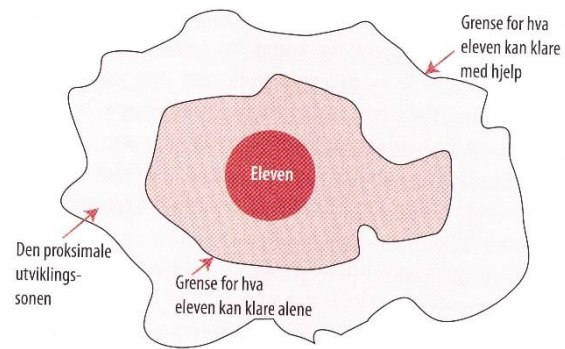
Säljö (2016) seier at Vygotsky såg på menneska i konstant utvikling. Individet forandrar seg ved å ta til seg nye erfaringar. Dette gjennom mediering av ulike reiskapar som er tilgjengelege. Dette kan være både språk og fysiske gjenstandar.

---

<sup>1</sup> Den næraste utviklingssona (Imsen, 2014)



I utviklingssona er kompetansen overkommeleg og barnet kan klare det ved hjelp og støtte frå andre (Säljö, 2016). Om ein ser på figuren er det i modellen også ei grense for kva barnet kan klare ved hjelp av andre. Med andre ord, må ikkje oppgåva være for stor slik at barnet ikkje opplever meistring. På den andre sida må oppgåvene være av ein slik karakter at barnet allereie kan meistre dei åleine (Imsen, 2014).



1 Proksimal utviklingssone henta frå Imsen (2014, s. 192).

Her kjem prinsippet for tilpassa opplæring inn. Ein må vite kva eleven kan klare åleine og kva den kan klare ved hjelp av andre. Undervisninga må være av ein slik karakter at barnet må «strekke seg litt» for å komme på eit høgare nivå. På den andre sida må det ikkje ligge for langt vekke slik at barnet ikkje har moglegheit for å nå nivået. I følgje Imsen (2014) peikar også Vygotsky på at læringa og utviklinga er individuell og ein kan dermed ikkje forut sjå når eleven er i utviklingssona. Difor er viktig at ein prøver å møte eleven og utnytte læringspotensialet som ligg i den proksimale utviklingssona til eleven.

I samband med verdiane for tilpassa opplæring, kan ein knytte både verdsetjing og medverknad i samband med utvikling i den proksimale sona. Håstein og Werner (2015) legg vekt på at eleven må oppleve at opplæringa må gå føre seg på ein slik måte at elevane kan verdsette seg sjølv. Men dei peikar og på at der viktig at eleven opplever at medelevar og læraren verdsette dei. I denne samanheng kan ein og trekke inn medverknad, der læringa går føre seg i ein sosial samhandling mellom aktørane i klasserommet. Anten i form av lærar-elev relasjon eller i samarbeid med medelevar.

#### 2.4. Differensiert undervisning i leseopplæringa.

Innanfor kvar klasse er det eit stort elevmangfald. Opplæringslova (1998) legg som nemnt tidlegare vekt på at opplæringa skal tilpassast kvar enkelt elev og føresetnadane den har, innanfor fellesskapet. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) understrekar at for å møte elevmangfaldet innanfor klassen sine rammer, må opplæringa differensierast. Det inneber at undervisninga skal være både innhaldsmessig og metodisk tilpassa elevane sine evner og

moglegheiter. Hensikta er å ivareta den enkelte eleven sine behov og gi han best mogleg opplæringsmoglegheiter. For å klare dette må læraren kjenne til den enkelte eleven sine interesser og kva sterke og svake sider eleven har. Først då kan han lage eit godt tilpassa opplæringstilbod.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) viser til at differensiert undervisning er ein metodisk tilnærming innan tilpassa opplæring. Dei løfter blant anna innhald, arbeidsmåtar og læremidlar fram som ulike måtar det er vanleg å differensiere undervisninga på. Innhaldet blir knytt til læreplanane og kompetansemåla. På den andre sida peikar Håstein og Werner (2015) på relevans som eit viktig prinsipp innan tilpassa opplæring. Det elevane møter skal ha relevans for deira framtid, men og notida.

Arbeidsmåtar meina Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) handlar om både korleis læraren legg til rette for arbeid, men og måten elevane arbeider med lærestoffet på. Innan dette arbeidet kjem og prinsippet variasjon inn. Forfattarane peikar på at det er ein viktig del av differensiert undervisning, noko ein og finn i sentrale styringsdokument (Håstein og Werner, 2015). Dei peikar på at opplæringstilbodet skal være prega av variasjon og stabilitet.

Læremidlane fungerer i følge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) som eit styringsreiskap for læraren. Dei peikar på at gjennom desse kan læraren differensiere undervisninga, og dei skal gi moglegheit for å motivere, konkretisere, gi progresjon og inkludere. Om ein ser vidare på verdiane for tilpassa opplæring, ser ein at erfaring også er sentralt. Håstein og Werner (2015) belyser at elevane skal bli utfordra i klasserommet og deira kompetanse, erfaringar, og potensial skal bli tatt i bruk. Med andre ord skal elevane bli gitt moglegheit til å lykkast.

Eit av skulen sine fremste mål er læring. Noko som syner seg i opplæringslova sin formålsparagraf (Opplæringslova, 1998) ved at elevane gjennom utdanninga skal tileigne seg dugleikar som gjer dei rusta til å møte livet og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. 6-åringen kjem til skulen med mål om å lære. For dei er det å lære å lese, skrive og rekne som er målet. Nokon kan allereie noko av dette, men dei ønskjer ofte å vise kva dei kan.

Kompetansemåla i læreplanen og dei grunnleggjande dugleikane viser lærarane kva dei må ta omsyn til for å sikre læring hos elevane i alle fag (Frislid, 2016). I Norskfaget etter 2. klasse inneber dette blant anna at eleven skal vise «forståing for samanhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Vidare skal

elevane kunne lese både små og trykte bokstavar, trekke lydar saman til ord samt kunne lese enkle tekstar med samanheng (Utdanningsdirektoratet, 2013).

#### 2.4.1. Metodikk innan leseopplæringa.

Opp gjennom tida har metodane innan skriftsspråkutviklinga variert. Dei mest diskuterte og brukte metodane har vært den analytiske og den syntetiske. Traavik og Alver (2008) viser til at dei syntetiske metodane blir kalla «bottom up»-metodar sidan dei tek for seg dei lågaste nivåa i skriftspråket først. Med andre ord startar opplæringa ved bokstavar og stavingar. Lydmetoden og stavingsmetoden er dei mest kjende syntetiske metodane.

Lydmetoden tek utgangspunkt i språklydane og bokstavane som høyrer til. Læraren byggjer på skriftspråket ved å først gå gjennom ein bokstav/lyd før elevane bli kjent med ein ny. Deretter kan ein byrje å lage små ord. Etterkvart som elevane lærer fleire bokstavar kan orda bli til setningar for igjen bli til heile tekstar (Traavik 2014). Traavik og Alver (2008) beskriver at elevane i hovudsak skal bruke bokstavlyden og ikkje bokstavnamnet når ein arbeider med denne metoden. Lydering og samantrekking av bokstavane blir sterkt vektlagt.

Slik som lydmetoden tek utgangspunkt i det enkelte lyd-bokstavsambandet, tek stavingsmetoden utgangspunkt i stavingar. Slik som det kjem fram i namnet, byggjer denne metoden på stavingane. Ved innlæring av teksten trekker ein bokstavane saman til stavingar som ein les<sup>2</sup>(Traavik, 2014).

Dei analytiske metodane tek utgangspunkt i heile tekstar og går via arbeid med setningar og ord til den enkelte bokstaven eller lyden. Analytiske metodar kallast også «top down» metodar (Traavik, 2014).

Traavik og Alver (2008) vektlegge òg at leselyst og lesing står sentralt som meiningssøkjande aktivitet i leseopplæringa. Målet er at elevane skal møte meiningfulle tekstar samtidig som innhaldsforståinga blir vektlagt.

#### 2.5. Oppsummering.

I denne delen har eg sett på stadia i leseutviklinga med hovudvekt på Høyen og Lundberg (1991) sin teori. Vidare såg eg nærare på kva lesing er og kva teoriar lærarane har for å leggje til rette lesing i begynnaropplæringa. I denne delen blei det lagt vekt på avkoding og

---

<sup>2</sup> Til dømes *ba-de= bade*. (Traavik, 2014).

forståing utvida til leseforståing. Eg har og peikt på at lesing og stadia i leseutvikling kan setjast i samanheng med kognitiv og sosiokulturell utviklingsteori der eg har omtala hovudtrekka i desse teoriane. Vidare har eg sett på utvikling i den proksimale utviklingssona og satt det i samanheng med tilpassa opplæring. Noko som fører mot differensiert undervisning og dei sju sentrale verdiane for tilpassa opplæring som eg omtala til slutt i kapitlet. Her trakk eg òg fram metodikk innan leseopplæringa og innhald, arbeidsmåtar og læremidlar som ulike metodiske tilnærmingar for å differensiere undervisninga på.

### 3.0. Metode.

I dette kapitlet skal eg sjå nærmare på metoden eg har valt for å belyse korleis læraren tilpassar undervisninga til elevar som kan lese ved skulestart. Vidare skal eg presentere forsøkspersonane og nokre av kriteria som la grunnlag for utvalet. Den praktiske gjennomføringa av intervjua blir så presentert, før eg vurderer resultatane. Til slutt vil eg kommentere kor vidt undersøkinga er påliteleg og truverdig.

#### 3.1. Val av metode.

For å kunne undersøke korleis læraren tilpassar opplæringa for elevar som allereie kan lese ved skulestart, valte eg å bruke kvalitativ forskingsmetode i mitt prosjektarbeid. Ein kvalitativ metode er kjenneteikna ved at den er fleksibel. Den gir større rom for tilpassing og spontanitet. Med andre ord kan forskaren respondere straks på det deltakaren seier, og stille utdjupande spørsmål om noko er uklart (Christoffersen og Johannessen, 2012). Med denne moglegheita, vil også reliabiliteten i undersøkinga bli ivaretatt.

##### 3.1.1. Delvis strukturert intervju

Når forskaren gjennomfører eit delvis strukturert intervju, er det rom for å ta opp spørsmål som ikkje var planlagt på førehand (Postholm og Jakobsen, 2011). Eit delvis strukturert intervju kan i følgje Christoffersen og Johannessen (2012) gi god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

Ein av grunnane or å velje intervju, var at eg ynskte å gi informantane større fridom til å uttrykke seg enn det eit spørjeskjema ville gjort. Gjennom intervju som forskingsmetode vil eg i datainnsamlinga få moglegheit til å gå djupare inn i erfaringar og oppfatningar informantane sit med. Intervju gir dessutan ei friare samtaleform. Eg som forskar og informantane opptre i ein sosial samhandling der det er rom for å få fram erfaringar den enkelte informant sit inne med (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Det er likevel viktig å ha ein viss struktur over datainnsamlinga. Om intervjua blir for opne kan analysearbeidet bli krevjande då informasjonen blir vanskelegare å strukturere og samanlikne (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Eg valte å intervju to lærarar i første klasse i mi forskning. Intervjuforma eg valte var delvis strukturert intervju. Denne tek utgangspunkt i ein overordna intervjuguide der spørsmål, tema og rekkefølge kan variera (Christoffersen og Johannessen 2012).

Hovudtema eg ynskte å ha fokus på i intervjuguiden var for det første finne å ut korleis læraren organiserer undervisninga i norskfaget med hovudvekt på lesing i begynnaropplæring. Mi forskning har vært retta mot korleis læraren legg opp undervisninga innan norskfaget og kva metodikk dei brukar i leseopplæringa. Vidare ynskte eg undersøkje korleis læraren i varetek verdiane for tilpassa opplæring i møte med elevane som kan lese ved skulestart. Eg var interessert i å finne ut korleis læraren differensierte undervisninga både i forhold til innhald, arbeidsmåtar og læremidlar. Korleis læraren målte læringsutbytte og følgde opp eleven for å auke dette, var og interessant i forskinga mi.

### 3.2. Informantane

Postholm og Jacobsen (2011) peikar på at den kvalitative forskingsmetoden kan bli ressurskrevjande då den gir større grad av fleksibilitet. Difor kan det være hensiktsmessig å avgrense datatilfanget, for å unngå at det blir for uoversiktleg og komplekst.

Kriteria eg brukte for å velje utval, var at lærarane skulle arbeide i begynnaropplæringa og ha ansvar for norskfaget. På bakgrunn av dette, samt å avgrense datatilfanget, fall valet mitt på å intervju to lærarar<sup>3</sup>. Målet var å få belyst fleire tankar rundt språkutviklinga, og sjå fleire sider av lese opplæringa. Sidan eg kunn skal forske på elevar som har lært å lese på grunn av eiga interesse eller påverknad frå miljøet rundt, forventa eg å finne elevar i den aktuelle målgruppa ved å velje ut kunn to utval. Då forskning viser at 20% av elevane kan lese ved skulestart (Bergersen, 2015)

### 3.3. Gjennomføring

Eg hadde tidleg tankar om å skrive ei forskingsoppgåve rundt eit tema innanfor begynnaropplæring, og samtala med lærarane ved skulestart. Eg signaliserte då at eg ynskte å intervju dei og spurte om dei var villige til å stille opp. Noko dei var positive til. Rektor ved skulen var og positiv til at eg kunne få gjennomføre forskinga.

Intervjua med lærarane gjennomførte eg etter skuletid to dagar på rad. Kvart intervju tok om lag 45 minutt. På førehand hadde lærarane fått tilsendt spørsmåla<sup>4</sup>. Målet var at dei skulle være førebudd på kva som ville være tema utover emnet om begynnaropplæring innan lesing.

---

<sup>3</sup> Vedlegg nr 1. Demografisk oversikt over informantar.

<sup>4</sup> Vedlegg nr 2. Intervjuguiden.

Eg valte å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt. Postholm og Jakobsen (2011) peikar på at denne forma for intervju kan føre til ein meir open samtale mellom samtalepartane. Dette på bakgrunn av at det er enklare å etablere ein meir personleg relasjon. Noko eg òg erfarte. Når eg såg at informantane var usikre eller ikkje forstod spørsmålet, kunne eg utdjupe kva eg ønskte å undersøkje. Postholm og Jakobsen (2011) peikar også på at fysisk nærleik opnar moglegheita for å studere kroppsspråk og observere den som intervjuast.

Til tider glei intervjuet over i ein dialog der læraren hadde mykje å fortelje og eg følgde opp med tilleggsspørsmål. For å spore tilbake til det eg hadde planlagt å forske på, intervjuguiden god å ha som rettesnor.

Medan eg intervjuet skreiv eg ned stikkord og setningar undervegs<sup>5</sup>. Denne forma for datainnsamling har både fordelar og ulemper. Desse drøftar eg under del 3.2.1 under reliabilitet i neste kapittel.

Då me avslutta intervjuet gjorde begge informantane det klart at dersom det var tilleggsspørsmål, var dei tilgjengelege for det. I ettertid har eg fått tildelt nokre eksempel på heimelekser og oppgåver dei har arbeidd med. Dette etterspurde eg for å få eit betre bilete av korleis dei arbeidde og kva type oppgåver dei valte.

### 3.4. Kvaliteten av undersøkinga.

Når man studerer røynda er det vanskeleg å sei at det ein undersøker er sanninga. Postholm og Jakobsen (2011) seier at den sosiale røynda i ein klasse er i stadig utvikling. Det som var gyldig på eit tidspunkt, kan være endra ved neste høve. Med andre ord er det ikkje ein eintydig kvalitetsstandard. Dei viser likevel til at det er to prinsipp ein kan følge for å vurdere kvaliteten på arbeidet. Det første er kor stor grad resultat og funna er gyldige, altså reliabilitet. Det andre er kor pålitelege funna og resultat er, validitet. Eg skal vidare reflektere i kor stor grad mitt forskingsarbeid er gyldig og påliteleg.

#### 3.4.1. Reliabilitet.

Innan forskning handlar reliabilitet om kor pålitelege data er. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) knyter ein reliabilitet til nøyaktigheita av undersøkinga sine data. Dette går både på korleis dei blir samla inn, kva data som blir brukt og korleis dei blir etterarbeida.

---

<sup>5</sup> Notata var gode å ha då eg etterpå skulle transkribere intervjuet. Dette gjekk eg i gang med så snart eg var heime igjen. Det synest eg var nyttig, sidan samtalen og hendinga sat friskt i minnet.

Postholm og Jakobsen (2011) seier at pålitelegheit handlar om ein kan stole på arbeidet forskaren har gjort i samband med undersøkinga. Noko som krev at forskaren har gjort ein grundig jobb både i datainnsamlinga og i etterarbeidet. Dei peikar også på at pålitelegheit ikkje kan garanterast hundre prosent, men at forskaren kan reflektera over ulike problem som kan oppstå i forskingsarbeidet.

I min refleksjon over styrker og svakhetar i datainnsamlingsprosessen min, erfarte eg at intervju blei gjennomført ulikt. I det første intervjuet opplevde at tida gjekk i frå meg. Her fekk eg god innføring i korleis læraren tilpassa opplæring for dei gode lesarane. Noko eg opplever gav ein god og påliteleg datainnsamling innan temaet. På den andre sida fekk me ikkje samtala i så stor grad om gjennomføring av undervisninga. Dette gjer at eg fekk ein grundigare innføring av dette emnet hos kunn den eine informanten. Med andre ord får eg ikkje sjekka pålitelegheita eksakt opp i mot den andre klassen.

Ein svekkande faktor i datainnsamlinga mi, kan være at eg noterte undervegs. Sjølv om eg heile tida prøvde å holde fokus, kan det være at eg har utelate noko av informasjonen då det var mykje som blei samtala om. Ein styrke i datainnsamlinga mi var at eg gjennomførte intervju dag etter dag. Tilleggsspørsmåla frå det først intervjuet noterte eg ned slik at eg kunne ta opp dei med den andre læraren også. På den måten sikra eg at intervju hadde nokolunde same mal. På det siste intervjuet klarte eg og å disponere tida betre slik at eg fekk grundigare gått igjennom didaktikken.

#### 3.4.2. Validitet.

Innan forskinga bruker ein ordet validitet for gyldigheit. Postholm og Jakobsen (2011) peikar på at validitet handlar om ein har dekning for fortolkingar av funn og resultat. Validiteten i forskinga blir styrka dersom den kan forankrast i tidlegare teori eller empiriske studiar. Sidan eg gjennomførte forskinga mi ved ein skule, får eg ikkje eit stort datautval å samanlikne. Eg kan difor ikkje generalisere funna mine opp imot andre skular. Likevel kan eg samanlikne funna mine i samband med forskning, sjå at gyldigheita i forskinga mi er truverdig. Funna mine peikar mot at læraren prøver å tilpasse undervisninga gjennom differensiering både av innhald, arbeidsmåtar og læremidlar. Dette samsvarar med det Bul-Holmberg og Ekeberg (2016) vektlegge som sentral metodikk innan differensiert undervisning.



### 3.4.3. Etikk

Når man forskar på andre lærarar og det som hender i deira klasserom, er det viktig å avklare spørsmål om konfidensialitet og anonymitet på førehand. Postholm og Jakobsen (2011) viser til at det også er viktig at læraren blir informert om forskinga og hensikta med møtet.

Ei stund før eg gjennomførte intervju sende eg formell førespurnad til rektor om tillating for å gjennomføre undersøkinga<sup>6</sup>. Deretter avtala eg både munnleg og skriftleg med lærarane. Eg la vekt på at deltakinga skulle være anonym. Eg gav lærarane aktuelle dagar for gjennomføring av intervju, og dei kom med eigne ynskje<sup>7</sup>.

Av etiske omsyn har eg valt å ikkje namngi informantane. Dette for å skire anonymitet av informantane. Skulen har eg heller ikkje namngjeve av same årsak.

---

<sup>6</sup> Vedlegg nr 3. Førespurnad om deltaking på undersøking.

<sup>7</sup> Dette var viktig for meg då eg ynskte at dei ikkje skulle oppleve det belastande i ein travel kvardag å bruke tid på mi forskingsoppgåve.

#### 4.0. Presentasjon av innsamla data.

I samband med forskinga mi er det tre hovudområde eg ynskjer å undersøkje. Det første er korleis læraren organiserer begynnaropplæringa innan lesing, og kva metodar som blir brukt. Det andre er korleis læraren legg til rette for tilpassa opplæring og differensiert undervisning for elevar som kan lese ved skulestart. Det siste eg ynskjer å finne ut av, er om eleven gjennom tilpassingane får moglegheit til å oppleve auka læringsutbytte. Vidare i denne delen vil eg presentera funna mine og sei kva eg i mi forskning har funne ut gjennom intervju av informantane.

#### 4.1. Organisering av begynnaropplæring innan leseutvikling.

Gjennom forskinga mi var det vitig for meg å få forståing av korleis læraren organiserer leseopplæringa og kva metodar som blir brukt. I intervjuet hadde eg fokus på korleis læraren organiserer leseundervisninga, og kva oppgåver som blir brukt i undervisninga<sup>8</sup>. På bakgrunn av funna mine kan eg få betre forståing for korleis leseopplæringa blir lagt til rette for elevar som kan lese ved skulestart for at desse elevane skal få auke læringsutbytte.

Begge informantane kunne fortelje at dei har gjennomført rask bokstavprogresjon i leseopplæringa der elevane har lært to bokstavar i veka, fordelt på to dagar. Informant 2 seier at «ved innlæring av ny bokstav gjennomgjekk me den i fellesskap der heile klassen deltok». Informantane seier at det lagt stor vekt på artikulasjon og den fonologiske uttalen av bokstaven, som òg blir bruk i omtalen av grafemet.

I følgje informantane var lekse i haust bygd opp i fleire delar<sup>9</sup>. Informant 1 kunne fortelje at «i lekse skal elevane både skrive, lese lydar og stavingar før dei les ein tekst. Leksa inneheld kunn dei bokstavane som er lært».

I vår starta lærarane med nivådelte lesebøker frå *Damms Leseunivers* i leselekse. Informantane fortel at dei har nivådelt elevane i grupper etter å ha brukt kartlegging som følj med verket. Informant 2 framstiller gjennomgangen slik: «Kvar gruppe gjennomgår lekse i fellesskap. Då samtalar me om bileta, og overskrifter først. Deretter seier elevane kva dei trur teksten handlar før me byrjar å lese». Informanten fortel vidare at ho les først teksten høgt, deretter les elevane teksten i kor saman med den vaksne.

---

<sup>8</sup> Viser til vedlegg nr 2. Intervjuguiden nøkkelspørsmål.

<sup>9</sup> Vedlegg nr 4. Lekser

Vidare fortel informantane at dei organiserer mykje av undervisninga gjennom stasjonsarbeid. Informant 1 vektlegg at «stasjonane er tverrfaglege, men innan norskfaget er det bokstavinnlæring gjennom lesing og skriving som har fokus».

Arbeidsarka på stasjon vektlegg skriveretninga til bokstavane<sup>10</sup>. I følgje lærarane må elevane sei lyden medan dei skriv grafemet. Dette er ein del av metodikken henta frå IMAL.

Informant 2 informerer om at «IMAL står for Integrert, multisensorisk, assosiasjonsbasert læring. Dette året har me henta undervisningsmateriell frå denne læringsressursen». Vidare peikar informanten at desse arka føl den same malen, noko som «gir elevane forutsigbarheit i arbeidet».

Andre oppgåver elevane har hatt på skrive stasjonane er å lytte ut lydar i ord og setje ring rundt ord som har til dømes vekebokstavane i seg. Anten først sist eller i midten, dette har variert. Informant 2 seier at «elevane har også øvd seg på å skrive ord»<sup>11</sup>.

Informantane fortel også at dei legg til rette for lesing på stasjonane. «Ein stasjon inneheld kunn lesing, og her har elevane bøker frå ein bibliotekasse å velje i», kan Informant 2 fortelje. Ho opplever at «elevane er flinke å velje bøker som er tilpassa deira nivå og interesser».

Ut i frå funna mine kan eg konkludere med at læraren legg stor vekt på den fonologiske uttalen til bokstavane i begynnaropplæringa. Dette viser seg i korleis dei organiserer leseleksa, men og bokstavinnlæringa der dei har vekt på artikulasjon, samtidig som elevane skal sei lyden når dei skriv han. Eg ser og at lærarane på stasjon legg vekt på at elevane skal arbeide med skriving i begynnaropplæringa der dei knyter skriveoppgåver til lyden som blir lært. Både med tanke på syntetiske, men og analytiske oppgåver. Desse funna vil legge grunnlag for seinare drøfting for korleis metodane læraren legg opp, aukar læringsutbytte hos elevane som kan lese ved skulestart.

---

<sup>10</sup> Vedlegg nr 5 Arbeidsark bokstavar.

<sup>11</sup> Vedlegg nr 6 Arbeidsark på stasjon.

#### 4.2. Korleis differensierer læraren undervisninga til elevane som kan lese ved skulestart?

Sentralt i mitt forskingsarbeid står også tilpassa og differensiert undervisning. Mitt mål med forskinga er å finne ut korleis læraren legg til rette undervisninga for elevar som kan lese då dei byrjar på skulen. På bakgrunn av lova om tilpassa opplæring §1-3 (Opplæringslova, 1998) skal tilpassinga gå føre seg innanfor fellesskapet i klasserommet og ta omsyn til sju sentrale verdiar<sup>12</sup>. I forskinga mi ynskjer eg å finne ut korleis læraren løyser å differensiere leseopplæringa i praksis samtidig som dei sju verdiane blir ivaretatt.

I forskinga mi fann eg at begge informantane hadde to elevar som kunne lese ved skulestart. Begge informantane peikar på at dei har gitt desse elevane anna leselekse enn resten av klassen. Informant 1 seier « eg har brukt småbøker frå verket *Sim Sala Bim* som ekstra lekser til begge elevane. Bakgrunn for dette var at elevane ikkje fann dei ekstra leseark som følgde med IMAL som motiverande»<sup>13</sup>. Informant 2 seier at «eg har brukt ekstra arka frå IMAL som leselekse».

Begge informantane peikar på at haldningane til foreldra er med å påverke kva lekser elevane får. Informant 2 fortel «foreldra seier at dei les saman med barna heime. Eg treng ikkje finne ekstra lesestoff, det klarar dei sjølv». Informant 1 på si side peikar på at «foreldra til den eine eleven er opptatt av at eg skal finne leselekse som er tilpassa eleven». På bakgrunn av dette har og den eine eleven fått lekse der han skal tekstar frå fagbøker for barn og svare på spørsmål læraren har laga til. Ho fortel vidare at dette er i samråd med elev og foreldre, der «eleven er med å bestemme bøker ut i frå interesser».

I samband med leselekse i *Leseuniverset* peikar begge informantane på at elevane har bøker som er på eit lågare nivå enn deira føresetnader. Begge lærarane nemner at dette er avklart med foreldra. Informant 2 seier at «årsaka til det lågare nivået er at det er ynskjeleg at elevane skal delta i fellesskapet saman med dei andre elevane ved gjennomgang av ny tekst». Lærarane peikar på at dei samtalar om omgrep og multimodaliteten i bøkene, og meina at dei gode lesarane også kan ha nytte av dette samspelet. Informant 1 peikar på at den eine gode lesaren hennar ikkje deltek på lik linje som dei andre elevane. «Eg ser at

---

<sup>12</sup> Sjå vedlegg nr 2. Intervjuguide.

<sup>13</sup> Sjå vedlegg nr 8. Ekstra leseark IMAL.

eleven les boka utanom og melder seg ut av fellesskapet». På spørsmål om det skapar uro i gruppa svarar informanten at «eleven lagar ikkje uro for dei andre, men sit i egne tankar».

Begge informantane peikar på at det er gjennom differensierte arbeids ark på stasjon og lesetekst dei får tilpassa undervisninga til dei gode lesarane. Informant 1 peikar på at «lesing og skriving utfyller kvarandre i begynnaropplæringa». Ho seier vidare at «alle elevane må først gjere dei same oppgåvene»<sup>14</sup>. Informantane grunngjev begge dette med at elevane treng øving i å innarbeide korrekt skriveretning. Då elevane er ferdig har læraren lagt fram ekstra ark med auka vanskegrad. Informant 2 seier at «desse oppgåvene legg større vekt på at elevane skal øve seg på å skrive og at elevane skal få produsere tekst sjølv». Informant 1 seier at «desse oppgåvene inneheld leseforståing ein ganske stor grad». Vidare peikar Informant 2 på at dei har mykje bøker i klasserommet og bibliotekassen legg grunnlag for ei variert leseoppleving for elevane då dei har stasjonar. Informanten seier og at «elevane får val om å lese eller skrive når dei blir tidleg ferdig med arbeid dei skal gjere».

Informant 1 viser til at elevane hennar respondere på ekstraoppgåvene i varierende grad. «Den eine eleven vel vekk dei mest krevjande oppgåvene, og vil helst gjere det som utfordrar lite» seier ho. På den andre sida seier ho at «den andre eleven er meir arbeidsam og vel dei krevjande oppgåvene». Læraren peikar på at ho i stor grad prøver å involvere elevane slik at oppgåvene er nært knytt opp til elevane sine interesser.

Informant 1 seier at ho prøver så godt ho kan å leggje opp til ei spanande og variert undervisning. Ho seier at «medverknad og inkludering er to av dei verdiane som er blitt mykje brukt for å stimulere den indre motivasjonen til elevane». På den andre sida prøver læraren å lage varierte oppgåver der eleven både må skrive og lese.

Ut i frå dette kann eg konkludere med at lærarane i undervisninga prøver å ivareta verdiar som medverknad, inkludering og variasjon. På den andre sida må dei elevane som kan lese gjere dei same arka som dei andre elevane. Når dei er ferdig, kan dei velje ekstra ark eller lese. Funna mine viser og at læraren tilpassar stoffet gjennom lekser, men det er varierende i kva grad foreldra ønskjer tilpassing. På bakgrunn av desse funna vil eg seinare drøfte korleis

---

<sup>14</sup> Vedlegg nr 5. Arbeidsark bokstavar.

tilpassa opplæring og differensiert undervisning kan auke læringsutbytte hos den gode lesaren.

#### 4.3. Legg læraren sitt arbeid opp til auka læringsutbytte?

Det siste målet med forskinga mi var å undersøkje om eleven får moglegheit til å utvikle seg. Eg ville finne ut om oppgåvene er med å auke leseferdigheitene hos elevane. I innleiinga peika eg på at læringsutbytte kan sjåast som resultat av læring, samtidig som motivasjon er viktig for at optimal læring og utvikling skal finne stad. I forskinga mi var eg opptatt av om læraren lytta nokre kartleggingsverktøy for å måle læringsutbytte<sup>15</sup>.

Begge informantane fortalte at dei i tillegg til IMAL kartlegging som målte det fonologiske medvitet hos elevane, har gjennomført kartleggingsprøve. Informant 2 vektla at «denne gir ikkje gode referansar i forhold til den gode lesaren, men den er eit godt reiskap for å kartlegge kven som strevar med lesing og skriving».

På den andre sida seier begge informantane noko om motivasjonen til elevane som kan lese. Begge elevane til informant 2 arbeider i følgje ho «godt i timane og likar å produsere eigne tekstar». Informant 1 peikar på at hennar to elevar er forskjellige. Ho seier at «den eine elven har eit indre driv og vel oppgåver som utfordrar han. Han er og nøyen i arbeidet og ynskjer å få eit bra resultat. Den ande eleven vel vekk vanskelege oppgåver, og gjer arbeidet raskt og upresist». Vidare fortel ho at «denne eleven har og uttrykt for foreldra at han ikkje treng gå på skulen, for han kan alt». Når det gjeld den tilpassa lese og skriveleksa denne eleven får, uttrykker læraren at ho ikkje får følgt opp eleven som ho ønskjer. Ho presiserer at «eg ser eleven kan øve både meir på lesefart og å heve skrivekvaliteten. Dette gjeld både skriveteknisk og å formulere gode svar». Men læraren seier at ho opplever at «eg finn ikkje nok tid og ro i kvardagen for å rettleie eleven for å få følgt han opp».

Informantane seier at dei ikkje noko faste rutinar, utanom ved gjennomgang av leseleksa, for å måle om elevane får auke sin leseferdigheit. Informant 2 seier at «me måler aktivitetsnivået til elevane, om dei er motivert og gjer det dei skal. Men me brukar kartlegging skjema som føl med *Leseuniverset* når me høyrer elevane i leseleksa. Desse er tilpassa for å kontrollere at eleven er på rett nivå». Begge informantane seier det er

---

<sup>15</sup> Vedlegg nr 2. Intervjuguide.

vanskeleg å følgje opp elevane som allereie kan lese. Dette skyldast i følgje begge at mykje av tida går til å støtte og hjelpe elevar som strevar med å lære å lese og skrive.

Ut i frå målet om å finne ut om elevane som kan lese får auka læringsutbytte gjennom den tilpassa opplæringa lærarane gir, synest eg ikkje forkinga mi gir noko klart svar. Svara eg får frå informantane peikar på at dei legg til rette for at elevane skal utvikle sine kunnskapar. Dette skjer gjennom val av innhald i læremidlar, og tilrettelegging for at elevane får meir krevjande oppgåver. Om dette er med å legge grunnlag for auka læringsutbytte vil eg drøfte vidare i neste kapittel.

## 5.0. Drøfting av funn.

I dette kapitlet vil eg vise til funna mine og drøfte dei opp i mot kva forskning og teori seier om emna. Gjennom intervju har eg funne ut at læraren har størst vekt på syntetisk metode i begynnaropplæringa innan lesing. Vidare har eg erfart at elevar som kan lese gjer dei same oppgåvene som resten av klassen i undervisninga før dei arbeider med tilpassa oppgåver. Eg erfarte også at læraren la stor vekt på lekser i intervjuet, og eg vel difor å drøfte desse funna då gjennomgang og introduksjon av lekser er ein del av stasjonsarbeidet i klassen. Til slutt skal eg drøfte kor vidt funna mine kan sjåast i samband med auka læringsbytte hos elevar som kan lese ved skulestart.

### 5.1. Organisering av begynnaropplæring innan leseutvikling

Funna i forskinga mi viser at læraren legg stor vekt på den fonologiske uttalen til bokstavane i begynnaropplæringa. Læraren legg vekt på både syntetiske og analytiske metodar. Med bakgrunn i teori skal eg vidare drøfte korleis desse metodane er med å auke læringsutbytte hos elevar som allereie kan lese ved skulestart.

Lydmetoden som ein finn under det syntetiske prinsippet var den mest brukte metoden i funna mine<sup>16</sup>. Læringsressursen iMAL som lærarane brukar, legg vekt på at ein skal trene hjernen til å lære bokstavteikn som kan knytast til lydar. Metoden legg òg vekt på ei multisensorisk tilnærming i innlæringa av bokstavar<sup>17</sup> (iMAL, u.å.). Ei slik innlæring kan setjast i samband med dei kognitive læringsteoriane. Barnet etablerer eit mønster gjennom gjentatte handlingar. Etter kvart som barnet arbeider med objekt, assimilerast dei inn i eit etablert skjema (Kroksmark, 2003). Eit multisensorisk arbeid med bokstavinnlæring dannar fleire minnespor i hjernen. Noko som igjen fører til at forbindelsen mellom bokstav og lyd automatiserast raskare (iMAL, u.å.).

Ein studie av barn sin fonembevisstheit kan forsvare bruk av lydmetoden i opplæringa. Denne viste at ein i begynnaropplæringa kunne sjå ein samanheng mellom barn med høg fonembevisstheit og evna til å anvende bokstavane dei hadde lært til lesing og skrivning (Frost, 2005). Vidare peikar studien på at denne bevisstheita var avgjerande for utvikling av leseferdigheit.

---

<sup>16</sup> Denne metoden byggjer på at elevane skal lære fonologiske uttalen av grafemet ved innlæring. Samtidig som talet på bokstavar aukar gradvis i innlæringa (Traavik og Alver, 2008).

<sup>17</sup> Som betyr at fleire sansar stimulerast samtidig eller innanfor eit kort tidsintervall (iMAL, u.å.)



Også i samband med Høyen og Lundberg (1991) sin stadieteori<sup>18</sup> kan ein sjå at metodikk innan dei syntetiske metodane er hensiktsmessig. Her blir det vektlagt at øving i det alfabetiske grunnprinsippet dannar hurtigare og meir fullstendige indre representasjonar (Høyen og Lundberg, 1991). Engen og Håland (2005) uttrykker også at innlæring etter syntetisk metode er gunstig. Dei belyser at vekt bokstavar må lærast grundig før ein kan forvente at barna kan bruke kognitiv energi til å tolke eller igjenskape språket gjennom bokstavar. Kunnskapen må automatiserast for å kople bokstavar til språklyda og omvendt.

Slik eg ser det høver den syntetiske metoden godt i de samband med dei kognitive teoriane innan lesing. Kulbrandstad (2003) trekker fram at dei kognitive teoriane gir skulen innsikt i enkeltindividets utvikling av ulike delferdigheiter innan lesing. Ho påpeikar viktigheita av å lese mykje, då avkodning er ein prosess som må automatiserast. Dette synet samsvarar også med Piaget (1947) sin teori<sup>19</sup> om at barnet aktivt tek inn nye inntrykk i sine mønster og gjennom gjentatte handlingar assimilerer dei inn i skjema.

På bakgrunn av det kognitive synet på læring og innlæring ved hjelp av lydmetoden, kan eg sei at funna mine samsvarar både med kva forskning og teori seier om lesing innan begynnaropplæringa.

Ein kan likevel spørje seg om den syntetiske metoden som blir brukt i undervisninga er med å auke dei gode lesarane sitt læringsutbytte? I samband med Vygotsky sitt syn på læring<sup>20</sup> ser eg ikkje at dei gode lesarane får tilstrekkeleg utbytte av å auke sin fonembevisstheit og arbeide med ortografi. Traavik (2014) understrekar at dersom ikkje tekstar gir utfordringar og gode opplevingar, kan lesing og skriving opplevast keisamt for elevar som er komen langt i lese og skriveopplæringa. Her ser eg ein fare for at dei gode lesarane ikkje får auka læringsutbytte. Eg vil styrke denne påstanden med bakgrunn i dei sentrale verdiane innan tilpassa opplæring, som seier at elevane skal oppleve å bli verdsett og ha medverknad. Deira potensial, erfaringar og kompetanse skal bli tatt i bruk og utfordra i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015). Slik eg ser det, når ikkje elevane dette målet gjennom denne metodikken.

---

<sup>18</sup> Jamfør 2.1. Stadium i leseutviklinga.

<sup>19</sup> Jamfør 2.3. Læringsteoriar innan leseutvikling.

<sup>20</sup> Jamfør 2.3.2.1. Den proksimale utviklingssona. For at læring skal finne stad må eleven få oppgåver som utfordrar han.

På bakgrunn av dette vil eg førebels konkluderer med at begynnaropplæring med vekt på synestetiske metodar ikkje aukar læringsutbytte hos elevar som kan lese ved skulestart. Difor er det viktig at læraren nyttar seg av plikta til å tilpasse opplæringa til den enkelte elev som er nedfelt i Opplæringslova (1998).

### 5.2. Differensiering av undervisning til elevar som kan lese ved skulestart.

Funna i forkinga syner at læraren differensierer undervisninga gjennom ekstra oppgåveark då elevane arbeider på stasjon. I tillegg har dei gitt elevane andre leseleksar enn dei ordinære elevane. No i vår får elevane dei same leseleksane som medelevar som har tileigna seg lesedugleikar gjennom året. Desse leksane er nivådelte, og dei gode lesarane er på eit nivå under der skulle vore. Det er i tillegg ein elev som får ekstra lese og skriveleksi.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) belyser innhald, arbeidsmåtar og læremidlar som ulike måtar å differensiere undervisning på. Informantane i forkinga mi peikar på at elevane som kan lese ved skulestart får dei same oppgåvene som resten av klassen på stasjon. Når desse er ferdig, har læraren laga til meir krevjande oppgåver. Desse kan vere henta frå 2. klasse bøker, og legg vekt på skriving, men og leseforståing. Informant 2 peika og på at elevane kunne produsere eigen tekst<sup>21</sup>.

Utdanningsdirektoratet (2015) fastslår at læraren står fritt til å velje kva læringsstrategiar og arbeidsmåtar han vil bruke for å nå kompetansemåla. Vidare blir det lagt vekt på at skulen skal tilpasse progresjon og organisering for at elevane skal nå måla. I dette arbeidet må læraren og ta omsyn til dei sentrale verdiane Håstein og Werner (2015) løftar fram<sup>22</sup>.

Læraren må velje oppgåver som gir variasjon, samtidig må oppgåvene ha relevans både for no tida, men og framtida. Slik eg ser det er det viktig at læraren vurderer nøye kva oppgåver han vel i det tilpassa arbeidet. Dei må byggje vidare på elevane sine erfaringar og kompetanse. Som Håstein og Werner (2015) og understrekar, må elevane bli utfordra i klasserommet.

At eleven skal møte utfordringar i klasserommet kan og knytast til den sosiokulturelle læringsteorien og Vygotsky si proksimale utviklingszone<sup>23</sup>. Læraren er den medierende hjelparen for eleven, og må leggje til rette for at han får utfordringar der han må strekke seg

---

<sup>21</sup> Jamfør 4.2. Korleis differensierer læraren undervisninga til elevane som kan lese ved skulestart?

<sup>22</sup> Jamfør 2.4. Differensiert undervisning i leseopplæringa.

<sup>23</sup> Jamfør 2.3.2.1. Den proksimale utviklingssona.

litt. På den andre sida er det viktig at læraren kartlegg kva eleven kan og kva føresetnadar han har (Buli-Holmberg, 2008).

Gjennom prosjektet mitt fann eg at læraren tenkjer over kva oppgåver elevane skal ha og dei prøver å variere og ta omsyn til elevane sine interesser og erfaringar. Med bakgrunn i det, opplever eg at læraren er opptatt av at elevane skal ha utbytte av dei tilpassa oppgåvene.

Det eg fann ut i mi forskning var at det kunn var ein av elevane som fekk ekstra skrivelekse knytt til eigen tekst. Læraren påpeika at det var vanskeleg å få følgt opp heimeleksa saman med eleven. Ho signaliserte at ho hadde eit ønskje om å få gå gjennom svara og vegleie eleven korleis han skulle svare med heile setningar.

Satt i samanheng med sosiokulturell teori blir lesing betrakta som ein sosial aktivitet og formålet med lesinga påverkar både utvikling og meistring. Säljö (2016) vektlegge at i følge Vygotsky utviklar mennesket seg som tenkande skapningar ved å delta i kommunikasjon. Eit viktig aspekt for mediasjon er at det skjer i samhandling mellom menneske. På bakgrunn dette hadde vært hensiktsmessig for læraren å fått anledning til å samhandla meir med eleven. Strandberg (2008) slår fast at ein nyttar seg av hjelpemiddel når ein skal løyse problema. Slik eg ser det ville ein modelltekst gjennomgått saman med læraren, vært eit medierende artefakt. Som Strandberg (2008) viser til blir dei indre prosessane, Vygotsky hevda påverkar utviklinga, forma av ein ytre aktivitet saman med andre. Frost (1999) legg vekt på at utvikling lykkast når læraren treff eleven i den næraste utviklingsona. Dei faglege prosessane blir først gjennomført som demonstrasjonar, for så vidare bli brukt som tydlege læreprosessar. Dette samarbeidet med eleven sakna informantene min, og påpeika at tettare oppfølging av eleven var ønskjeleg.

I mi forskning påpeika informantane at elevane som kunne lese var på eit lågare nivå i bøkene til *Damms Leseunivers* enn ferdighetane tilsa. Ein kan då stille seg spørsmål om elevane får auka læringsutbytte av denne tilpassinga? Traavik, mfl. (2014) poengterer at utfordringa i den næraste utviklingsona er å stimulere eleven til å arbeide aktivt saman med andre. Dei vektlegge at Vygotsky meiner det er positivt for eleven si læring at han må strekke seg litt. På bakgrunn av dette vil ikkje eleven få optimalt læringsutbytte.

På den andre sida, kan eleven få utvida læringa si i samhandling med dei andre elevane. Som eg omtala i teoridelen, er språket den viktigaste medierende reiskapen for den

menneskelege utviklinga<sup>24</sup> (Säljö, 2016). Samhandling mellom menneske er eit viktig aspekt for mediasjon. I arbeidet med *Leseuniverset* føregår det ein samhandling mellom lærar og elevane. Informantane grunn gav valet for å setje dei gode lesarane ned eit nivå med at dei ønskte dei skulle samhandla med dei andre elevane. Sjølv om teksten ikkje var krevjande nok for dei gode lesarane, meinte dei at det sosiale fellesskapet med dei andre elevane var viktig.

På bakgrunn av sosiokulturell læringsteori og prinsippa for opplæringa, kan ein forsvare vala til lærarane. Utdanningsdirektoratet (2006) understrekar at skulen skal leggje til rette for at elevane får utvikle sin sosiale kompetanse. Læringsmiljøet skal leggje til rette for samarbeid, dialog og meiningsbryting, og elevane skal få øving i å utvikle seg til sjølvstendige individ. Lærarane har heller ikkje bestemt at elevane skal være på eit lågare nivå åleine. Dette er bestemt i samband med foreldre. Hjellup (2014) framhevar eit godt samarbeid med heimen for å få ei optimal leseutvikling. Ein kan likevel spørje om det å lese tekstar som ikkje er tilpassa nivået fremjar læringsutbytte? Her spelar motivasjon og arbeidslyst inn. Noko eg skal drøfte vidare i neste kapittel.

### 5.3. Gir den differensierte undervisninga auka læringsutbytte hos elevane ?

Som nemnt i tidlegare<sup>25</sup> synest eg ikkje forskinga mi gir noko klart svar på dette spørsmålet. Informantane legg til rette for at elevane skal få utvikla sine kunnskapar gjennom ekstra oppgåver og meir krevjande tekstar. På den andre sida brukar dei få verktøy for å måle læringsutbytte.

På bakgrunn av funna mine erfarer eg at informantane har eit ekstra fokus på elevane som kan lese ved skulestart. I planlegginga og gjennomføringa av undervisninga har dei lagt til rette for at elevane skal få oppgåver som utviklar dei. Dette på tross av at dei først må gjere dei same oppgåvene som medelevane. Gjennom intervjuja fann eg ut at læraren prøver å finne oppgåver som fangar eleven sin interesse samtidig som dei prøver å variere oppgåvene. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) vektlegge som nemnt tidlegare at læraren må kjenne til den enkelte elev sine behov og interesser for å gi han eit best mogleg opplæringstilbod. Dette erfarer eg er ei målsetjing hos informantane.

---

<sup>24</sup> Jamfør 2.3.2. Sosiokulturell læringsteori.

<sup>25</sup> Jamfør 4.3. Legg læraren sitt arbeid opp til auka læringsutbytte?

Utdanningsdirektoratet (2015) slår fast at ved å legge merke til korleis elevane deltek og kva dei får ut av undervisninga, seier noko om opplæringa er tilpassa eller ikkje. Her spelar også eleven sin respons og arbeidsinnsats ei rolle. Ved å observere åtferd, engasjement og samtale med elevane og studere elevarbeid, kan læraren sei noko om arbeidet er tilpassa elevane og om dei får utbytte av undervisninga.

I forskinga mi fann eg at begge informantane trakk fram motivasjonen hos elevane som kunne lese. Begge informantane trakk fram elevane som arbeidsviljuge og at dei likte å arbeide med ekstra skriveark<sup>26</sup>. Dei peika på at gjennom observasjon såg dei at elevane har ein god arbeidsinnsats og er motivert. Det kan tyde på at desse elevane opplever at undervisninga er motiverande. Og som nemnt tidlegare fremjar motivasjon læring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Når ein set det i samanheng med læring og utvikling i den proksimale utviklingssona, kan det tyde på at elevane er i denne sona. Med andre ord finn læring stad og elevane får auka sitt læringsutbytte. Dette samsvarar også med Håstein og Werner (2015) sitt syn. At eleven gjennom den tilpassa opplæringa kan verdsette seg sjølv og oppleve meistring. I prinsippa for opplæringa, Utdanningsdirektoratet (2015), blir det understreka at meistingsopplevingar styrkjer evna til å halde ut, anten det er medgang eller motgang. Den sosiale samhandlinga mellom lærar og elev er også avgjerande for meistring og auka læring.

Utdanningsdirektoratet (2015) løftar fram at bruk av varierte oppgåver, moglegheit for medverknad og bruk av eigne erfaringar, kan være med å fremje lærelyst. Dette opplever eg lærarane i mi forskning etterstreva. På bakgrunn av det kan eg sei at opplæringa er tilpassa og med å auke læringsutbytte hos elevane.

På den andre sida nemner Informant 1 at den eine eleven gir uttrykk for manglande motivasjon<sup>27</sup>. Eleven gjer raskt og unøyaktig arbeid, samtidig som han vel enkle oppgåver som ikkje utfordrar han. På bakgrunn av Vygotsky sin teori<sup>28</sup>, kan ein då spørje seg om denne eleven opplever auka læringsutbytte? Han strekker seg ikkje mot høgare nivå, samtidig som læraren opplever at ho ikkje har tid å følgje han opp.

---

<sup>26</sup> Jamfør Kap. 4.3. Legg læraren sitt arbeid opp til auka læringsutbytte?

<sup>27</sup> Jamfør Kap. 4.3.

<sup>28</sup> Jamfør 2.3.2. Sosiokulturell læringsteori.

På den andre sida får eleven medverknad i kva leselekse han skal ha, og får velje bøker som bygger på hans interesser. Eleven får då utvida skjema i forhold til sin kognitive utvikling. Eleven får arbeide med noko som er kjent og får setje seg djupare inn i stoffet. Samtidig får eleven øvd seg på å lese, noko som stimulerer den kognitive utviklinga. I følgje Piaget (1947) må barna være aktive og tileigne ny kunnskap i tidlegare eller nyleg etablerte skjema. Eleven skal og svare på oppgåver i samband med leseleksa. Han får øvd seg i leseforståing som handlar om å skape meining i teksten. På bakgrunn av tidlegare etablerte skjema har han ein forventning og kva teksten skal innehalde. Dette kan knytast til erfaring og relevans som er to av verdiane innan tilpassa opplæring.

Slik eg ser det er den tilpassa leseleksa med å auke denne eleven sitt læringsutbytte. Den differensierte undervisninga i klasserommet, ser derimot ikkje ut til å motivere og stimulere eleven. Dette til tross for at læraren prøve å finne interessante oppgåver.

I samband med verdiane for tilpassa opplæring må elevane oppleve både verdsetjing og medverknad i undervisninga. Buli-Holmberg (2008) påpeikar at den gode læraren inspirerer til at alle lærer. Gjennom undervisninga får elevane erfaring med å lykkast i sitt arbeid, samtidig og utviklar dei seg og får ein positiv skulelivskvalitet og trur på sine egne evner. Dette kan vidare setjast i samband med motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2016) peikar på at gjennom innsats, uthald, konsentrasjon og læringsstrategiar fremjar motivasjon læring.

I forskinga mi fann eg at lærarane etterstrever å ta omsyn til dei sentrale verdiane for tilpassa opplæring i begynnaropplæringa. Med bakgrunn i sosiokulturell og kognitiv teori er dei opptatt av at elevane skal oppleve medverknad, føle seg verdsett og sjå samanheng i undervisninga. Vidare er dei opptatt av differensierte oppgåver som legg vekt på erfaringar, og variasjon som begge er ein faktor for auka motivasjon og arbeidsinnsats. Som igjen fremjar læringa (Skaalvik og Skaalvik, 2016).

Slik eg ser det på bakgrunn av teori og forskning, får elevane som kan lese auka læringsutbytte i undervisninga gjennom tilpassingane læraren gjer. Læringsutbytte kan som nemnt innleiingsvis, beskrivast som eit resultat av ein læringsprosess, ut i frå det ein person kan, og er i stand til å gjere. På den andre sida har eg også sett at den indre motivasjonen spelar ei rolle for eleven i samband med læringsutbytte. Indre motivert læringsåtfærd blir utøvd fordi

lærestoffet opplevast som meiningsfullt, interessant og gir glede og tilfredsheit (Skaalvik og Skaalvik, 2016).

Slik eg ser det, er dette avgjerande for at eleven skal få auka læringsutbytte. Noko informantane i forkinga bekreftar, der dei seier at dei fleste av dei gode lesarane er motivert og syner god arbeidsinnsats.

## 6.0. Konklusjon

Hovudmålet med dette prosjektet, var å få svar på følgjande problemstilling:

*Korleis kan læraren leggje til rette leseopplæring for elevar som kan lese ved skulestart, for at dei skal auke læringsutbytte?*

Det forskinga mi har vist er at læraren med bakgrunn i dei sju sentrale verdiane for tilpassa opplæring<sup>29</sup> differensierer opplæringa gjennom varierte arbeidsoppgåver og tilpassa leselekser. Tilpassinga skjer i klasserommet som ein del av stasjonsundervisning og lærarane legg og vekt på at elevane skal delta i sosial samhandling med resten av klassen.

Resultata viser at læraren tek omsyn til lova om *tilpassa opplæring* §1-3 (Opplæringslova, 1998) og legg til rette tilpassa opplæring innan fellesskapet. Læraren legg også vekt på variasjon, erfaringar, medverknad, samanheng og relevans i planlegginga, som alle kjem inn under verdiar for tilpassa opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærarane brukar motivasjon og arbeidsinnsats som indikasjon om elevane har utbytte av læringa, noko og Utdanningsdirektoratet (2015) peikar på er avgjerande<sup>30</sup>.

Med bakgrunn i prinsippa for tilpassa opplæring og læringsteoriar er arbeidet læringsfremjande så lenge eleven opplever motivasjon og meistring. I dag er ein opptatt av å måle resultat gjennom kartleggings- og nasjonale prøvar. Slik eg ser det er ikkje desse åleine gode nok indikasjonar på om elevane får auka læring.

Det eg har erfart gjennom denne forskinga er at eleven si sjølvkjensle og oppleving av meistring er av stor betydning for å lykkast i læringa. Og det er her læraren må møte eleven og tilpasse opplæringa med bakgrunn i dei sju verdiane for tilpassa opplæring.

---

<sup>29</sup> Jamfør 1.1.3. Tilpassa opplæring

<sup>30</sup> Jamfør 5.3. Gir den differensierte opplæringa auka læringsutbytte hos elevane?



## 7.0. Kjelder

Bergersen, V., (2015). «Kan du lese for meg?» En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet. Universitetet i Stavanger.

Henta 20. april 2019 frå:

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen\\_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bjerke, C. & Johansen, R., (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo. Gyldendal akademisk

Bråten, I. (2016) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet -teori og praksis*. Oslo. Cappelen akademisk.

Buli-Holmberg, J., (2008). *Lærerrollen og tilpasset opplæring*. I Bjørnsrud, H., & Nilsen, S., (red). *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling*. S. 168-196. Oslo. Gyldendal.

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

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

Engen, L., & Håland, A., (2003). *Bokstavlæring*. I Håland, A., (Red). *Leik og læring. Bokstavinnlæring på 1. trinn*. S. 24-27. Stavanger. Lesesenteret.

Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold—hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter?. *Over kneiken?*, 151. Henta 3. mai 2019 frå:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls\\_artikkel.pdf#page=151](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls_artikkel.pdf#page=151)

Frislid, M. E., (2014) Å lære seg å lære – grunnlag også for lese-, skrive-, og matematikkopplæring. I Frislid, M. E., & Traavik, H., (red). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. S. 55- 82. Oslo. Universitetsforlaget.

Frost, J., (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag

- Frost, J., (2005). *Språkleiker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen* I Håland, A., (Red). *Leik og læring. Bokstavinnlæring på 1. trinn*. S. 21-23. Stavanger. Lesesenteret.
- Haug, P. (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning–kva skjer i klasserommet*. Bergen: Caspar Forlag A/S.
- Haugstad, O., (1989). *Den grunnleggende lese og skrive opplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand. Pedforlag.
- Hjellup, L. H., (2014). *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats*. Oslo. Pedlex
- Hoel, T., (2005). *Kultur for lesing -ein måte å vera på*. I Håland, A., (Red). *Leik og læring. Bokstavinnlæring på 1. trinn*. S. 8-10. Stavanger. Lesesenteret.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo Universitetsforlaget..
- Høyen, T., & Lundberg, I., (1991). *Dysleksi*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Håstein & Werner (2015). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Henta 17.mars 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- iMAL (u.å.) *Teorigrunnlaget er forankret i kunnskap om hvordan hjernen lærer*. Henta 15. april 2019 frå: <https://imal.no/om-metoden/>
- Imsen, G., (2014) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen. Fagbokforlaget
- Olaussen, B. S., (1996). «les for meg du». Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I Wold, A. H., (red). *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Opplæringslova (1998). *Formålet med opplæringa §1-1*. Henta 19. mars. 2019 frå: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Opplæringslova (1998). *Lov om tilpassa opplæring, §1-3*. Henta 17.mars 2019 frå:

<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Piaget, J (1947). *Intelligensens psykologi*. København (1973). J.W. Cappelens forlag.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I., (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Prøitz, T. S., (2015). *Læringsutbytte*. Oslo. Universitetsforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Rongved, E., (2015). *Lesemiljøet i hjemmet avgjørende for barnas leseferdigheter*. Henta 20. april. 2019 frå: <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/lesemiljoet-i-hjemmet-avgjorende-for-barns-leseferdigheter-article99457-12576.html>

Säljö, R., (2016). *Læring. -en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Semundseth. M., (2015). *Snart skolestarter*. I Bedre skole. Henta 20. april 2019 frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/snart-skolestarter/>

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S., (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.

Skram, D., (2016). *Barns utvikling leik og læring. Pedagogisk arbeid i branehage og skule*. Danmark. Samlaget

Strandberg, L., (2008). *Vygotsky i praksis. Blant puggehester og fuskelapper*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*, 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget

Traavik. H. (2014). *Vegar til skriftspråket*. I Frislid, M. E., & Traavik, H., (red). *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. S. 83-108. Oslo. Universitetsforlaget.

Traavik, H., Frislid, M. E., Alseth, B., (2014). *Ei oversikt over teorigrunnlaget for begynnaropplæringa*. I Frislid, M. E., & Traavik, H., (red). *Lese, skrive, regne*.

*Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. S. 41-54. Oslo.

Universitetsforlaget.

UDIR (2015). *Generell del av læreplanen*. Henta 25. april 2019 frå:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

UDIR (2018). *Kva er tilpassa opplæring*. Henta 17.mars 2019. frå [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/)

[og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/)

UDIR (2015). *Læreplan i norsk (NOR1-05)* Henta 25. april 2019 frå:

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>

UDIR (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Henta 20.mars 2019 frå:

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)

UDIR (2015). *Tilpasset opplæring i fag*. I Norsk - veiledning til læreplan. Henta 3. mai 2019

frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/tilpasset-opplaring-i-fag/>

## 8.0. Vedlegg

### Vedlegg 1

#### Demografi informantar

##### Informant 1.

Har undervist i 21 år, og underviser i 1. klasse for tredje gang. Ho har 30 studiepoeng innan norskfaget.

##### Informant 2

Har vært lærar på mellomtrinnet i 5 år og det er første gang ho underviser i første klasse. Ho har 60 studiepoeng i norsk og allmennlærerutdanning som bakgrunn.

## Vedlegg 2

### Intervjuguiden.

#### Bakgrunns spørsmål.

1. Kva utdanning har du?
2. Kva utdanning har du innan norskfaget?
3. Kor lenge har du undervist?
4. Kor lenge/mykje har du undervist i første klasse.

#### Nøkkelspørsmål.

5. Hadde du elevar som kunne lese då dei byrja på skulen?
6. Nyttå du kartleggingsverktøy for å identifisere desse elevane, i tilfelle kva?
7. Korleis legg du opp/organiserer du leseundervisninga? (Norskfaget).
8. Eksplisitt leseundervisning. Modell lesing, artikulatiske kjenneteikn, med støtte eller veksellesing, korlesing, lese på eiga hand, øve på å framføre?
9. Arbeider du med dialog og ordforrådsutvikling i leseopplæringa?
10. Kva type oppgåver bruker du i lese og skriveopplæringa?
11. Kva innhald har oppgåvene?

Tilpassa opplæring har nokre sentrale omgrep. Det er verdiar som variasjon, inkludering, samanheng, relevans, medverknad, verdsetjing og erfaringar. Klarar du å ivareta desse verdiane hos elevar som kan lese ved skulestart?

12. Om ja. Kva for nokre og på kva måte?
13. Er det nokre av verdiane som er vanskelege å følgje opp?
14. Lova om tilpassa opplæring legg vekt på tilpassinga skal gå føre seg innanfor fellesskapet på skulen. Korleis organiserer du differensiert undervisning til denne elevgruppa?
15. Brukar du nokre kartleggingsverktøy for å måle læringsutbytte?

#### Heim skule samarbeid.

16. Har samarbeidet heim skule noko å sei for korleis du legg opp leseopplæringa for desse elevane?
17. Har du gjort deg nokre tankar om barnet som er gode lesarar blir lest for heime?

### Vedlegg 3

Elisabeth H. Ersland

Mosterhamn 17.03.2019.

Espelandsvegen 33.

5440 Mosterhamn

Grunnskulelærerstudent -deltid HVL 1-7

Til Rektor v. barne- og ungdomsskule.

### Førespurnad om deltaking på undersøking.

Hei.

Eg er 4. års lærarstudent ved Høgskulen på Vestlandet. Denne våren skal eg gjennomføra ein undersøking i samband med bacheloroppgåva i pedagogikk og elevkunnskap. Eg sender deg difor ein førespurnad om å få lov til å gjennomføre ei undersøking ved din skule. Mitt ynskje er å intervju to lærarar som har ansvar for lese- og skriveopplæringa til elevane i 1. klasse.

Temaet for oppgåva er «Korleis legg til rette læraren undervisninga for elevar som kan lese ved skulestart». Målet med oppgåva er å finne ut korleis læraren arbeider for å legge til rette undervisninga for dei høgt presterande elevane med bakgrunn i opplæringslova §1-3 *Tilpassa opplæring*. I tillegg til å setje meg inn i relevant teori, ynskjer eg difor å gjennomføre intervju av to lærarar som forskingsmetode.

Datamaterialet eg innhentar i intervjuet kjem berre til å bli brukt i arbeidet med bacheloroppgåva, der eg vil analysere funna/datamaterialet og samanlikne resultatene med anna forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori.

Eg er gjennom høgskulen underlagt teieplikta, og all informasjon som blir samla inn gjennom denne undersøkinga vil behandlast konfidensielt og anonymt. Innsamla data vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgåva er levert.

Om du har nokon spørsmål om opplegget, kan du ta kontakt på mail eller telefon:

[elihab@me.com](mailto:elihab@me.com)

92684490

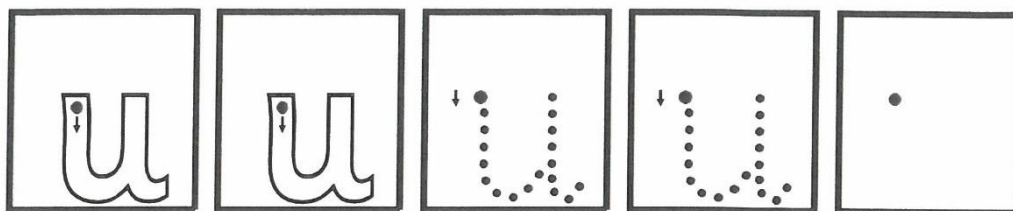
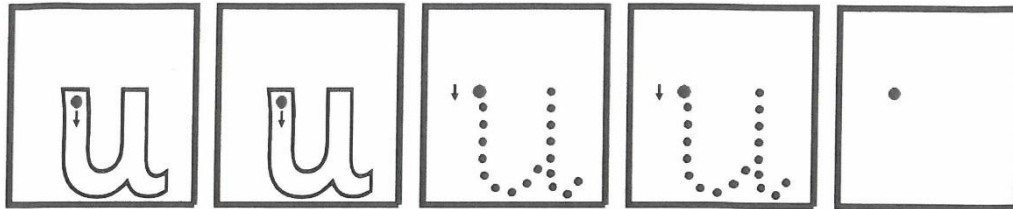
Mvh

Elisabeth H. Ersland

## Vedlegg 4.

Lese og skrivelekse.

Kvar linje: Skriv og sei lyden. Peik og les kvar lyd til slutt.



Peik og les kvar lyd.

o s l u r e f u i a u s i m u  
u

Eg har lese 3 gangar:

Peik og les kvar staving.

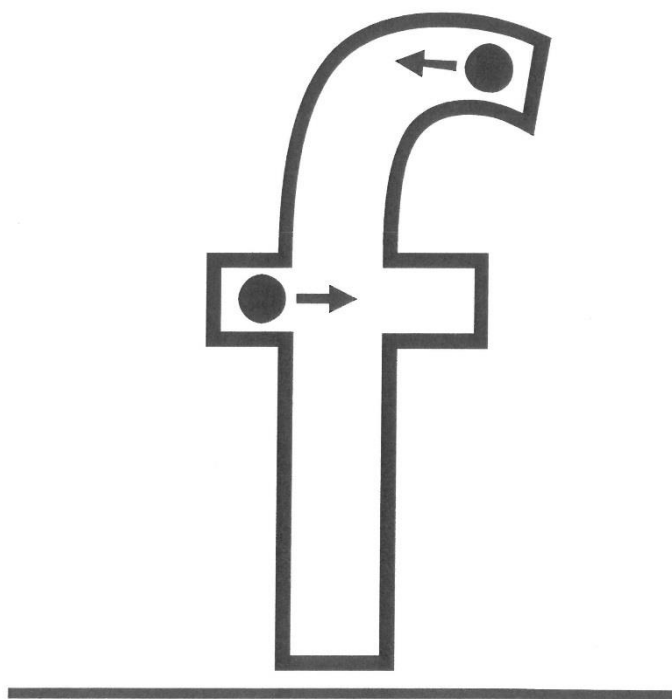
ru, fu, fu, mu, su, mu, su, su, lu, lu, lu,

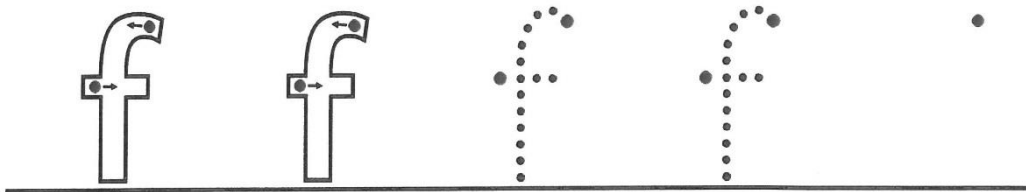
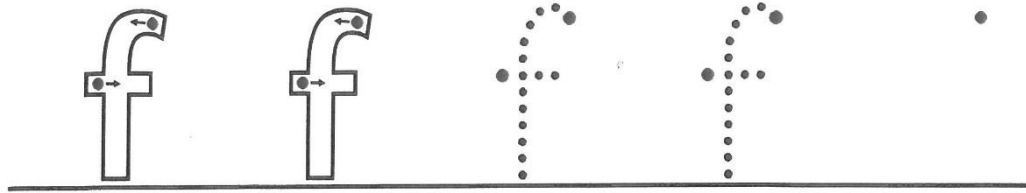
Eg har lese 3 gangar:



Vedlegg 5.









Arbeidsark på stasjon.





Vedlegg 6

Arbeidsark på stasjon.

 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/>
 <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	 <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

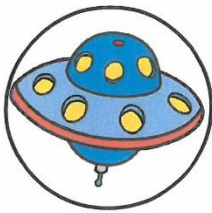


## Vedlegg 7

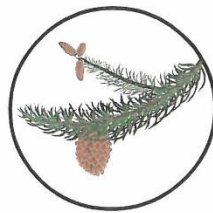
Leselekse iMAL.

U u

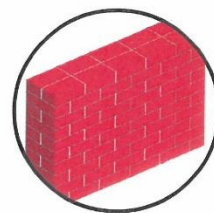
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z æ ø å



ufo



furu



mur

Far les ufo.

Far las ufo.

Far seier ufo.

Far sa ufo.

Far ler ufo.

Far lo ufo.

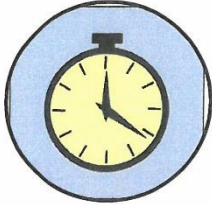
u f o f a r l a m  
l a m u f o f a r

## Vedlegg 8


Ekstra leseleikse iMAL.

U u

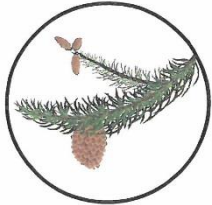
abcdefghijklmnopqrstuvwxyzæøå



ur



lue



furu

Far ser ei furu, sa Ole.  
 Far ser ei rar furu, seier Ole.  
 Far ser fem ur, sa Siri.  
 Ser far lue, seier mor.  
 Far ser mur, sa Ole.  
 Far ser meir mur, seier mor.



f u r u f e m u f o  
 u f o f u r u f e m