

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i læring og undervisning

Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar

Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive

av

Hilde Sognæs Strandos

og

Rita Årevik Vikdal

Mai 2015

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:

Læring og undervisning

Tittel:

Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar:
Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive

Engelsk tittel:

Early years literacy in Norwegian for academically strong students:
Adapted teaching for students who can read and write

Forfattarar:

Hilde Sognnæs Strandos og Rita Årevik Vikdal

Emnekode og emnenamn:

MAS3-307 Masteroppgåve i læring og undervisning

Kandidatnummer:

6 og 5

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Me gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Me garanterer at me har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Me garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA Nei

Dato for innlevering:

13.05.15

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Begynnaropplæring, norskfaget, tilpassa opplæring, fagleg sterke elevar, underrettarar

Tittel:

Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar:

Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive

Samandrag:

Denne oppgåva har som mål å svare på fylgjande problemstilling: «Kva legg norsklærarar på 1. og 2. trinn vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar, og korleis kan dette forståast i lys av teoriar om lesing og skiving i begynnaropplæringa?»

Undersøkinga er fenomenologisk og hermeneutisk forankra gjennom ei kvalitativ tilnærming, og det er gjennomført observasjonar og intervju med ti norsklærarar. Målet er ikkje å generalisere, men funna kan likevel ha overføringsverdi til liknande kontekstar.

Eit hovudfunn er at lærarane har ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring, og at dette får fylgjer for kva som blir vektlagt når det skal tilpassast til fagleg sterke elevar. Konsekvensar for dei fagleg sterke er at dei må ta del i grunnleggjande undervisning om emne dei allereie har kjennskap til. Etter felles innføring arbeider elevane stort sett med det same, men fagleg sterke som er raske med oppgåveløysinga går vidare til ekstraoppgåver. I det individuelle arbeidet blir desse elevane i stor grad overlata til seg sjølve utan modellering eller instruksar frå lærar.

Lærarane er opptekne av at kvar einskild elev skal få møte høvelege utfordringar, og gjer dette ved å stille ulike krav og forventningar til elevane. Det blir altså stilt høgare krav til kvaliteten på arbeidet til dei fagleg sterke. Tilpassing i instrumentell forstand førekjem òg. Med det meiner me individuelle lesebøker, arbeidsplanar og oppgåver med ulik progresjon og vanskegrad. Lærarane tek i større grad omsyn til fagleg sterke *lesarar* enn *skrivarar*. Konsekvensen av dette er at dei legg større vekt på lesetilpassing enn skrivetilpassing.

Det er eit visst sprik mellom kva forskingslitteraturen hevdar er ei god tilpassa begynnaropplæring og lærarane sin praksis. Dette gjeld særleg i bokstavinnlæringa der dei held fast på ein langsam progresjon med ein bokstav i veka. Nokre av skulane ser likevel ut til å ta omsyn til nyare forskning om tilpassa begynnaropplæring, når dei nyttar *Å skrive seg til lesing* (STL) som undervisningsmetode.

Eit fleirtal av informantane melder om fagleg sterke elevar som *underyter*. Underyting kan nok sjåast som eit resultat av praksisen i klasseromma. Det ser ut til å mangle overordna strategiar på skuleleiar- og skuleeigarnivå, men òg på sentralt statleg nivå for korleis ein kan møte dei fagleg sterke elevane. Det tyder såleis på at fleire aktørar bør involvere seg i problematikken.

Title:

Early years literacy in Norwegian for academically strong students:
Adapted teaching for students who can read and write

Abstract:

The aim of this thesis is to answer the following research question: «What do Norwegian teachers in the 1st and 2nd grades emphasize when they adapt their teaching for academically strong students, and how can this be understood in the light of theories about reading and writing in early years literacy?»

The study has a qualitative research approach based on the phenomenological-hermeneutic tradition. We have observed and interviewed ten Norwegian teachers. The aim is not to generalize, but rather to transfer findings to similar contexts.

One of our main findings is that the teachers have a wide understanding of the principle of adapted teaching, and that this affects what they emphasize in their adaption for academically strong students. The consequences are that academically strong students have to take part in basic teaching of topics of which they already have knowledge. After a common introduction, the students mostly work with the same tasks, but academically strong students quickly go on to additional tasks. These students are most of the time left to themselves without modelling or instructions from their teacher in the individual work.

By having different requirements and expectations, the teachers try to meet every student with appropriate challenges. They have higher expectations to the work of the academically strong students. The teachers also adapt by using individual readers, work schedules and tasks with varying difficulty and progression. The teachers consider academically strong *readers* rather than *writers*, and the consequence is that they emphasize reading adaption rather than writing adaption.

We have found a gap between research about adaptive teaching in the early years literacy and the teachers' practice. This becomes particularly clear in the alphabet instruction where the teachers hold on to a slow progression with one letter a week. Still, some of the schools seem to take into account recent research when they use *Writing to learn reading* (in Norwegian: *Å skrive seg til lesing*) as a teaching method.

A majority of the teachers report academically strong students who do not do their best. This may be seen as a result of the classroom practice. There seems to be a lack of superior strategies on school-leader and school-owner level, but also on a central level for how to meet the academically strong students in early years literacy. This may indicate that more participants should be involved in the issue.

Føreord

Denne masteroppgåva er avslutninga på to spanande og lærerike år på masterstudiet læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Me bestemte oss tidleg for at me ville gjere dette arbeidet saman. Gjennom heile grunnskulelærerutdanninga har me hatt eit tett samarbeid og kjenner kvarandre sine styrkar og svakheiter godt. Mottoet har heile tida vore «gode åleine, men best i lag». Å ha nokon ein kan lufter sine tankar til og diskutere saman med og som kjenner arbeidet like godt som ein sjølv, ser me på som ein stor styrke for denne oppgåva.

Arbeidet har vore ein tidkrevjande og arbeidsam prosess, men me ville ikkje vore forutan erfaringa det har gjeve oss. Det har vore dagar der me ikkje har sett nokon ende på utfordringane me har møtt, men oppturane har heldigvis vore fleire enn nedturane. Me har fått moglegheita til å studere eit felt som opptek oss og sit att med ny innsikt og meir kunnskap. Tida er endeleg komen for at me skal ta steget ut i læraryrket, og me vil då ta med oss den lærdomen som dette arbeidet har gjeve oss.

Det er mange som har bidrege undervegs og som difor fortener ei takk: Fyrst vil me få takke våre ti informantar som i ein elles travel skulekvardag har teke seg tid til å ta i mot oss og dele sine erfaringar.

Ei stor takk vil me òg rette til rettleiaren vår Eli Bjørhusdal, førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Gjennom heile prosessen har du gjeve konstruktive tilbakemeldingar og gode råd, som har halde oss på rett spor og gjeve oss mykje inspirasjon undervegs. Du har ofra kveldstimar og helgetimar for at me skulle kome i mål – det set me uendeleg stor pris på. Me gjekk alltid frå rettleiingsmøta med ei kjensle av at vegen vidare var overkomeleg.

Til slutt vil me rette ei stor takk til våre respektive familiar og nære vener, som har støtta og oppmuntra oss gjennom heile prosessen. Takk for at de alltid har hatt trua på oss – spesielt i dei stunder me har trengt det som mest.

Sogndal, 13. mai 2015.

Hilde Sognnæs Strandos og Rita Årevik Vikdal

Innhald

Føreord	V
1 Innleiing	4
1.1 Føremål og problemstilling	4
1.2 Relevans og aktualitet	5
1.3 Omgrepsavklaringar	7
1.4 Oppbygging av oppgåva	8
2 Teoretiske perspektiv på lesing og skriving i begynnaropplæringa	9
2.1 Å kunne lese	9
2.2 Å kunne skrive	11
2.3 Fagleg sterke elevar: klargjering av omgrep	12
2.4 Frå barnehage til skule	12
2.5 Tilpassa opplæring	13
2.5.1 Smal og vid forståing av tilpassa opplæring	14
2.5.2 Tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar	14
2.6 Ulike undervisningsmetodar i lese- og skriveopplæringa	16
2.6.1 Syntetiske metodar («phonics»)	17
2.6.2 Analytiske metodar («whole language»)	18
2.6.3 Å skrive seg til lesing (STL).....	19
2.6.4 Oppsummering av undervisningsmetodar	19
2.7 Bokstavinnlæring.....	20
2.7.1 Bokstavkunnskap.....	21
2.7.2 Progresjon i bokstavinnlæringa.....	21
2.7.3 Store og/eller små bokstavar?	22
2.8 Læraren si rolle.....	22
3 Metode	24
3.1 Ei kvalitativ tilnærming.....	24
3.2 Triangulering	25
3.3 Utval av informantar	26
3.4 Gjennomføring av observasjon og intervju	27
3.5 Analyse av datamaterialet.....	28

3.6 Kvalitetssikring av den kvalitative undersøkinga	30
3.6.1 Validitetsvurdering.....	31
3.6.2 Reliabilitetsvurdering	32
3.6.3 Vurdering av overføringsverdi.....	33
3.7 Etske omsyn.....	33
3.8 Moglege feilkjelder.....	34
4 Presentasjon og analysar av funn	35
4.1 Kva er fagleg sterke elevar	35
4.1.1 Å lese med innhaldsforståing	36
4.1.2 Å skrive med innhald	36
4.2 Møtet med fagleg sterke elevar i den fyrste lese- og skriveopplæringa.....	37
4.2.1 Er det fleire fagleg sterke elevar no enn før?.....	39
4.3 Fagleg sterke elevar som underytarar	40
4.3.1 Å motivere fagleg sterke elevar	40
4.4 Didaktiske val i den tilpassa opplæringa for dei fagleg sterke elevane	42
4.4.1 Syntetiske metodar	43
4.4.2 Analytiske metodar	45
4.4.3 Å skrive seg til lesing (STL).....	45
4.4.4 Bokstavlæring.....	46
4.4.5 Lekser	48
4.4.6 Forventningar og tilbakemeldingar	49
4.4.7 Kvalitet versus mengde	51
4.4.8 Nivådifferensiert undervisningsmateriell.....	52
4.4.9 Arbeidsplanar	54
4.4.10 Å dele klassen i grupper	55
4.4.11 Diskusjonar i kollegiet i høve fagleg sterke elevar	56
4.5 Fagleg svake elevar.....	57
4.6 Ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar	58
4.7 Ei vid forståing av tilpassa opplæring.....	59
5 Drøfting.....	61
5.1 Fagleg sterke elevar.....	61
5.2 Lærarar sin kjennskap til fagleg sterke elevar som begynner på skulen.....	62
5.3 Fagleg sterke elevar som underytarar	63

5.3.1	Å motivere fagleg sterke elevar	65
5.3.2	Læraren si rolle for motivasjon hjå fagleg sterke elevar	66
5.4	Didaktiske val i den tilpassa opplæringa for dei fagleg sterke elevane	67
5.4.1	Syntetisk eller analytisk metode	67
5.4.2	Å vidareutvikle fagleg sterke elevar som lesarar	69
5.4.3	Bokstavlæring	70
5.4.4	Lekser	73
5.4.5	Manglande modellering	74
5.4.6	Arbeidsplanar	75
5.4.7	Friskrivning og andre skriveaktivitetar	76
5.4.8	Gruppedeling	77
5.5	Fagleg svake elevar	78
5.6	Ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar?	79
5.7	Konklusjon: ei vid forståing av tilpassa opplæring	80
6.	Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar	83
6.1	Oppsummering av funn	83
6.2	Vegen vidare	86
	Referanseliste	89
Vedlegg 1:	Observasjonsskjema	94
Vedlegg 2:	Intervjuguide	95
Vedlegg 3:	Informasjonsskriv til rektorar	97
Vedlegg 4:	Informasjonsskriv til føresette	98
Vedlegg 5:	Utdrag frå transkripsjon med kategoriar	99
Vedlegg 6:	Utdrag frå analyseoppsett, intervju	100
Vedlegg 7:	Utdrag frå samla meiningstetting, intervju	101
Vedlegg 8:	Utdrag frå samla meiningstetting, observasjon	102

1 Innleiing

Denne oppgåva undersøker kva norsklærarar på 1. og 2. trinn legg vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar. Med «fagleg sterke» meiner me elevar som allereie kan lese og skrive når dei begynner på skulen, eller som tileignar seg desse dugleikane raskt. Begynnaropplæringa i lesing og skriving legg grunnlaget for elevane si seinare utvikling av skriftspråkkompetansen, og er difor ein viktig del av skulegangen. Lesing og skriving er sentrale dugleikar for kunnskapstileigning, og er to av dei fem grunnleggjande dugleikane som blir omtala i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Å lukkast i å lære seg å lese og skrive er difor svært viktig for elevane, fordi det vil påverke motivasjonen og haldningane deira dei neste skuleåra. Dette inneber at *alle* elevar må få like gode vilkår for læring og oppleve meistring allereie frå 1. trinn, uansett evner, føresetnader og dugleiksnivå. Dette er då òg nedfelt i norsk opplæringslovgeving (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

1.1 Føremål og problemstilling

Det overordna føremålet med undersøkinga som denne oppgåva byggjer på er empirisk: Gjennom analyse og framstilling av det kvalitative datamaterialet, vil me i lys av relevant forskningslitteratur gje eit innblikk i kva eit utval norsklærarar på 1. og 2. trinn legg vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar. Sidan det er nytta ei kvalitativ forskingstilnærming, er ikkje målet vårt å generalisere. Vonleg kan innsikter frå undersøkinga likevel vere overførbare og av interesse òg for lærarar i andre fag, fordi ho fokuserer på møtet med fagleg sterke elevar tidleg i skuleløpet. Dette har gjeve fylgjande problemstilling:

«Kva legg norsklærarar på 1. og 2. trinn vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar, og korleis kan dette forståast i lys av teoriar om lesing og skriving i begynnaropplæringa?»

Problemstillinga ynskjer å gje ei djupare forståing av korleis ein møter fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa i norsk. Ho opnar òg opp for å drøfte utfordringar som lærarar møter når dei skal tilpasse undervisninga for denne elevgruppa. Det finst lite forskingsbasert kunnskap på dette feltet i norsk samanheng, og difor er problemområdet ekstra interessant å undersøkje.

Gjennom ei kvalitativ forskingstilnærming søker me svar på problemstillinga ved å gjennomføre observasjonar og intervju med ti norsklærarar på 1. og 2. trinn. Ei slik tilnærming gjev oss høve til å gå i djupna, og siktar såleis mot å opne opp og nansere ulike sider ved opplevingar og erfaringar på området. Ei vidare grunngjeving for val av forskingstilnærming og metode vil me kome attende til i kapittel 3.1 og 3.2.

1.2 Relevans og aktualitet

Elevar som begynner på skulen er kvar og ein unike i både interesser og mentalitet. Det er òg store variasjonar i skulebegynnarane sin skriftspråklege kompetanse. Nokre har lita erfaring med skriftspråket, medan andre kjenner att bokstavane og kan lese og skrive eige namn eller korte ord. Det kjem òg elevar til skulen som les heile setningar og bøker, og desse elevane blir gjerne omtala som fagleg sterke. Uavhengig kva føresetnader den einskilde elev har, er dei fleste motiverte og klare for å møte nye utfordringar, og har store forventningar til kva dei skal lære når dei begynner på skulen (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 11). Skulen si oppgåve må difor vere å utvikle metodar for læring som innfrir til elevane sitt ynskje om å lære, og som er tilpassa den einskilde eleven sitt nivå.

Retten til tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp som gjeld all undervisning (Opplæringslova, 1998, § 1-3; Bachmann og Haug, 2006). Dei offentlege styringsdokumenta gjev få haldepunkt for korleis og på kva måte tilpassa opplæring skal løysast i praksis. Det er difor opp til den einskilde læraren å gjere gode val med omsyn til undervisning, innhald og organisering av undervisninga. Sidan elevane har ulike utgangspunkt med omsyn til lesing og skrivning, handlar retten til tilpassa opplæring om å *lære* med det utgangspunktet den einskilde elev har (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 20). Med rom for alle og blick for den einskilde, er målet i begynnaropplæringa i norskfaget at ein skal fylgje opp *alle* elevar blant anna i bokstavinnlæring, avkoding, knekking av lesekode og vidare utvikling av lese- og skrivekompetansen (Aske, 2006, s. 85).

Læraren som skal møte skulebegynnarane, treng kunnskap om deira føresetnader og faglege nivå, for å kunne leggje til rette for tilpassa opplæring til den einskilde innanfor rammene av fellesskapet. Dei fleste barn i Noreg i dag går i barnehagen før dei begynner på skulen. For å skape gode og trygge overgangar mellom barnehage og skule, er god informasjon om det einskilde barnet naudsynt (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20). Denne informasjonen bør innehalde kva barna kan og meistrar, og kva dei treng særskild hjelp og støtte til.

Ei av lærarane sine oppgåver er å fremje meistring og framgang hjå elevane, og gje utfordringar både til dei som slit i faga og dei som er fagleg sterke (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), s. 20). I forskingsprosjektet «Begynnaropplæring og tilpassa undervisning» har Jorunn Aske i eit delprosjekt studert tilpassa undervisning i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Der finn ho at elevar som har gode evner og høgt innlæringstempo, kan bli sitjande og keie seg (Aske, 2006, s. 99). Sidan desse elevane kan meir enn det som det er forventa at dei skal kunne, kan det vere vanskeleg for læraren å vite kva ein skal tilby desse elevane. Å treffe heile mangfaldet av elevar i eit klasserom krev at einskildlærarane har tilstrekkeleg fagleg og didaktisk kompetanse, både når det gjeld planlegging og undervisning.

Resultata frå elevundersøkinga 2007 viste at ikkje alle elevar opplever høge krav til læring. Omlag ein fjerdedel av elevane rapporterte då om for få utfordringar i skulekvardagen. I tillegg var det rundt 40 prosent av elevane som opplevde at opplæringa berre var tilpassa til deira nivå i nokre fag (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), s. 22). Ein kan forstå denne undersøkinga som at det er for få elevar som får store nok utfordringar gjennom den opplæringa som blir gjeven, og at opplæringa difor ikkje blir tilpassa i tilstrekkeleg grad til både fagleg svake og fagleg sterke elevar. Dette kan kanskje òg sjåast i samanheng med det heller låge talet på norske elevar som oppnår resultat på dei høgste nivåa i dei internasjonale undersøkingane PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress In Reading Literacy Study).

Marit Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen presenterer resultata frå PISA 2012 i arbeidet *Fortsatt en vei å gå*. Når det gjeld lesing, peikar dei på at det i 2012 er ein svak auke i talet på elevar på dei høgste og lægste nivåa, men at auken ikkje er signifikant (Kjærnsli og Olsen, 2013, s. 190). Eit viktig mål i skulen må vere å auke talet sterke lesarar utan at det medfører fleire svake lesarar, noko ein ifylgje Kjærnsli og Olsen ikkje har lukkast med enno. Ei mogleg årsak kan vere at det tradisjonelt har vore lagt for lite vekt på å undervise elevar i leseforståing og utvikling av leseforståingsstrategiar (Traavik og Alver, 2008, s. 10).

Å lukkast tidleg i skulen aukar sannsynet for å lukkast seinare i livet. Både kvalitative og kvantitative studiar har vist at den faktoren som har størst tyding for fråfall i vidaregåande skule, er faglege prestasjonar og karakterar i ungdomsskulen (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 49). Vanar, dugleikar og erfaringar som elevar etablerer tidleg i grunnskulen, legg såleis føringar for seinare skulegang og arbeidsliv. Dersom fagleg sterke elevar ikkje blir sett, støtta, oppmuntra og får hjelp til å utvikle eigne evner og moglegheiter, kan ein konsekvens bli ein pedagogisk praksis der ein produserer underytarar og såleis «mister» potensielle

ressurspersonar (Skogen, 2012, s. 549). At fagleg sterke elevar kan ha trong for eit høgare tempo i den fyrste lese- og skriveopplæringa enn dei som enno ikkje har lært bokstavane, kan vere enkelt å forstå. Utfordringa for lærarane blir korleis ein i praksis klarer å ta omsyn til elevane sine ulike evner og føresetnader innanfor rammene av fellesskapet. Det er dette som gjer tilpassa opplæring så komplekst: Prinsippet i seg sjølv er enkelt å forstå, men for lærarane i praksisfeltet kan det vere problematisk å gjennomføre.

Me går inn i denne oppgåva med eit medvit om at tilpassing for fagleg sterke elevar kanskje ikkje blir vurdert som det viktigaste fenomenet å diskutere i den norske skulen. Å sørgje for god tilpassing, hjelp og støtte til elevar med låg måloppnåing er sjølvstendig viktig, men fokuset på desse elevane er allereie til stades. Dette ser ein blant anna i tilleggsetil § 1-3 i Opplæringslova om tidleg innsats og særleg høg lærartettleik på 1. til 4. trinn, som er særleg retta mot elevar med låg meistring av lesing og rekning (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Me meiner at det òg er relevant å rette søkjelyset mot elevar med høg fagleg måloppnåing. Vonleg kan denne oppgåva vere eit bidrag i diskusjonen om korleis lærarar skal leie elevmangfaldet mot målet om tilpassa opplæring for *alle*.

1.3 Omgrepsavklaringar

Me har allereie nytta omgrepa *begynnaropplæring*, *fagleg sterke elevar*, *lesing*, *skrivning* og *tilpassa opplæring*. Me vil kort klargjere desse omgrepa her:

Begynnaropplæring kan vere ein uklar term, men avgrensar seg gjerne til det som går føre seg rundt sjølv tidspunktet for starten på skulen (Haug, 2006, s. 7). Termen blir ofte definert som all opplæring som skjer dei fyrste fire åra på skulen. I denne oppgåva avgrensar me *begynnaropplæringa* til den lese- og skriveopplæringa som føregår i norskfaget på 1. og 2. trinn.

Omgrepet *fagleg sterke elevar* er sentralt i denne oppgåva, ettersom det er tilpassinga til denne elevgruppa me vil undersøkje. Me nyttar uttrykket *fagleg sterke* om elevar som har høg grad av måloppnåing i kompetansemåla i norskfaget etter 2. trinn. Det vil seie at desse elevane kan lese og/eller skrive når dei begynner på skulen, eller at dei tileignar seg desse dugleikane raskare enn snittet.

Lesing og skrivning blir definert på ulike måtar i ulike samanhengar. Leseformelen blir ofte framstilt slik: Lesing = avkoding x forståing (Gough og Tunmer, 1986, s. 6-10), og skriveformelen slik: Skrivning = bodskapsformidling x innkoding x motivasjon (Hagtvatn, 2004, s.

276). Når me nyttar uttrykket *fagleg sterke elevar*, refererer det såleis til elevar som kan avkode og forstå innhaldet i tekstar, og til dei som skriv meir avanserte setningar og tekstar enn dei andre elevane i klassen.

Tilpassa opplæring er eit politisk skapt omgrep som er juridisk forankra i Opplæringslova § 1-3. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane til kvar einskild elev. Det er eit overordna prinsipp som gjeld for alle elevar i den norske skulen, og det inneber såleis at alle elevar skal få eit godt utbyte av opplæringa og oppleve meistring (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4). Dette stiller store krav til lærarane i møte med dei ulike elevane som kjem til skulen.

Omgrepa fagleg sterke elevar, lesing, skriving og tilpassa opplæring vil bli utdjupa og kontekstualiserte i kapittel 2.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er sett saman av seks delar: innleiing, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting av funn og oppsummering. Innleiingsvis blir dei omgrepsmessige og teoretiske rammene definerte gjennom kapittel 1, *Innleiing* og kapittel 2, *Teoretiske perspektiv på lesing og skriving i begynnaropplæringa*. Vidare presenterer me kapittel 3, *Metode*, som gjer greie for den forskingsmetodiske tilnærminga me nyttar i den kvalitative undersøkinga som denne oppgåva baserer seg på. Hovuddelen av oppgåva blir presentert gjennom kapittel 4, *Presentation og analysar av funn*, og kapittel 5, *Drøfting*. Her presenterer me funn frå observasjonar og intervju, og i drøftingskapittelet blir desse drøfta i lys av den teoretiske ramma for oppgåva. Avslutningsvis, i kapittel 6, *Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar*, vil me oppsummere hovudinnsiktene frå undersøkinga.

2 Teoretiske perspektiv på lesing og skrivning i begynnaropplæringa

I dette kapittelet vil me presentere forskingslitteratur om tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Sidan det finst lite litteratur som tek føre seg fagleg sterke elevar spesielt, vil me presentere han samla for å setje problemområdet i ein heilskapleg samanheng. Me vil i tillegg vise til norske styringsdokument, ettersom dei legg føringar for blant anna tilpassa opplæring. Det inneber i denne samanheng Opplæringslova, Læreplanverket for Kunnskapsløftet og andre dokument som gjev retningslinjer for skulane si verksemd. Me vil òg vise til stortingsmeldingar, sjølv om dei ikkje er bindande styringsdokument.

Kapittelet er delt inn i underkapittel som kvar for seg presenterer eit teoretisk perspektiv som kan kaste lys over problemstillinga. Saman med funna som seinare vil bli presentert, skal dette danne grunnlaget for drøftingane våre om kva lærarane legg vekt på når dei tilpassar den fyrste lese- og skriveopplæringa til fagleg sterke elevar.

2.1 Å kunne lese

«Kan du lese, Ole Brumm?» spurte hun forsiktig. «Det henger to plakater om banking og ringing utenfor døra her, dem har Kristoffer Robin skrevet, kan du lese det som står der?» «Kristoffer Robin fortalte meg hva som sto på dem og da kunne jeg lese det» sa Brumm. (Milne, 1993, s. 79).

Målet for å lære å lese og skrive i skulen er å utvikle kunnskap. Lesing og skrivning handlar om å kunne skape mening slik at ein kan vere ein fullverdig deltakar i kunnskapssamfunnet. Ifylgje lese- og skriveforskar Solveig-Alma H. Lyster påverkar skriveutviklinga lesinga og leseutviklinga skrivninga på ulike måtar, men samspelet varierer på ulike stadium i eleven si utvikling (Lyster, 2011, s. 36). Ein kan difor ikkje sjå på lese- og skriveutviklinga som to prosessar som er uavhengige av kvarandre. Nedanfor vil me nok trekkje linjer frå lese- til skriveutviklinga og tilbake, men dei to prosessane vil i hovudsak bli framstilt kvar for seg.

Det er semje om at fonologisk omkoding eller lydering spelar ei sentral rolle i dei fyrste fasane av leseutviklinga, og at denne omkodinga byggjer på ei rad fonologiske delprosessar (Lyster, 2011, s. 46). Det er berre ein begynnarlesar i dei fyrste fasane av leseutviklinga som må kode om bokstav for bokstav. Den vidarekomne lesaren har utvikla kompetanse som er knytt til orda sin ortografiske struktur, og kan automatisk kode om større einingar og nytte avanserte strategiar i ordavkodingsprosessen (Lyster, 2011, s. 46). Lesing blir definert på ulike måtar, men det er vanleg å sjå lesing som eit produkt av ordavkoding og forståing slik: Lesing =

ordavkodning x forståing. Denne modellen blir referert til som «The simple view of reading» og er utvikla av dei to anerkjende leseforskarane Phillip B. Gough og William E. Tunmer (Gough og Tunmer, 1986, s. 6-10).

Modellen har vorte utfordra, fordi ein har sett variasjonar i lesedugleikar som ikkje let seg forklare ut frå den (Molander og Skauge, 2009, s. 104; Lyster, 2011, s. 37). Han tek mellom anna ikkje omsyn til motivasjonen hjå lesaren. Ifylgje den norske leseforskarane Ivar Bråten er lesing ein anstrengjande aktivitet som krev energi av elevane, og er ofte noko dei må velje å gjere i konkurranse med andre aktivitetar, dermed kjem motivasjon inn i biletet (Bråten, 2007, s. 73). Barn treng motivasjon for å lære bokstavar, men når ordavkodninga er automatisert, vil dei i dei fleste høve avkode utan å tenkje over det. Motivasjonen vil flytte seg frå å vere ein avgjerande faktor i innlæringsfasen, til å bli viktig i det vidare arbeidet med lesing og skriving. Det verkar å vere forskingsmessig semje om at eleven sin språklege kunnskap, motivasjon og lesemengd påverkar leseutviklinga, i tillegg til ei rekkje kognitive og språklege faktorar (Molander og Skauge, 2009, s. 105; Lyster, 2011, s. 46).

Sjølv om det er ulike meiningar om korleis barn best lærer å lese, er det semje om at ein ikkje blir ein god lesar om ikkje ordavkodninga utviklar seg til ein automatisk prosess (Lyster, 2011, s. 39). Fyrst då kan elevane frigjere seg frå einskildelement og forholde seg til budskapet i teksten. Elevane skal dei fyrste åra utvikle avkodingsdugleikar som gjer dei i stand til å lese tekstar som er tilpassa deira utviklingsnivå (Lyster, 2011, s. 39), men etter kvart vil dei lese og forstå stadig meir komplekse tekstar. Utviklinga av skriftspråkdugleikar er ein prosess som held fram heile livet, så lenge ein møter nye tekstar med nye former og nytt innhald. Mykje tyder på at mange lærarar tek for gitt at elevane si leseforståing vil utvikle seg etter kvart som dei får meir lesetrening (Roe, 2014, s. 12). I arbeidet *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater* peikar Astrid Roe og Ragnar Gees Solheim på at resultata frå dei to internasjonale undersøkingane viser at norske elevar les dårlegare enn det er grunn til å forvente (Roe og Solheim, 2007, s. 13). Dei seier vidare at ein må ta tak i problema, at ein ikkje kan forvente at elevar som har knekt lesekoden blir flinkare å lese av seg sjølv og at opplæring i leseforståing og bruk av lesestrategiar må halde fram gjennom heile skuletida (Roe og Solheim, 2007, s. 13). Resultata frå PISA i 2012 viser at norske elevar ligg på omlag same nivå som tidlegare år. Marit Kjærnsli og Rolf Vegar Olsen meiner at sjølv om det er positivt at det er færre elevar på dei lægste nivåa, er det urovekkjande at talet på elevar på dei høgste nivåa har gått ned (Kjærnsli og Olsen, 2013, s. 197).

2.2 Å kunne skrive

Me vil nedanfor nytte arbeida til eit knippe skriveforskarar som i fleire år har vore viktige på feltet skrivning i begynnaropplæringa. Desse er Hilde Traavik og Vigdis R. Alver, Lise Iversen Kulbrandstad, Lise Lunde Nilsen, Grete Hekneby og Bente Hagtvet.

Skriving og lesing verkar gjensidig utviklande på kvarandre, og utviklinga går parallelt og om kvarandre hjå den einskilde (Traavik og Alver, 2008, s. 81). Forsking har vist at vegen til lesing for mange går gjennom skrivning (Kulbrandstad, 2003, s. 13). Alle elevar har ulike erfaringar med skrift når dei begynner på skulen, men mange har vorte kjende med tekstkulturen ved å sjå foreldra lese og skrive (Nilsen, 2005, s. 83). På 1. og 2. trinn nyttar elevane gjerne skrivning som ein måte å utforske skriftspråket på. Elevar skriv for å lære, for å uttrykkje seg og kommunisere med andre gjennom sin eigen tekst (Hekneby, 2011, s. 190). Ein kan sjå på det å lære å lese og skrive som ein prosess der barna gradvis tileignar seg eit nytt symbolspråk. Barna etablerer nye samanhengar mellom skrift og dei omgrepa som dei alt har eit munnleg uttrykk for (Hekneby, 2011, s. 20).

Bente Hagtvet, som har forska på språkutvikling og tidleg skrivning, hevdar at ein kan skildre skrivning ved hjelp av ein idéskapande komponent, *bodskapen*, og ein teknisk komponent, *innkodinga*, av lyd til bokstav (Hagtvet, 2004, s. 276). Dersom skrivninga skal bli sjølvforsterkande og sjølvdriven, er ein òg avhengig av motivasjon som driv prosessen framover. Hagtvet sin formel for skrivning ser dermed slik ut: Skrivning = bodsapsformidling x innkoding x motivasjon (Hagtvet, 2004, s. 276). I desse formlane er det viktig å vere merksam på multiplikasjonsteiknet, då resultatet av ein multiplikasjon blir null dersom ein av faktorane er null.

Skriving handlar både om å knekkje den alfabetiske koden, dei tekniske sidene ved skrivninga og om teksten i kontekst og funksjon. Elevar som har forstått det alfabetiske prinsippet om at me i skrift har grafem som svarar til fonema i det talte språket, er komne til det fonologiske skrivestadiet. Barn sitt fonologiske medvit gjer at dei prøver ut kunnskapane sine ved å skrive orda slik dei høyrer ut eller kjennest ut når dei uttalar dei (Traavik og Alver, 2008, s. 69). Dette betyr ikkje at rettskrivinga er på plass, for dei fleste har framleis utfordringar med skriftspråket sine reglar og konvensjonar. I løpet av dei fyrste skuleåra utviklar elevane ortografisk skrivning, som vil seie at dei kan skrive ein del ikkje-lydrette ord på ein korrekt måte og at nokre høgfrequente ord er automatiserte (Traavik og Alver, 2008, s. 74). Elevane blir etter kvart medvitne om at ein del ord ikkje blir skrivne slik me uttalar dei. Skrivninga nærmar seg då den konvensjonelle skriftspråknorma og meistring av skriftspråket sine reglar.

2.3 Fagleg sterke elevar: klargjering av omgrep

Målet med denne undersøkinga er å sjå nærare på korleis ti lærarar tilpassar den fyrste lese- og skriveopplæringa til *fagleg sterke elevar*. Ofte blir omgrep som «flinke», «fagleg flinke» og «sterke» brukt om elevar som presterer godt på skulen eller i enkelte fag, utan at omgrepa blir vidare definerte. Her skal me prøve å sirkle inn denne elevgruppa.

Me nyttar omgrepet *fagleg sterke* om elevar som i norskfaget har ei høg grad av måloppnåing anten i lesing eller i skrivning eller begge deler, eller som tileignar seg desse dugleikane raskare enn snittet. Desse elevane er i toppen av klassen (Skogen og Idsøe, 2011, s. 96). For å gje eit bilete på kva me legg i høg grad av måloppnåing, viser me til gjeldande læreplan sine kompetansemål for norskfaget etter 2. trinn, som omhandlar skriftleg kommunikasjon. Dette hovudområdet dreier seg om lesing og skrivning i norsk:

- vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke lyder sammen til ord
- lese store og små trykte bokstaver
- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm
- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur
- skrive enkle og beskrivende og fortellende tekster
- arbeide kreativt med tegning og skrivning i forbindelse med lesing
- skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skrivning

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6).

At fagleg sterke elevar kan lese, vil i denne samanheng seie at dei kan avkode, noko dei tre fyrste kompetansemåla refererer til. I tillegg inneber det at dei forstår innhaldet i det dei les, som viser til det fjerde og det femte kompetansemålet. Å kunne skrive vil seie at dei fagleg sterke elevane kan skrive meir avanserte setningar og tekstar enn dei andre elevane i klassen, og det er uttrykt av dei fire siste kompetansemåla.

2.4 Frå barnehage til skule

Dei fleste barn går i dag i barnehage før dei begynner på skulen. I 2006 vart barnehagen flytta frå Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, noko som vitnar om eit syn på barnehagen som ein – rett nok valfri – del av utdanningsløpet. Dette året fekk òg barnehagen ny rammeplan (R06) og skulen ny læreplan (LK06), noko som førte til at ein såg

institusjonane i samanheng, og ein måtte i større grad samarbeide for å leggje til rette for ei heilskapleg opplæring. Kunnskapsdepartementet gav ut rettleiinga *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* i 2008, som ei hjelp til institusjonane i dette samarbeidet. Her blir det lagt vekt på at ein skal støtte, utvikle og ivareta kvart barn sitt læringspotensiale på eit tidleg tidspunkt, og at barnet får høve til å byggje vidare på erfaringar og kunnskapar frå barnehagen i den vidare skulegangen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

Mange forbind leseopplæringa med den konkrete opplæringa som skjer på skulen, men skriftspråkutvikling hjå barn startar lenge før skulealder. Barnehagen er ein viktig arena i leseopplæringa, og førskulelæraren kan stimulere til lese- og skriveutvikling hjå førskulebarn og gjere dei nyfikne på skriftspråket. Ein viktig del av innhaldet i barnehagen er tidleg og god språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40). Rammeplanen for barnehagen er delt inn i sju fagområde som er sentrale for læring, oppleving og utforsking (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Desse områda er i stor grad dei same som barna seinare møter som fag i skulen. Læring, erfaringar og gode opplevingar innan desse områda kan gje barna eit positivt forhold til faga når dei kjem til skulen og motivasjon for å lære meir.

2.5 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring har vore studert i fleire prosjekt, og det finst omfattande litteratur som tek dette opp. Nedanfor skal me nytte arbeida til eit utval forskarar som er viktige stemmer på området. Desse er Grethe D. Berg og Kari Nes, Hilde L. Damsgaard og Cecilie I. Eftedal, Kari Bachmann og Peder Haug, og Eirik S. Jenssen og Sølvi Lillejord.

Tilpassa opplæring har vore eit omgrep i den norske skulen sidan 1970-talet (Berg og Nes, 2007, s. 6). Likeverd, like moglegheiter, rett og plikt, tilpassing for alle og individet i fellesskapet har stått sentralt i denne samanhengen (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 27). Det er eit politisk skapt omgrep som fyrst i M87 vart formulert i ein læreplan (Bachmann og Haug, 2006, s. 7). I dei fylgjande læreplanane har prinsippet om tilpassa opplæring blitt omtala, og eit fellesteikn har vore vage og diffuse føringar for den pedagogiske praksisen. I 1998 vart retten til tilpassa opplæring lovfesta, og i Opplæringslova heiter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det er eit overordna prinsipp som gjeld for alle elevar i den norske skulen. Alle elevar skal få eit godt utbyte av opplæringa og oppleve ei kjensle av meistring (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4).

I arbeidet «Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis» har Eirik S. Jensen og Sølvi Lillejord studert stortingsmeldingar frå perioden 1975-2009, og dei finn at tilpassa opplæring har hatt skiftande meiningsinnhald med dei ulike regjeringane (Jensen og Lillejord, 2009). Dei har identifisert fire ulike periodar karakteriserte av ulikt innhald i omgrepet. Medan 'tilpassa opplæring' i dei fyrste periodane handla om integrering, inkludering og individualisering, dreier styringsdokumenta seg i dag om læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Eit berande element i ein inkluderande skule er å gje alle elevar likeverdige moglegheiter. Fylgjeleg må prinsippet om tilpassa opplæring sjåast i samanheng med at mangfaldet av elevar skal inkluderast i ein skule for alle (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 28). Tilpassa opplæring handlar om meir enn det å vere inkludert, å vere ein del av og høyre til i eit fellesskap. Det dreier seg om den einskilde sin rett til å lære, ikkje berre til å vere (Berg og Nes, 2007, s. 9).

2.5.1 Smal og vid forståing av tilpassa opplæring

Litteraturen om tilpassa opplæring skil mellom ei smal og ei vid forståing av tilpassa opplæring (Bachmann og Haug, 2006, s. 7; Haug, 2006, s. 9; Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 33-34; Jensen, 2009, s. 198). Den smale forståinga er knytt til måtar å organisere undervisninga på. Ein legg til rette for at den einskilde eleven skal lære mest mogleg gjennom individuell tilpassing av lærestoff, arbeidsmåtar, progresjon og vanskegrad. I yttarste konsekvens kan dette føre til ei forståing hjå lærarar om at kvar elev skal ha sitt eige undervisningsopplegg (Jensen, 2009, s. 198). Ei slik forståing står i motsetnad til formuleringane om tilpassa opplæring som me finn i læreplanverket i dag, som i staden gjev inntrykk av at tilpassinga skal prege all verksemd ved skulen som heilskap (Haug, 2006, s. 9-10). Den vide forståinga er i langt større grad ein overordna måte å forstå undervisning og opplæring på, og tilpassa opplæring blir altså sett på som noko anna enn individuell tilrettelegging for den einskilde (Bachmann og Haug, 2006, s. 7; Jensen, 2009, s. 198). I eit slikt perspektiv blir det fokusert på korleis den einskilde eleven er sikra læring gjennom det som blir lagt til rette for heile elevgruppa.

2.5.2 Tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar

Det finst lite norsk litteratur som tek føre seg tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Me vil her trekkje fram det me vurderer som dei mest sentrale arbeida på feltet. Dette er arbeid av Kjell Skogen, Ella C. Idsøe, Jorunn Aske, og Grethe Klæboe og Dagrun K. Sjøhelle. Desse rører anten direkte ved tilpassing til fagleg sterke elevar, eller dei relaterer til denne elevgruppa.

I den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet blir det lagt vekt på at skulen skal ha rom for alle og blikk for den einskilde (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 10).

Undervisninga må difor dreie seg om meir enn tilpassing av fag og stoff, den må òg tilpassast til alderstrinn og den einskilde elev sitt utviklingsnivå. Kjell Skogen er oppteken av tilpassa opplæring i ein inkluderande skule for alle. Han understrekar at det finst lite norsk forskning på fagleg sterke elevar, og meiner at retten til tilpassa opplæring i hovudsak gjeld elevar som strevar med skulefaga (Skogen, 2012, s. 557). Skogen blir delvis støtta av Ella C. Idsøe som forskar på evnerike barn: I dagens samfunn søker ein å oppnå likestilling og rettferd, og det kan for mange verke urimeleg å bruke ekstra tid og krefter på elevar som allereie er fagleg sterke innanfor eit spesielt fag eller område, seier ho (Idsøe, 2014, s. 165). Motstandarar av tilpassa opplæring til fagleg sterke elevar trur oppriktig at desse elevane greier seg best sjølv, og at ein heller bør bruke ressursane på elevar med særlege vanskar (Skogen, 2012, s. 557; Idsøe, 2014, s. 165). Men, seier Skogen, dersom skulen skal vere ein inkluderande stad som tilbyr tilpassa opplæring for alle, kan ein ikkje la nokon falle utanfor 'alle'-omgrepet. Også fagleg sterke elevar treng lærarar som kan gje dei moglegheiter til å nytte sitt potensial for læring (Skogen, 2012, s. 557).

I ei stor undersøking utført ved Senter for Atferdsforskning, rapporterer dei flinkaste elevane at dei ikkje føler at dei får nok stimulans og støtte frå læraren (Idsøe, 2014, s. 166). Skogen hevdar at elevar som har lett for å lære, kan bli oversett fordi dei tilsynelatande klarer seg godt i skulekvardagen. Han seier vidare at desse elevane treng meir enn mengder av arbeidsstoff (Skogen, 2012, s. 557). I staden må det vere noko som motiverer og som gjer at dei får utvikla sine evner. At undervisninga skal vere tilpassa kvar einskild elev sitt faglege nivå, læringskapasitet og eleven sin beste måte å lære på, vil seie at dei fagleg sterke elevane treng oppgåver med større vanskegrad som er tilpassa deira prestasjonsnivå for at dei skal utvikle seg fagleg. Dette er òg er avgjerande for eleven si lærelyst (Idsøe, 2014, s. 171-173).

I arbeidet «Salmar frå klasserommet – Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning» hevdar Jorunn Aske at elevar som kan lese og skrive ved skulestart, ofte blir sitjande og vente på at dei andre elevane skal bli ferdige med sine oppgåver (Aske, 2006, s. 98). At elevane er på ulike stadium i lese- og skriveinnlæringa, gjer den tilpassa leseopplæringa vanskeleg og utfordrande. Arbeidet hennar viser at det som skjer av tilpassing til fagleg sterke elevar, er at dei får *meir* å lese og *meir* å gjere. Det er eit gjennomgåande trekk at *mengd* er overordna vanskegrad når det gjeld lesetekst og oppgåver. Aske sitt poeng er at lesetekstar som blir gjevne til dei fagleg sterke, må vere av ein slik karakter at dei utviklar den gode lesaren sin lesekompetanse (Aske, 2006, s. 112).

Grethe Klæboe og Dagrun K. Sjøhelle har arbeidd med rettleidd lesing og skriving i begynnaropplæringa i norskfaget. Dei hevdar at elevar som alt har tileigna seg noko bokstavkunnskap og som ved skulestart er i gang med å lære å lese og skrive, kan utvikle lese- og skrivedugleikar raskt (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 127). Dei poengterer at desse elevane må bli stimulerte til vidare læring med ein gong dei begynner på skulen, og at dei ikkje kan vente med å gå vidare til neste steg. Som lærar møter ein eit stort spenn i lese- og skrivekunnskapane til elevane, og det blir forventa at kvar einskild elev skal få utvikle sine evner best mogeleg.

I dei norske styringsdokumenta blir det peika på at det er viktig at skulekvardagen fremjar meistring og framgang blant alle elevane. Vidare står det at både elevar som slit i faga og fagleg sterke elevar skal få utfordringar (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) s. 20). I prinsipp for opplæringa i LK06 blir òg særleg sterke elevar framheva:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4).

2.6 Ulike undervisningsmetodar i lese- og skriveopplæringa

Det er fleire som har teke føre seg ulike undervisningsmetodar i lese- og skriveopplæringa. Nedanfor vil me nytte arbeida til fylgjande sentrale teoretikarar på feltet: Anne Elisabeth Dahle, Solveig-Alma H. Lyster, Berit Molander og Inger Lise Skauge, Hilde Traavik og Vigdis R. Alver, Eva Hultin og Maria Westman, Gerd B. Salen, Arne Trageton, Mona Wiklander og Liselotte Sjödin.

Barn lærer seg å lese og skrive på ulike måtar. Nokre tileignar seg skriftspråkkompetansen og knekkjer den alfabetiske koden på eiga hand, medan andre treng ei meir systematisk opplæring i lesing og skriving. Dei fleste barn utviklar gode lese- og skrivedugleikar uavhengig av kva metode ein nyttar (Dahle, 2003, s. 91; Lyster, 2011, s. 111). I denne samanhengen kan ordet *metode* referere til fleire fenomen. Ein kan nytte det både når det er snakk om prinsipielle pedagogiske utgangspunkt for å leggje til rette for lesing (Molander og Skauge, 2009, s. 119), og når det gjeld ulike framgangsmåtar i lese- og skriveopplæringa (Dahle, 2003, s. 91). Gjennom tidene har det veksla kva metode som blir nytta i den fyrste skriftspråksopplæringa, og metodane blir med jamne mellomrom utsett for diskusjonar om kva som eignar seg best. Desse diskusjonane dreier seg fyrst og fremst om den grunnleggjande

lese- og skriveopplæringa bør basere seg på ei analytisk eller syntetisk tilnærming (Traavik og Alver, 2008, s. 82).

Me vil no sjå nærare på dei to ytterpunkta i den engelske lesetradisjonen, «phonics» (syntetiske metodar) og «whole language» (analytiske metodar). Det er desse som har hatt størst påverknad på den norske tradisjonen i begynnaropplæringa i norskfaget (Dahle, 2003, s. 91-92). I tillegg vil me sjå på undervisningsmetoden «å skrive seg til lesing» (STL), som kan seiast å vere ei blanding av den syntetiske og analytiske tilnærminga (Hultin og Westman, 2013, s. 1012).

2.6.1 Syntetiske metodar («phonics»)

Syntetiske metodar byggjer på syntese, som tyder «sammenstilling av deler til en helhet» (Traavik og Alver, 2008, s. 84). Slike metodar blir òg kalla for «bottom-up»-metodar fordi dei tek utgangspunkt i dei minste delane av språket og set dei saman til ord og heilskapar (Salen, 2003, s. 58). Syntetiske metodar viser «barn den sammenhengen det i et alfabetisk språk er mellom talespråk og skriftspråk, at språklydene i talespråket er representert ved bokstaver i skriftspråket» (Dahle, 2003, s. 92).

Dei syntetiske metodane er mange, men dei mest kjende er lydmetoden og stavemetoden. Lydmetoden går ut på at ein går gjennom éin og éin bokstav med tilhøyrande lyd saman med elevane. Rekkjefylgja på innlæringa av bokstavane og lydane er sentral, fordi rett rekkjefylgje gjer at ein tidleg kan møte bokstavane i små ord som til dømes *is*, *sil*, *sol*, *les*. Etter kvart som bokstavinnlæringa held fram, kan orda bli til setningar og heile tekstar. I denne metoden blir det lagt stor vekt på lydering og samantrekking av bokstavar. Når elevane skal lydere, nyttar dei bokstavlydane og ikkje bokstavnamna, og trekkjer så lydane saman til ord (Traavik og Alver, 2008, s. 84-85). Stavemetoden fokuserer både på bokstavar, lydar og stavingar. Metoden legg opp til tekstlesing der ein fyrst trekkjer saman lydane i kvar staving, før stavingane blir trekte saman og ein til slutt stavar seg fram til eit ord. Denne metoden har ikkje dominert i Noreg sidan 1950-talet, men mange lærarar har likevel teke vare på den språklege bevisstgjerings som ligg i kjennskap til staving som element i ord (Traavik og Alver, 2008, s. 86-87).

Traavik og Alver hevdar at ei einssidig syntetisk lese- og skriveopplæring kan by på for få utfordringar for fagleg sterke elevane i begynnaropplæringa. Når tekstar etter slike metodar består av ord som er sett saman av berre dei bokstavane som er gjennomgatte i undervisninga, kan dei fort bli keisame og einsformige. For at dei fagleg sterke elevane ikkje skal miste lesemotivasjonen fordi tekstane har språklege og innholdsmessige manglar, må læraren sørge

for at dei får høve til å møte tekstar med kvalitet og passende vanskegrad (Traavik og Alver, 2008, s. 88).

2.6.2 Analytiske metodar («whole language»)

Analytiske metodar byggjer på analyse, som tyder «oppløsning av et hele i dets enkelte bestanddeler» (Traavik og Alver, 2008, s. 88). Slike metodar blir òg kalla «top-down»-metodar fordi dei tek utgangspunkt i større meningsberande delar, som heile tekstar, og går gradvis nedover til arbeid med setningar, ord, einskildbokstavar og lyd. Analytiske metodar byggjer på premissen om at føremålet med å lese, er å forstå innhaldet i det lesne, og at erfaringar ein person har med lesing, er den kunnskapen som trengst for å kunne lese (Dahle, 2003, s. 94). Ut frå dette blir det hevda at barn ikkje treng eksplisitt undervisning i bokstav- og lydsamanhengar for å lære å lese, og metoden fokuserer såleis på meningsaspektet i lesing som grunnlag for læring (Dahle, 2003, s. 94).

Ordbiletemetoden og lesing på talespråkets grunn (LTG) er blant metodane ein finn innanfor den analytiske retninga. Ordbiletemetoden går ut på at elevane skal lære seg å hugse ei rekkje ord som ordbilete, og nytte dei som utgangspunkt for analyse (Traavik og Alver, 2008, s. 89). Dette skal bidra til at elevane knekkjer lesekode. Det vil vere umogleg å hugse ei uendeleg mengd med ordbilete, og denne metoden fekk aldri noko stor utbreiing i Noreg. Som ein reaksjon på dei syntetiske metodane som rådde på 1960-70-talet, vart LTG introdusert av den svenske pedagogen Ulrika Leimar (Traavik og Alver, 2008, s. 89). LTG er både i målsetjing og prinsipp inspirert av analytiske metodar som baserer seg på forståing og mening (Dahle, 2003, s. 97). Undervisning etter LTG-metoden tek utgangspunkt i barna sitt eige språk og aktive ordforråd, og lærar og elevar skapar tekstar saman som baserer seg på felles opplevingar eller eit samtaleemne. Elevane dikterer tekstar som læraren skriv på tavla, og ulikskapar mellom tale- og skriftspråket blir då synleggjort (Molander og Skauge, 2009, s. 128).

Ein føremon med analytiske metodar er at dei gjev læraren store moglegheiter for å differensiere, slik at elevane kan arbeide på ulike nivå (Salen, 2003, s. 59). Både forskning og erfaring viser at læring skjer best når lærestoffet inngår i meningsfulle samanhengar, noko analytiske metodar tek omsyn til, hevdar Traavik og Alver (2008, s. 90). Dei to komponentane innhaldsforståing og avkoding blir vektlagt i like stor grad. Elevar som er dyktige lesarar, nyttar strategiar som attkjenning av ordbilete, utnytting av undersystema i språket og av konteksten. Om fagleg sterke elevar blir møtt med analytiske metodar i lese- og skriveopplæringa, får dei ei undervisning der slike strategiar har ein større plass (Traavik og Alver, 2008, s. 90).

2.6.3 Å skrive seg til lesing (STL)

Arne Trageton har arbeidd med korleis ein kan nytte digitale læremiddel i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Å skrive seg til lesing er ein undervisningsmetode som byggjer på Trageton sine prosjekt «Tekstskaping på datamaskin» og «Å skrive seg til lesing på data» for elevar på 1. til 4. trinn. Dette arbeidet er vidareutvikla av den svenske skuleutviklaren Mona Wiklander, som har arbeidd med metoden i over eit tiår. Det kan vere vanskeleg å seie om denne metoden høyrer til den syntetiske eller analytiske tilnærminga, sidan tekstskaping og dialog står sentralt her, samstundes som det blir lagt vekt på fonologisk medvit og rettskriving (Hultin og Westman, 2013, s. 1012). STL kan såleis seiast å vere ein kombinasjon av syntetisk og analytisk metode. Trageton hevdar at det er lettare å lære seg å skrive enn å lese, og at ein difor bør vektleggje skriveaktivitetar på 1. trinn. STL erstattar blyanten med tastatur, og det blir hevda at dette skapar motivasjon og inspirerer til framgang i elevane si lese- og skriveutvikling (Trageton, 2003, s. 11; Wiklander, 2014, s. 37).

Ei undersøking gjennomført av Wiklander (2014) viser at elevar som nyttar STL, knekkjer lesekodeen i løpet av 4-6 veker, medan kontrollgruppa brukar omlag seks månader. Det viser seg dessutan at elevane som nyttar STL, les tekstar med betre intonasjon og stoppar ved punktum. Desse elevane skriv òg tekstar med betre setningsstruktur og innhald. I tillegg begynner dei i større grad med stor bokstav, avsluttar med punktum og set mellomrom mellom orda. Dei svenske lese- og skriveforskarane Eva Hultin og Maria Westman sin studie har samanfallande resultat. Dei finn at elevar som nyttar STL i undervisninga får breiare kunnskapar om ulike tekstar, og at produksjonen av tekstar òg blir meir avansert jamført med tradisjonell lese- og skriveopplæring (Hultin og Westman, 2013, s. 1012).

2.6.4 Oppsummering av undervisningsmetodar

Det blir stadig oftare hevda at det ikkje finst éin metode som er den beste og den rette for alle som skal lære seg å lese og skrive. Nokon vil kanskje hevde at elevar som lett lærer å lese og skrive, dreg fordel av opplæring etter analytiske metodar, og barn som strevar meir profitterer på opplæring etter syntetiske metodar (Salen, 2003, s. 60). Andre elevar treng ei opplæring som vekslar mellom metodane, og lærarar som underviser i lese- og skriveopplæringa må difor forholde seg til ulike tilnæringsmåtar til lesing og skriving. Olga Dysthe hevdar at skriving blir utvikla i eit samspel med lesing, lytting og tale, og at det difor er ein altfor komplisert prosess til at éin modell kan fange inn alle aspekta ved den (her etter Salen, 2003, s. 65). Hultin og Westman hevdar at ei auka digitalisering har forenkla elevane si skriving og i tillegg ført til ein

ny måte å undervise på i den fyrste lese- og skriveopplæringa (Hultin og Westman, 2013, s. 1012). I arbeidet «Att arbeta med ASL med klass och individ» peikar Liselotte Sjödin på at ein ved bruk av STL i undervisninga kan stille større krav til dei elevane som alt kan lese og skrive før dei begynner på skulen (Sjödin, 2014, s. 39). Anne Elisabeth Dahle meiner at for å ha eit grunnlag for å reflektere over og vurdere eigen undervisningspraksis begynnaropplæringa, bør den einskilde læraren ha kunnskap om dei ulike undervisningsmetodane (Dahle, 2003, s. 90).

2.7 Bokstavinnlæring

Bokstavene

Hva er en bokstav?

En besynderlig ting –

En linje, en strek, en prikk og en ring

Og så er det slik den skal være.

Én liten bokstav sier ikke det spor,

Men sammen med andre blir den til ord

Som lærer deg det du skal lære.

André Bjerke

Bokstavinnlæring handlar om å oppdage og gjere seg kjent med det alfabetiske prinsippet, altså å lære korleis ein kan omsetje språklydane i talespråket til bokstavar. For å utvikle slik innsikt må ein klare å identifisere språklydar i talespråket, kjenne formene på bokstavane og kople språklydar med bokstavar og omvendt, hevdar lesevitane Liv Engen og Anne Håland (Engen og Håland, 2005, s. 24). Når elevar skal lære å lese og skrive, må dei fyrst lære seg bokstavar og bokstavkunnskap. Jørgen Frost, ei viktig stemme i nordisk leseforskning, meiner at det er sentralt at elevar får bruke bokstavar til lesing og skriving så tidleg som mogleg på 1. trinn (Frost, 2001, s. 118).

Mykje av bokstavlæringa i skulen føregår i fellesskap. Fagleg sterke elevar vil truleg ha både glede og utbyte av å delta i fellesskap med andre, men dei treng ikkje nødvendigvis å vere med på alt. Det er mogleg for læraren å organisere klassen slik at dei fagleg sterke elevane kan gå til eigne arbeidsplassar, bokhylla og skrivekroken og finne tilpassa utfordringar der, medan dei andre elevane kan få fleire oppgåver og utfordringar relatert til «dagens» bokstav (Engen og Håland, 2005, s. 26).

2.7.1 Bokstavkunnskap

Sjølv om forskarar er usamde om korleis barn best lærer seg å lese og skrive, ser det likevel ut til å vere semje om at ordavkodinga må utvikle seg til ein automatisk prosess om ein skal bli ein god lesar (Lyster, 2011, s. 39). I eit nyare arbeid om korleis ein kan styrke elevane sin bokstavkunnskap dei fyrste skuleåra, hevdar dei amerikanske leseforskarane Cindy D. Jones, Sarah K. Clark og D. Ray Reutzel at systematisk arbeid med bokstavinnlæring og ordavkoding bør skje parallelt med anna leseopplæring: «Knowledge of the names, sounds, and symbols of the letters of the alphabet or alphabetic knowledge is essential for learning to read and write» (Jones, Clark og Reutzel, 2012, s. 81). Nokre barn kan ha tileigna seg ordavkodingsdugleikar før dei begynner på skulen, og treng kanskje ikkje så mykje tid på denne delen av lese- og skriveopplæringa. Desse elevane må få utfordringar på sitt nivå (Klæboe og Sjøhelle, 2011, s. 99). Klæboe og Sjøhelle meiner at desse elevane vil ha utbyte av eit bokstavinnlæringsprogram som integrerer bruk av skjønnlitterære tekstar, song, leik og rørsle.

2.7.2 Progresjon i bokstavinnlæringa

Tradisjonelt sett har det vore vanleg med ein langsam progresjon i bokstavinnlæringa, med gjennomgang av ein bokstav i veka. Dette har vore tilrådd for å sikre at ein har med seg alle elevane, og for at ny kunnskap blir automatisert i størst mogleg grad før ein går vidare (Engen og Håland, 2005, s. 25). Jones, Clark og Reutzel hevdar at ein held fast på den langsame progresjonen av meir tradisjonelle årsaker, og ikkje fordi det samsvarar med forskning på effektiv og god innlæring (Jones m.fl., 2012, s. 81). I arbeidet «Best Practices in Early Literacy: Preschool, Kindergarten and First Grade» hevdar Lesley M. Morrow, Diane H. Tracey og Jennifer R. Del Nero, også amerikanske, at nyare forskning på feltet kan samanfattast slik: «It is recommended that you focus on more than one letter a week, so that when you reach the end of the alphabet, you can start from the beginning again allowing for multiple review» (Morrow, Tracey og Del Nero, 2011, s. 74). Jones m.fl. hevdar òg at «students learn alphabetic knowledge best through frequent exposure and repetition to letters» (Jones, m.fl., 2012, s. 84). Ein raskare progresjon vil kunne gagne alle elevar, både dei med og utan bokstavkunnskap. Fagleg sterke elevar vil då få moglegheit til å lære kjende og ukjende bokstavar på eit tidlegare tidspunkt, og slepp å repetere kjend kunnskap for lenge (Jones, m.fl., 2012, s. 84). Elevar som ikkje har bokstavkunnskap frå før, får presentert alle bokstavane tidlegare og kan komme raskare i gang med lesinga.

2.7.3 Store og/eller små bokstavar?

Fleire har teke til orde for at elevar bør lære både dei store og dei små bokstavane på same tid, og ikkje berre små eller store (Engen og Håland, 2005, s. 26; Jones m.fl., 2012, s. 82). Dette heng saman med at elevane møter både små og store bokstavar rundt seg i det daglege, i klasserommet, i lesebøker og på datamaskiner (Engen og Håland, 2005, s. 26). Dersom ein lærer dei små og store bokstavane kvar for seg, vil innlæringa ta dobbel så lang tid. Då må elevane etter å ha lært det eine settet av bokstavar, starte på nytt med det andre settet av bokstavtypar. Ein slik praksis byggjer ikkje på elevane sin kjennskap til bokstavane, og seinkar ein effektiv bruk av både små og store bokstavar (Jones m.fl., 2012, s. 82). Det blir hevda at bruk av datamaskin i undervisninga kan vere ein god reiskap for å tydeleggjere samanhengen mellom små og store bokstavar (Engen og Håland, 2005, s. 27). Med eit enkelt tastetrykk kan elevane velje om det er dei små eller dei store bokstavane som skal syne på dataskjermen. Skrivning på datamaskin vil for dei fleste begynnarskrivarar opplevast som enklare enn å skrive for hand, og det vil særleg gagne elevar med dårleg utvikla finmotorikk og dei som har høge krav til eigne prestasjonar (Lorentzen, 2005, s. 32). Trageton viser òg til at elevar gjennom flittig bruk av Caps Lock-tasten har lært dei fleste små bokstavane på eiga hand (Trageton, 2009, s. 14-15).

2.8 Læraren si rolle

Norske styringsdokument understrekar læraren si rolle i tilpassa opplæring. Dette er blant anna vektlagt i stortingsmelding nr. 31 (2007-2008, s. 26) der det står at «lærerenes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring». Læraren har difor eit særleg ansvar for å fremje både den einskilde og fellesskapet si læring, noko som òg gjeld dei fagleg sterke elevane. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007, s. 76) står det at «Læreren må bruke elevenes forutsetningar, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen».

Sosiokulturelle læringsteoriar byggjer på at ein i samhandling med andre utviklar språk som vidare dannar grunnlag for ei sjølvstendig tenking og læring. Lev Vygotsky meinte at barn lærer best når dei er aktive og får høve til å utforske og eksperimentere på eiga hand. Samstundes er det viktig at nokon som er meir kompetent enn barnet, støttar og hjelper slik at barnet kan strekkje seg til eit høgare funksjonsnivå enn det det kan klare å nå åleine. Denne kunnskapen vil barnet søkje i det Vygotsky kallar for den næraste utviklingssona, som refererer til skiljet

mellom det barnet kan klare på eiga hand, og det barnet treng hjelp til frå ein som er meir kompetent (Vygotzky, 1978, her etter Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 33).

Bente Hagtvvet presiserer at kjennskap til kva kvar einskild elev er i stand til å meistre, er ein føresetnad for å planleggje kva hjelp og støtte eleven skal få (Hagtvvet, 2004, s. 54). Elevar som har knekt lesekode og som klarer å lese ein tekst utan hjelp, vil likevel kunne trenge rettleiing for å forstå både innhaldet i det dei les og ukjende ord og omgrep. «Scaffolding», eller stillasbyggjing, er òg eit kjent omgrep frå Vygotzky sine arbeid. Det inneber at den vaksne, i dette tilfellet læraren, heile tida er der og byggjer eit kompetansestillas rundt barnet, slik at det kan motivere og utvikle seg sjølv i den næraste utviklingssona (Vygotzky, 1978, her etter Nilsen, 2005, s. 82). Eleven har eit behov for at den vaksne kan vere tilgjengeleg for vidare hjelp, men etter kvart som eleven klarer å utføre oppgåvene på eiga hand, må han eller ho få moglegheit til å løyse dei sjølvstendig.

Dette korresponderer med sentrale poeng i arbeida til John Hattie, ein av samtidas mest profilerte utdanningsforskarar. Hattie er den som i størst grad har diskutert læraren si rolle, og er mest kjend for å ha forska på kva som har størst effekt på elevar si læring. Han hevdar at læraren er den viktigaste enkeltfaktoren for elevane si læring (Hattie, 2009).

Ifylgje leseforskarer D. Ray Reutzel er det ein tendens på skular «to create a “one size fits all” curriculum, which when fully implemented will not meet the needs of all children» (Reutzel, 2011, s. 413). For at ein skal nå ut til alle elevane, må læraren vere villig til å gje ei undervisning som svarar til behova til den einskilde. Då treng læraren kunnskap om korleis ein skal vurdere elevane si læring og om korleis ein skal gjennomføre ei undervisning som tek omsyn til elevane sine ulike måtar å lære på (Reutzel, 2011, s. 413-414).

3 Metode

I dette kapittelet presenterer og grunngjev me dei metodiske vala som er vorte tekne i forskingsprosessen. Ei synleggjering av desse opnar for kritisk vurdering både av arbeidsformer og resultat i undersøkinga. Framstillinga nedanfor tek føre seg val av metode, datainnsamling, dataanalyse og kvalitetssikring, dessutan moglege feilkjelder.

3.1 Ei kvalitativ tilnærming

I samfunnsvitskapen skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kva for forskingsmetode ein vel, er avhengig av problemstillinga og undersøkinga sitt føremål. Ein kan seie at metode generelt sett er «en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (Grønmo, 2004, s. 27). Føremålet med denne undersøkinga er altså å kaste lys over lærarar si tilpassing av undervisninga i begynnaropplæringa i norskfaget, med fokus på fagleg sterke elevar. Både målsetjing og problemstilling legg føringar for val av metode. Sidan me ynskjer å få fram lærarar sine eigne erfaringar og tankar, dessutan å sjå på dei didaktiske vala dei gjer i undervisninga, finn me det føremålstenleg å nytte ei kvalitativ tilnærming. Ifylgje Monica Dalen fokuserer kvalitativ forskning på «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Ei slik tilnærming siktar mot forståing i djupna og ikkje i breidda, og tek sikte på å opne opp og nyansere ulike sider ved informantane si livsverd.

Undersøkinga er dermed forankra i ein fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon. I kvalitativ forskning set ein gjennom eit fenomenologisk perspektiv fokus på å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv og skildrar verda slik den blir opplevd av informantane (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). I dette ligg det ei forståing om at den verkelege røynda er den som menneska oppfattar. Fenomenologisk analyse legg vekt på å forstå handlingar ut frå informantane sine eigne synspunkt, og føremålet er å finne fram til deira forståing av eigne handlingar og kva meining handlingane har for dei (Grønmo, 2004, s. 372). Vår forståing av handlingane og meiningane til informantane byggjer altså på den forståinga informantane sjølv har, og såleis må me skaffe oss innsikt i kva for intensjonar informantane har med det dei gjer. Med dette som utgangspunkt har me moglegheit for å få djupare innsikt i kva dei ulike handlingane tyder.

Der fenomenologien har eit aktørperspektiv, blir det i hermeneutiske analysar lagt vekt på å fange og fortolke aktørforståinga i eit vidare teoretisk perspektiv (Befring, 2007, s. 181).

Hermeneutikk tyder fortolkingslære eller fortolkingskunst, og i hermeneutiske studiar legg forskaren større vekt på si fortolking av informantane og deira synspunkt (Grønmo, 2004, s. 373). Analysane føreset at ingen fenomen kan forståast uavhengig av den heilskapen dei inngår i. Me forstår informantane og deira handlingar som ein del av den heilskapen som me får eit innblikk i, og handlingane og utsegnene deira blir dessutan tolka i lys av dei samanhengane som vår forståing er ein del av. På denne måten inneber hermeneutiske analysar ei sirkulær pendling mellom forståing og før-forståing, og mellom del og heilskap (Grønmo, 2004, s. 374). For at me skal forstå datamaterialet og sjå det som del av ein større samanheng, må me forsøke å ta tak i den kulturen eller mentaliteten som pregar informantane sine skildringar av tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. I møte med informantar og 'tekst' – i vid forstand – må me òg vere medvitne på korleis me tolkar oss sjølv inn i analyseprosessen.

3.2 Triangulering

Gjennom triangulering kan ein ta i bruk ulike former for metodar og data, noko som i mange tilfelle vil vere relevant for å styrkje grunnlaget for valide konklusjonar (Befring, 2007, s. 190). Føremålet med slike analytiske trianguleringslinser kan vere å finne ut om funna i ulike metodeinngangar samsvarar, om funna peikar i ulike retningar, eller om funna er motstridande (Krumsvik, 2014, s. 30). Alle metodar har svakheiter. Ved å nytte ulike tilnærmingar kan styrken ved den eine vege opp for svakheita ved den andre, og slik får me høve til å gå i djupna og kaste lys over problemstillinga frå fleire sider. For å ivareta validiteten i undersøkinga vår, har me valt å nytte både metodetriangulering og forskartriangulering. Metodetriangulering er gjennomført ved å nytte både observasjon og intervju som metodiske instrument. Forskartriangulering inneber i denne undersøkinga at me begge er til stades under alle intervju og observasjonar, og såleis observerer dei same fenomen.

For å innhente relevant kunnskap, har me valt å nytte interaktiv observasjon og det kvalitative forskingsintervjuet som metodeinstrument. Ein kombinasjon av desse instrumenta er valt fordi me ser observasjonar som ei viktig kjelde til oppfølgingsspørsmål i intervju. På denne måten kan me oppklare og unngå moglege misforståingar og får høve til å gå djupare inn i problematikken. I tillegg ser me intervjuet som ein viktig ressurs for å utdjupe og kontekstualisere observasjonane. Gjennom observasjonar kan me sjå etter lærarane sine pedagogiske og didaktiske grep ovanfor elevane. Rune Krumsvik hevdar at observasjonar kan validere intervjufunn og avdekkje ny kunnskap (Krumsvik, 2014, s. 142). Det er òg ein gagnleg

metode for å skaffe den typen data som ikkje let seg uttrykkje i ord. Observasjonar fokuserer på den situerte, autentiske praksisen som informanten er i, og som eit intervju åleine ikkje fangar opp (Krumsvik, 2014, s. 143).

Me har valt å utføre ein interaktiv observasjon. Dette inneber medvitet om at noko sosial interaksjon alltid vil finne stad mellom observatørar og dei som blir observert, i og med at situasjonen i sin natur er gjensidig (Tjora, 2012, s. 56). Me vil i fyrste omgang vere observatørar utan andre oppgåver, men me «kan inngå i ulike former for interaksjon (samtale, assistanse og lignende) ad hoc med dem man observerer for å begrense *unaturligheten* ved den passive observasjonsrollen» (Tjora, 2012, s. 55). Observasjonane blir loggført fortløpande i eit todelt observasjonsskjema (sjå vedlegg nr. 1). På den eine sida skriv me det som faktisk skjer, reint deskriptivt, og på den andre sida skriv me inn eventuelle spørsmål og tolkingar (Krumsvik, 2014, s. 144). Slik blir det etablert eit skilje mellom deskripsjon og eigne fortolkingar, noko som seinare kan nyttast i analysen.

Me gjennomfører deretter semistrukturerte intervju. Intervjuet baserer seg på ein fagleg samtale med eit visst føremål og fastlagt struktur (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Det skil seg frå ein kvardagsleg samtale ved at det er eit metodisk medvit kring spørjeforma. Det går djupare enn ei spontan meningsutveksling, ettersom intervjuaren kritisk fylgjer opp svara informanten gjev på spørsmåla (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 23). Me har utarbeidd ein intervjuguide (sjå vedlegg nr. 2) som inneheld spørsmål for å kaste lys over problemstillinga frå ulike perspektiv, og som hjelper oss til å halde fokus under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47; Dalen, 2011, s. 26). Ved å stille opne spørsmål, ynskjer me å skape ein kommunikativ relasjon mellom informantar og forskarar, og slik kunne få tak i informantane sine synspunkt og djupare meiningar som eit grunnlag for heilskapleg fortolking. Dette byggjer på filosofen Hans Skjervheim sin teori om forskaren som deltakar i arbeidet med å få djupare innsikt i mellommenneskelege tilhøve (Skjervheim, 1996). Slik har me teke omsyn til det kvalitative intervjuet sine to dimensjonar, både den teoretiske som tek omsyn til relevans for problemstillinga, og den dynamiske som sikrar ein god intervjusituasjon.

3.3 Utval av informantar

Ved utveljing av informantar i kvalitativ metode er det vesentleg å få informasjonsrike informantar, ut frå kva som er føremålstenleg (Vedeler, 2000, s. 75). I denne undersøkinga er det rimeleg å oppsøkje norsklærarar på 1. og 2. trinn, fordi dei sit på direkte kunnskap og erfaringar på feltet me vil undersøkje. Me har utført ei strategisk utveljing, der det på førehand

er bestemt kva for målgruppe undersøkinga skal rettast mot for å få data. I prosessen med å kontakte informantane er geografisk nærleik viktig for oss grunna tid og ressursar, og denne nærleiken er difor avgrensa til å gjelde skular i regionen Sogn – i Sogn og Fjordane. Me har valt ut fem skular som geografisk fordeler seg slik: to i indre, to i midtre og ein ytre del av regionen. Alle skulane er fulldelte 1-10 skular, sidan det er ynskjeleg at lærarane skal ha så like vilkår som mogleg med omsyn til elevtal på trinna.

Me vurderte kontakt med rektorar som ein effektiv inngang til å kome i kontakt med aktuelle informantar. Eit informasjonsskriv (sjå vedlegg nr. 3) vart difor sendt til rektorane ved dei fem utvalde skulane, med spørsmål om å sende skrivet vidare til norsklærarane på 1. og 2. trinn. Det er berre éin klasse på kvart av trinna ved alle skulane i vårt utval, og alle norsklærarane på 1. og 2. trinn ved dei fem skulane er såleis representerte. Me stilte krav om at informantane må ha godkjent allmennlærerutdanning, eller grunnskulelærerutdanning 1.-7., eller førskulelærerutdanning med tillegg for å jobbe på 1.-4. trinn.

Dei ti informantane som har delteke i denne undersøkinga, er altså jamt fordelte mellom 1. og 2. trinn, der kvar skule er representert med ein informant på kvart av trinna. I den vidare framstillinga blir dei omtala som informant 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A og 5B. Tala viser til dei ulike skulane, altså kjem informantane med same tal frå same skule, medan bokstavane syner kva trinn informantane underviser på. Bokstaven A viser til 1. trinn og bokstaven B viser til 2. trinn. Informantane har i snitt arbeid i 18 år som lærarar, der undervisningserfaringa i hovudsak er frå småskuletrinnet. Fem av informantane har allmennlærerutdanning (1B, 2A, 3B, 4B og 5B) og fem har førskulelærerutdanning (1A, 2B, 3A, 4A og 5A) med vidareutdanning i 'pedagogisk arbeid på småskuletrinnet'. Dei er alle kontaktlærarar og har ansvar for norskundervisninga i sin klasse.

3.4 Gjennomføring av observasjon og intervju

Etter at informasjonsskriva var sendt ut til skulane, fekk me raske og positive svar frå fire av fem rektorar om at me var velkomne til skulane deira. Ved den siste skulen hadde dei ikkje høve til å ta imot oss, men den fyrste reserveskulen takka ja til deltakinga. Før datainnsamlinga starta vart det òg sendt ut eit informasjonsskriv til dei føresette i klassane (sjå vedlegg nr. 4). Me fekk ingen innvendingar frå dei føresette til gjennomføringa av undersøkinga. Då me kom ut til skulane, vart me mottekne på ein høfleg og imøtekommande måte. Me opplevde at alle informantane var genuint interesserte i å vere bidragsytarar til undersøkinga vår.

Observasjonane vart gjennomførte fyrst, og kvar av dei varte i éin skuletime. Me var begge til stades under alle observasjonane, og hovudfokuset vårt i desse øktene var på informantane og dei didaktiske vala som dei gjer i undervisninga. Me observerte òg kva for ekstrabøker og skrivemateriell lærarane nytta, og kva ressursar som fysisk låg framme i dei ulike klasseromma. Under observasjonane plasserte me oss på kvar vår side i klasserommet, for å få høve til å få med oss mest mogleg. I kapittel 3.2 tok me føre oss interaktiv observasjon, og som gjennomføring inneber dette interaksjon i form av samtale. Informantane ynskte at me skulle presentere oss for klassane før undervisninga starta, og i tillegg oppsøkte dei oss undervegs for å vise ulikt undervisningsmateriell som dei nytta. Hendingane som me observerte, vart gjort deskriptivt greie for i ein kolonne i observasjonsskjemaet, og nummererte for å skilje dei frå kvarandre. I den andre kolonnen skreiv me inn tolkingar og eventuelle spørsmål som me fekk høve til å ta opp i intervjuet etterpå. Me har erfart at sjølv ei avgrensa mengd observasjonstimar gjev oss relativt mykje tilleggsdata.

Etter at informantane var ferdige med undervisninga, vart intervjuet gjennomført. Informantane sette av god tid og sørga for at dei ikkje vart forstyrra. Me var begge til stades under gjennomføringa av alle intervjuet. Éin hadde ansvar for å stille spørsmål og fylgje opp informantens sine svar, medan den andre tok notat og fylgde opp med fleire spørsmål om noko var uklårt. Intervjuet starta med at me informerte om bruk av bandopptakar, teieplikt og anonymisering, samt deira moglegheit til å trekkje seg undervegs dersom dei skulle ynskje det. Deretter gav me informantane bakgrunnsinformasjon om masterstudiet og bakgrunn for val av problemstilling. For å ufarleggjere intervjuet, starta me sjølve intervjuet med nokre innleiande spørsmål kring utdanning og arbeidserfaring. Deretter dreia samtalen inn på temaa i intervjuguiden. Me fylgde ikkje intervjuguiden frå punkt til punkt, men nytta den aktivt for å sikre at dei ulike emna vart dekkja.

3.5 Analyse av datamaterialet

Analyse dreier seg om alle nivå av fortolking av datamaterialet. Gjennom analyse og tolking av data arbeider ein systematisk med den innsamla informasjonen for å finne og skape mening i den (Leseth og Tellmann, 2014, s. 141-143). Dei transkriberte intervjuet og observasjonsnotata er det skriftlege grunnlaget for analysearbeidet vårt. Analysen har som mål å finne mønster i datamaterialet, og er sett saman av prosessane meiningskategorisering og meiningsstetting. Når ein *kategoriserer* eit datamateriale gjennom koding, reduserer og strukturerer ein lange intervjuutsegner til færre enkle kategoriar og tabellar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 210).

Meiningstetting inneber at utsegnene til informantane blir korta ned og attgjevne med færre ord (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 212). Meiningskategoriseringa og meiningstettinga gjer at me får eit betre oversyn over transkripsjonane våre, og gjer arbeidet med å finne mønster i datamaterialet lettare.

I vår samanheng inneber meiningskategorisering og meiningsfortetting av intervjutekstane fylgjande: Eit sett med kategoriar er vorte utvikla, i fyrste rekkje basert på relevant litteratur. Kategorisettet består av 19 kategoriar og ser slik ut: 1) Utdanning, 2) Klassestørrelse og fagleg sterke elevar i klassen, 3) Forståing av leseomgrepet, 4) Fagleg sterke elevar, 5) Barnehage, 6) Tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar, 7) Mengde versus Kvalitet, 8) Meistring, progresjon og motivasjon, 9) Forventningar og tilbakemeldingar, 10) Lekser, 11) Svake elevar, 12) Undervisningsmetodar, 13) Erfaringar, 14) Andre arbeidsmåtar, 15) Tilpassing/differensiering for fagleg sterke i undervisninga, 16) Kollegiet, 17) Bokstavinnlæring, 18) Bokstavprogresjon, 19) Ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Kategori elleve, svake elevar, oppsto ad hoc i analysen. Dette viste seg å vere eit uttrykk som kom att i alle intervju, og det vart såleis relevant å studere kva for samanhengar dette oppstod i.

Etter at kategorisettet var oppretta, gjekk me gjennom alle dei transkriberte intervju, eitt og eitt, og markerte utsegnene med relevante kategoriar i ei eiga kolonne (sjå døme på dette i vedlegg nr. 5). Desse kategoriane samanfatta det som var skildra i einskilde utsegner eller avsnitt av transkripsjonen. Vidare laga me eit analyseoppsett der me sette alle kategoriane inn i ei kolonne, og fylte inn med fullstendige utsegner frå transkripsjonane i neste kolonne. Me nummererte utsegnene og laga til slutt ei eiga kolonne der kvar utsegn vart meiningstetta, altså attgjeven med få ord (sjå døme på dette i vedlegg nr. 6). Meiningstettingane vart nummererte med same nummer som utsegnene dei representerte. For å skilje mellom dei ulike kategoriane, nytta me ulike fargekodar. Etter at alle intervjutekstane var ferdig kategoriserte, starta arbeidet med å studere informasjonen frå alle informantane i kvar kategori. Det vart laga eigne oppsett der me samla meiningstettingane for informantane på 1. trinn i eitt, og informantane på 2. trinn i eitt (sjå døme på dette i vedlegg nr. 7). Ved å samle det slik, vart det lettare å studere kva som var felles for informantane og kva som var ulikt, og slik identifisere sentrale mønster i datamaterialet. Sidan meiningstettingane var nummererte, kunne me enkelt finne tilbake til dei opphavlege utsegnene i dei einskilde analyseoppsetta for kvart intervju.

I analysen av observasjonsmaterialet nytta me den same framgangsmåten som i analysen av intervjutekstane. Litteratur som tek føre seg analyse av kvalitativt datamateriale, nyttar

omgrep som koding og kategorisering, og tek føre seg analyseprosessen for både intervju og observasjon samla (Hjerm og Lindgren, 2011; Tjora, 2012; Leseth og Tellmann, 2014). Me vel difor å nytte omgrepet meiningstetting som Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) nyttar om analyse av intervju, når me no gjer greie for analyseprosessen av observasjonsmaterialet.

Me starta med å opprette eit kategorisett som vart utvikla med bakrunn i teori og det innsamla materialet. Kategorisettet består av seks kategoriar og ser slik ut: 1) Bokstavlæring, 2) Arbeidsmåtar, 3) Differensiering, 4) Forventningar og tilbakemeldingar, 5) Lekser, 6) Tilgjengeleg ekstramateriale. Observasjonsmaterialet var relativt lite og lett handterleg. Sidan hendingane i observasjonsnotata allereie var nummererte, sette me meiningstetta skildringar direkte inn i skjema for samla meiningstetting av observasjonane. Det vart oppretta eitt skjema for 1. trinn og eitt skjema for 2. trinn (sjå døme på dette i vedlegg nr. 8). På same måten som med intervjuanalysane, gjorde dette arbeidet det lettare å studere likskapar og ulikskapar, og finne sentrale mønster i materialet.

I det kategoriserte og systematiserte datamaterialet har me teke nokre val med omsyn til kva sitat og utdrag me har valt å presentere. Vala er tekne ut frå relevansen utdraga har, det vil seie i kva grad dei kastar lys over problemstillinga. Me vil både vise til unike erfaringar og erfaringar som er felles for informantane, og slik seie noko om lærarane si oppfatning av den tilpassa opplæringa for fagleg sterke elevar. Sjølv om det blir presentert enkeltsitat frå intervju og enkeltfunn frå observasjonar frå dei ulike lærarane, blir det teke omsyn til den opphavlege konteksten som utdraga er henta frå.

3.6 Kvalitetssikring av den kvalitative undersøkinga

Me skal no drøfte i kva grad resultata frå denne undersøkinga er truverdige og pålitelege, og i kva grad dei kan nyttast for andre grupper eller situasjonar enn dei som er direkte utforska. Validitet og reliabilitet er viktig i alle ledd, og refleksjonar knytte til validitets- og reliabilitetskrav er viktige for å kunne gje ei kritisk vurdering av undersøkinga.

Forskarrolla er avgjerande i kvalitativ forskning, og datainnsamlinga avheng difor av personane som utfører arbeidet. Når ein går inn i eit forskingsarbeid, tek ein med seg eit sett av forståing i kraft av dei erfaringar og roller som ein tidlegare har hatt (Dalen, 2011, s. 94). Vår førforståing er prega av teori og forskning på området, og den praksiserfaringa me har frå skulekvardagen. Dette verkar inn på det me som forskarar ser, høyrer, oppfattar og tolkar. Det er heilt sentralt at me er klar over at førforståinga vår har noko å seie for både tolking og resultat.

3.6.1 Validitetsvurdering

For at noko skal kunne bli betrakta som kunnskap, må visse kvalitetskrav vere oppfylte. Validitet dreier seg om gyldigheita til eit datamateriale, og om at kvaliteten på forskingsarbeidet skal prege alle fasar i undersøkinga (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 246). Det vil seie at det er god validitet når datamaterialet svarar til dei intensjonane me som forskarar har formulert for undersøkinga og datainnsamlinga (Grønmo, 2004, s. 221). Gjennom heile forskingsprosessen må ein vere medviten dei forholda som kan vere med på å styrkje eller redusere validiteten i undersøkinga, og på den måten sørgje for kvalitetskontroll undervegs (Krumsvik, 2014, s. 154).

Me nyttar teori og tidlegare forskning som me finn relevant for problemstillinga vår. På den måten kan me skape ein god samanheng mellom kunnskap som allereie eksisterer på området og dei nye resultatane som me får. Denne undersøkinga ynskjer å utvikle kunnskap om korleis lærarar tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar, og me fann det difor relevant å oppsøkje informasjon frå dei som sit inne med mest praksisnær kunnskap på feltet. Me meiner difor at den kvalitative tilnærminga er føremålstenleg ut frå problemstillinga. Kvalitativ metode gjev høve til å gå i djupna, opne opp og nyansere informantane si livsverd.

At me i denne undersøkinga har nytta både metode- og forskartrianglering, kan òg bidra til å styrkje validiteten. Ved å nytte ulike metodeinstrument får ein fleire haldepunkt for dei tentative funna frå ulike perspektiv (Krumsvik, 2014, s. 157). At me begge var til stades under alle observasjonar og intervju, er ein styrkje i den forstand at me fekk eit breiare innblikk i informantane si undervisning.

For å sikre at informantane ikkje endra sin eigen praksis i undervisninga, har me gjennomført observasjonar før intervju. Slik har me òg fått høve til å spørje informantane under intervjuet om det som var observert. Kvalitetskontroll av intervjuguide og alle andre fasar i intervjuet er viktig for å sikre god validitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 175). Utforminga av intervjuguiden er då særleg viktig, sidan den er avgjerande for kva for svar på problemstillinga me får. Under intervjuet vart det òg stilt oppklarande spørsmål dersom det var noko me var usikre på. Når me undervegs i intervjuet stilte spørsmål som «Forstår me deg rett om...», «Har me forstått det på rett måte når du seier at...», fekk informantane høve til å korrigere seg sjølve eller vår oppfatning av det som vart sagt.

For å sikre mest mogleg presise transkriberingar av intervjuet, utførte me dei med ein gong etter at intervjuet var gjennomført. Me høyrde dessutan gjennom lydopptaka fleire gonger. For å sikre reliabiliteten var me under transkripsjonsprosessen nøye med å gje att

informantane akkurat slik dei svarte på spørsmåla (Krumsvik, 2014, s. 155). Me transkriberte alle intervju ordrett, med berre små justeringar frå munnleg til skriftleg språk. Me har lagt lite vekt på munnlege uttrykk og kroppsspråk, fordi me vurderte det som mindre relevant for tolkinga av datamaterialet. At me har gjort transkriberingsarbeidet sjølv, er òg med på å styrkje den interne validiteten, fordi det er ein faktor som gjer at me vart enno meir kjend med empirien (Krumsvik, 2014, s. 159).

I analysen av datamaterialet er deskriptiv validitet eit sentralt omgrep. I denne undersøkinga utgjer informantane sine eigne ord og forteljingar ein stor del av det materialet som er tolka og analysert. Det er difor viktig at det blir gjeve fylldige og detaljerte skildringar av forskingsfunna, og dessutan at analysen set funna i kontekst (Dalen, 2011, s. 97). I kapittel 3.5 har me tydeleggjort framgangsmåten vår i analyseprosessen, og kapittel 4 har som mål å framstille rike skildringar av forskingsmaterialet basert på det analysearbeidet som er gjennomført.

3.6.2 Reliabilitetsvurdering

Reliabilitet handlar om konsistens og truverde i forskingsresultata, og blir ofte behandla i samanheng med spørsmålet om kor vidt eit resultat kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabiliteten avheng av korleis undersøkingsopplegget er utforma, og korleis datainnsamlinga er gjennomført (Grønmo, 2004, s. 221). I kvalitative undersøkingar inneber reliabilitet at dei empiriske funna som blir presenterte, er baserte på data om faktiske forhold, og at dei er innsamla på ein systematisk måte i samsvar med etablerte føresetnader og framgangsmåtar i det undersøkingsopplegget som er nytta (Grønmo, 2004, s. 229).

Krava til truverde skal kvile på det konkrete materialet, opptaksutstyr og det transkriberte materialet. Det vart sørga for god lyd kvalitet på opptaka av intervju, slik at alt som vart sagt let seg transkribere. I tillegg vart det teke notat undervegs, som ein ekstra tryggleik. I kvar einskild intervjusituasjon vil det vere subjektive element til stades. Difor har me etter beste evne gått fram på same måte i alle intervjusituasjonane, og me har vore medvitne om kor viktig konsistens er innanfor kvart enkeltintervju og mellom kvart intervju (Krumsvik, 2014, s. 159). Under intervju har me lagt vekt på å ikkje stille leiande eller tvitydige spørsmål, og har slik prøvd å skape eit ope klima for interaksjon mellom informantane og oss som forskarar. Den interne reliabiliteten er forsøkt sikra ved at me begge har vore til stades under observasjonane, og at me i observasjonsskjema har vore samstemte om det me har sett og høyrte (Krumsvik, 2014, s. 158). Ein faktor som har vore med å motverka vilkårleg subjektivitet,

er at me har vore to personar som har utført det same transkriberingsarbeidet, noko som har styrka intervjureliabiliteten (Krumsvik, 2014, s. 159). Det same kan seiast å gjelde observasjonsnotat og koding av både observasjons- og intervjumaterialet.

3.6.3 Vurdering av overføringsverdi

Det blir ofte stilt spørsmål om kor vidt ein kan generalisere funn frå ei intervjuundersøking (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). Målet med denne undersøkinga er ikkje å generalisere, men derimot å skaffe mest mogleg kunnskap innan fenomenet me studerer, utan at me seier at dette gjeld for fleire enn dei som deltek i undersøkinga (Larsen, 2007, s. 77). Kvale og Brinkmann nyttar omgrepet analytisk generalisering (Kvale og Brinkmann, 2009, s.266-267). I dette ligg det at sjølv om våre resultat ikkje kan seiast å gjelde for alle skular eller lærarar i Noreg, kan funna likevel nyttast som ei form for rettleiing for liknande situasjonar. Undersøkinga kan altså ha overføringsverdi til liknande kontekstar framfor generaliseringsverdi. Ein må lese resultata og drøftingane med dette i tankane.

3.7 Etiske omsyn

Etikk i forskingsarbeid dreier seg fyrst og fremst om å vise respekt for informantane og for dei skulane som blir omtalte i undersøkinga. Forskingsetikk er eit sett av normer som skal sikre at den vitenskaplege verksemda er moralsk forsvarleg (Grønmo, 2004, s. 27). Informasjonen som er samla inn gjennom observasjon og intervju, er grunnlaget for drøftingar i denne undersøkinga. Me har behandla all informasjon så korrekt som mogleg og etter beste evne forsøkt å vere reflekterte og kritiske i høve eiga forskning.

Våre informantar har gjennom informasjonsskriv og samtalar fått informasjon som er naudsynt for å danne seg ei forståing for forskingsfeltet, for fylgjene av deltaking i prosjektet og for føremålet med forskinga (NESH, 2006, s. 12). Me har prøvd å ta omsyn til dei etiske aspekta, og informantane har fått moglegheit til å gje sitt informerte og frie samtykke. Dei har vorte opplyste om retten sin til når som helst å avbryte deltakinga i undersøkinga, utan at det skal føre til negative konsekvensar for dei (NESH, 2006, s. 13).

Sidan undersøkinga inneber observasjonar i klasserom der det er elevar til stades, tok me meldeplikttesten før datainnsamlinga vart sett i verk. Meldeplikttesten var negativ, og me har difor ikkje søkt godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det er ikkje samla inn personopplysningar som kan identifiserast direkte eller indirekte tilbake til

informantane eller deira skular. All informasjon er handsama konfidensielt, og både informant, skule og kommune er anonymisert i alle notat, transkribering og i den ferdige oppgåva. Datamaterialet vil bli sletta når arbeidet er ferdigstilt.

3.8 Moglege feilkjelder

I arbeid med ei kvar undersøking må forskaren spørje seg sjølv om resultatet er påverka av dei metodane ein har brukt for utval, innsamling og analyse av informasjon, og om det her kan liggje moglege feilkjelder (Larsen, 2007, s. 71).

I observasjonane våre kan det ligge mogleg feilkjelder fordi det vil vere umogeleg å få med seg alt som skjer i klasserommet. I tillegg er me klar over at fyrste- og sisteintrykk og den førforståinga me har før observasjonane startar, vil vere med på å farge og vekte det me ser og tolkar (Larsen, 2007, s. 105). Det er heller ikkje til å kome frå at tilfeldigheter òg kan påverke observasjonane, sidan det ein observerer ein dag, ikkje treng vere det same som ein observerer neste dag. Dessutan er me heller uerfarne observatørar. Difor gjennomførte me prøveobservasjonar for å gjere oss kjende med denne metoden, for å forsøke å redusere feilkjeldene knytt til dette.

Derimot valde me å ikkje gjennomføre prøveintervju før sjølvve datainnsamlinga starta. Dette valet tok me fordi me har nytta intervjumetode i tidlegare arbeid (bacheloroppgåva) og følte oss trygge i intervjurolla. Me ser likevel i ettertid at det ville ha vore ein føremon å teste ut intervjuguiden i førekant av intervjuet. Sjølv om det er ein styrke for validiteten i undersøkinga at me gjennomførte forskartrianglering, kan det likevel ha vore uheldig at me var to intervjuarar, medan informanten på si side var åleine i intervjusituasjonen.

Ein kan òg stille spørsmål om informantane burde ha fått tilgang til intervjuguiden på førehand, slik at dei kunne ha førebudd seg til intervjuet. Me valde å ikkje gjere dette, sidan observasjonane skulle gjennomførast fyrst, og me ikkje ynskte at informantane skulle endre praksis ut frå det me ville studere. I tillegg ynskte me at svara skulle vere spontane og spegle den verkelege kvardagen.

4 Presentasjon og analysar av funn

Me skal no presentere analyserte funn frå dei ti forskingsintervjua og observasjonane som er gjennomført i samband med denne undersøkinga. Dei empiriske funna er sette i lys av dei teoretiske kategoriane. Det vil seie at me har prøvd å kaste lys over poeng frå den teoretiske litteraturen gjennom utval av sitat og observasjonar – men òg omvendt, ettersom den teoretiske forankringa er grunnlaget for vår tolking av resultatane. I framstillinga vil generelle tendensar i datamaterialet bli gjort greie for, eksemplifisert med sitat frå intervjua og observasjonsfunn. Me har forsøkt å plukke sitat som er symptomatiske, men sitat som berre er representative for einskilde informantar blir òg nytta. Intervjufunna er mest omfattande i datamaterialet, og vil difor få størst plass nedanfor. Observasjonsfunna vil bli presenterte i lys av intervjufunna, når det finst observasjonar å vise til.

4.1 Kva er fagleg sterke elevar

I definisjonane våre av fagleg sterke elevar ligg det at desse elevane har høg grad av måloppnåing i fleire av kompetansemåla som dreier seg om lesing og skrivning etter 2. trinn (sjå kapittel 2.3). Informantane sine refleksjonar om kven dei fagleg sterke elevane er, handlar òg om dette. Alle informantane på 1. trinn seier at dei har elevar som kunne lese då dei begynte på skulen. Me let informant 1A representere dei med fylgjande utsegn: «Me har to veldig sterke elevar som kom til skulen, dei kan lese lange historier og forstår godt kva dei les». På 2. trinn har òg alle informantane fagleg sterke elevar i sine klassar, og informant 5B seier at: «Eg hadde to elevar som kunne lese når dei kom i 1. klasse, og då var det ikkje berre at dei avkoda teksten, innhaldsforståinga var der òg». Tre informantar, to på 1. trinn og ein på 2. trinn, fortel at enkelte av dei elevane som dei ser på som fagleg sterke, ikkje alltid har vore av dei sterkaste i klassen. Informant 5A uttrykkjer det slik:

Det var berre to som kunne lese med forståing då dei starta i haust, men no er det ein fire-fem som held på å ta dei att. Det er jo slik at det treng ikkje å vere den som startar tidlegast som er den beste, ein går jo litt opp og ned den trappa.

I materialet kjem det i mindre grad fram refleksjonar om kor vidt elevane kunne skrive då dei begynte på skulen. Eit kjenneteikn ved dei fagleg sterke elevane er altså at dei kan lese, og eit gjennomgåande trekk i materialet er at desse elevane er betre lesarar enn skrivarar. Me vil utdjupe dette i dei to neste underkapitla.

4.1.1 Å lese med innhaldsforståing

Når me ser at informantane legg vekt på at det å kunne lese svarar til det å vere fagleg sterk, er det òg interessant å sjå på kva dei legg i leseomgrepet. Våre definisjonar av fagleg sterke elevar seier at fagleg styrke er meir enn avkodingsdugleikar, det er òg å forstå innhald. Me ser klare likskapar mellom definisjonane våre og det informantane seier. Analysen av intervjuutskriftene viser at uttrykka «å forstå», «forståing» og «innhaldsforståing» går att hjå alle informantane både på 1. og 2. trinn. Desse uttrykka viser til kva lærarane legg i leseomgrepet, og kva det vil seie å kunne lese. Me let to av informantane på 1. trinn representere dei med fylgjande utsegner: «Det er fleire sterke, gode lesarar no i 1. klasse hjå meg altså, og desse sterke elevane les med forståing» (3A), og «Når eg snakkar om dei elevane som kan lese, er eg meir oppteken av forståing enn lesefart» (4A).

Tre av informantane, to på 1. trinn og ein på 2. trinn, problematiserer bruken av enkelte testar som elevane må gjennom tidleg i skulegangen. Det blir framheva at slike testar ofte har fokus på lesefart framfor fokus på forståing av det elevane les. Dermed kan lærarane oppleve at elevar som dei ser på som sterke lesarar, får eit dårleg testresultat, sjølv om dei forstår det dei les. Ein av informantane seier det slik: «Eg veit ikkje om eg er heilt einig i det bildet som enkelte testar gir, fordi at eg har sterke elevar som les med forståing, men dei brukar tid, sant. Men det dei les, det forstår dei jo» (3B).

4.1.2 Å skrive med innhald

Når me i teorikapittelet definerer dei fagleg sterke elevane, legg me vekt på at dei har høg grad av måloppnåing i anten lesing eller skriving, eller begge delar. Informantane tematiserer fyrst og fremst fagleg sterke elevar med høg måloppnåing i *lesing*. Dette kjem av ulike årsaker. På 1. trinn blir det frå to av informantane grunngjeve med at ein ikkje har skrive så mykje endå, så tidleg på hausten. Ein av desse seier vidare at:

Eg har opplevd tidlegare, frå den klassen eg hadde sist, å ha ein kjempesterk lesar, men skrive – nei, ikkje i det heile. (...) Så det er ikkje noko som heng saman, det med å vere god å lese og god å skrive. (3A).

Tre av informantane på 2. trinn fortel òg at dei opplever fleire fagleg sterke elevar som gode lesarar, men som strevar meir med skrivinga. Ein av dei uttrykkjer det slik:

Eg har ein skikkeleg sterk lesar, men når han skal til å skrive så er han ikkje så kjempegod likevel. Så det er den erfaringa ein ofte får, at ein kan vere sterke lesarar,

men så er dei ikkje så gode på å skrive. Så tenkjer eg som så at eg let dei lese likevel, fordi me veit jo at det verkar utviklande på skrivninga. Og omvendt. (1B).

Alle informantane, både på 1. og 2. trinn, peikar på at dei elevane som er sterke skrivarar, skriv meir avanserte og lengre tekstar enn andre. At desse elevane skriv meir avansert, vil seie at dei i større grad skriv fullstendige setningar og oftare hugsar på å lage mellomrom mellom ord, og at dei brukar stor bokstav og punktum i setningar. Informant 4A, som nyttar STL i undervisninga, seier:

Me har dei som skriv av eksempeltekstar og skriv heilt enkle ting som is-is-is-is og lam-lam-lam-lam, sant, og så har ein jo dei som då er komne lengre. Dei klarer å skrive eg-ser- og eg likar- setningar, og slike setningar er jo heilt supre, for dei kan ein jo byggje på heile tida. Og det er jo så moro når dei sit i 1. klasse og skriv over A4-sider med historier.

Tre av informantane, alle på 2. trinn, framhevar at lengre tekstar ikkje er synonymt med å skrive feilfritt. To av desse informantane nyttar begge friskrivingsbøker der elevane får skrive fritt utan visking eller retting frå læraren. Dei er opptekne av at elevane skal få skrive mykje sjølv om dei skriv feil, fordi dei meiner at det er ein del av skriveprosessen og utviklinga til elevane. På anna arbeid som elevane gjer, har dei begynt å «pirke» og rette litt på dei sterke elevane, fordi dei meiner at neste skritt for desse elevane er rettskriving. Observasjonen av informant 5B, som er blant dei som nyttar friskrivingsbok, viser at denne boka òg blir nytta som ekstraarbeid. Me observerer at læraren seier til elevane at dei kan finne fram friskrivingsboka si når dei er ferdige med oppgåvene i arbeidsboka.

4.2 Møtet med fagleg sterke elevar i den fyrste lese- og skriveopplæringa

Analysen viser at uttrykka «ulike føresetnader» og «stor skilnad blant elevane» blir nytta av alle informantane. Dette heng blant anna saman med at nokre elevar har vore i barnehagen, medan andre ikkje har det, dessutan at barna kjem frå ulike heimar med ulike ressursar og prioriteringar. Blant elevane som kjem til skulen, finn ein difor både dei som kan lese og som les godt, og elevar som ikkje kjenner bokstavar i det heile. Dette må lærarane ta omsyn til i undervisninga. Alle informantane, både på 1. og 2. trinn, er likevel heilt klare på at òg dei fagleg sterke må vere med på den grunnleggjande undervisninga som til dømes bokstavinnlæringa. Me let informant 2A representere dei med fylgjande utsegn: «Dei sterke elevane må òg vere med på det grunnleggjande, og går gjennom det same programmet som

resten av klassen». Sjølv om dei fagleg sterke elevane må vere med på det grunnleggjande, er ni av ti informantar opptekne av å leggje til rette for at desse elevane skal få utvikle og utfalde seg. Dette gjer dei gjennom bruk av individuelle lesebøker som er tilpassa lesenivået til eleven, leseark i ulike nivå, og anna ekstramateriell som elevane kan arbeide med. Informant 5B seier at:

Dei to eg hadde som kunne lese, dei fekk ekstrabøker med ein gong. Me hadde nivåbøker som dei fekk med seg heim, og på skulen kopierte eg opp nokre ark som skulle utfordre dei. Hadde eg ikkje gjort det så hadde dei kjeda seg. Men eg måtte jo prøve meg litt fram, nokre gonger vart det altfor lett det eg fann til dei, og nokre gonger vart det for vanskeleg.

Ein av informantane skil seg tydeleg ut frå dei andre som er opptekne av at dei fagleg sterke elevane skal få utvikle og utfalde seg. Informanten seier:

Eg er nok den som bremsar dei sterke litt, for det er noko med at går ein i 1. klasse, så er det faktisk 1. klasse ein går i. Og sånn er det jo oppover òg. Om me skal sitje her med tre ulike klassesett, då høyrer ikkje elevane til i ein klasse lenger då. Men det er klart at ein bremsar dei jo på ein måte ikkje, men ein legg ikkje alltid til rette for vidare utvikling heller. (5A).

To informantar, begge på 2. trinn, fortel at dei opplever det som ei utfordring å møte fagleg sterke elevar allereie så tidleg i skuleløpet. Ein av dei uttrykkjer det slik:

Det er ei utfordring dette med dei sterke elevane, for ein skal ikkje stoppe dei som kan og er interesserte. Så det har jo vore eit dilemma å greie å halde tritt med dei nesten. For ein tenkjer at ein kan ikkje begynne å gje dei 4. klasse-bøker, sant, men ein kan jo eigentleg det – i nokon tilfelle. Altså, kanskje ikkje akkurat dei same som ein skal bruke seinare, men det finst jo masse bøker å velje i. (3B).

Ein informant på 1. trinn meiner derimot at møtet med fagleg sterke elevar ikkje er noko problematisk den fyrste tida, og hevdar at sjølv om dei fagleg sterke kan lese før dei begynner på skulen, synest dei at det er stas med skule og alt det nye som møter dei. Informanten er likevel oppteken av at dei skal få utfordringar og noko å strekkje seg etter. På 2. trinn har ein av informantane fått attendemelding frå eit foreldrepar angående ein elev som blir definert som fagleg sterk, om å berre la eleven vere flink utan å gjere så mykje ut av det. Foreldra ynskjer at eleven skal få gjere oppgåver og ekstraoppgåver på lik linje med dei andre elevane i klassen, men ynskjer ikkje dei store utfordringane for barnet sitt.

Ved to av skulane blir det skildra eit trygt og godt samarbeid med barnehagen som før skulestart gjev lærarane høve til å kartleggje, planleggje og samtale om kva kvar einskild elev treng av tilrettelegging og utfordringar. I intervju med informantane ved dei tre andre skulane kjem det ikkje fram opplysningar kring dette.

4.2.1 Er det fleire fagleg sterke elevar no enn før?

Me stilte spørsmål til informantane om dei merka noko skilnad på elevane no i forhold til før, med tanke på ny rammeplan for barnehagane som kom i 2006. Møter lærarane i skulen fleire fagleg sterke elevar no enn dei gjorde tidlegare? Analysen viser at tre av fem informantar på 1. trinn nyttar uttrykket «ikkje fleire fagleg sterke no enn før». Dei hevdar altså at dei ikkje møter fleire fagleg sterke elevar ved skulestart no enn tidlegare. Uttrykka «omgrep», «former», «rim» og «stavingar» blir òg nytta i denne samanhengen. Sjølv om informantane hevdar dei ikkje møter fleire fagleg sterke no enn før, meiner dei at elevane kjenner til dei nemnde omgrepa, og slik kjem dei raskare i gong med bokstavinnlæring. Me let informant 2A representere dei med fylgjande utsegn: «Det er sånn som før synest eg. Men dei kjenner meir omgrep og former og sånn, slik at me treng ikkje terpe sånn som me gjorde tidlegare. Så difor startar me tidlegare enn nokon gong med bokstavane». To av desse informantane hevdar likevel at det ikkje er i barnehagen dei fagleg sterke elevane har lært å lese. Informant 3A seier det slik:

Eg trur nok ikkje at dei fagleg sterke har lært å lese i barnehagen, for dei har ikkje lagt opp til det der. Nokon tek det rett og slett fortare enn andre, og så har det litt med faktorar som om ein har eldre sysken, og om ein er nysgjerrig og har interesse for det.

To av informantane på 1. trinn reflekterer ikkje kring konsekvensane av det som skjer i barnehagen, og om det har noko å seie for førekomsten av fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa.

På 2. trinn finn me at berre éin av informantane tematiserer og reflekterer kring kva som har skjedd i barnehagen etter innføringa av ny rammeplan. Det er informant 3B som seier at:

Dei er nok starta meir i barnehagane, trur eg, med meir fokus på bokstavinnlæring. Og rim og sånn kan dei når dei kjem, det kunne dei ikkje før. Så det blir jo tidlegare og tidlegare at ein kan introdusere lesebok, individuelle lesebøker.

Informanten seier likevel ikkje noko om førekomsten av fagleg sterke elevar er større no enn før, og det gjer heller ikkje dei fire andre informantane på 2. trinn. I staden ytrar ein av dei eit ynske om kva personalet i barnehagen bør ta tak i:

Eg skulle ynskje at ein i barnehagen brydde seg meir om at ungene skriv spegelvendt. Ikkje lat dei gjere det, men korriger dei. Ein skal ta det der og då, og viss ein korrigerer ein "j" som er feil mange nok gonger, så blir det til slutt rett. Det treng me ikkje vente med til me begynner på skulen. Ser ein at ungene skriv bokstavane feil veg, kan ein berre korrigere heilt stilt og fredeleg. (1B).

4.3 Fagleg sterke elevar som underytarar

Tre informantar på 1. trinn og tre informantar på 2. trinn nyttar omgrepet «underytarar» om fagleg sterke elevar som ikkje har «driv» i seg. Informantane viser til elevar som ikkje tek utfordringar som dei møter i skularbeidet, og som har ein filosofi om å ikkje gjere meir enn dei må. Dette er elevar som har ein tendens til å stoppe opp om dei ikkje forstår ting med ein gong, og informantane hevdar at desse elevane er vane med å kome lett til ting og er difor opptekne av å bli fort ferdige. Informant 3B seier det slik: «Sjølv om dei er gode lesarar og har mykje ressursar, så er det ikkje alltid dei har driven i seg. Dei vil gjerne kome lett til ting, og dei er på ein måte opptekne av at dei skal cruise gjennom». Informanten fortel om ein elev i klassen som er fagleg sterk i lesing og som kan lese akkurat dei bøkene han vil, men som likevel ikkje les meir enn dei tre sidene som han *må* lese. Ein av dei andre informantane på 2. trinn fortel òg om elevar som skriv korte setningar og som slurvar for å bli fort ferdig og slik prøver å sleppe unna med å gjere mindre arbeid.

Informantane seier at ein må bremse desse elevane og gje dei individuelle beskjedar slik at dei får noko å strekkje seg etter. Informant 3A fortel at nokre gonger får elevane sjølve bestemme kor langt dei skal lese i leseleksa, men seier at: «Me har nokre underytarar der eg rett og slett bestemmer kor mange sider dei skal lese, for dei vil gjerne lure seg unna og lese mindre». Informanten fortel at éin måte å handtere desse elevane på, er å nytte arbeidsplanar der det er nokre oppgåver ein *skal* gjere og nokre oppgåver ein *kan* gjere.

4.3.1 Å motivere fagleg sterke elevar

For å finne korleis informantane motiverer dei fagleg sterke elevane, har me i analysearbeidet sett etter uttrykket «motivasjon» i samanheng med uttrykket «fagleg sterke elevar». Me finn

at motivasjonsomgrepet i stor grad er knytt til korleis ein kan motivere elevar generelt, ikkje mot fagleg sterke elevar spesielt. Det er berre informant 5A som reflekterer direkte kring motivasjon for fagleg sterke elevar. Informanten hevdar at det motiverer dei sterke å få lov å hjelpe til i klassen, og let dermed dei fagleg sterke elevane hjelpe til med ulike oppgåver i klassen:

Det er motiverande for dei som er flinke å få lov å hjelpe til litt. Dei får lov å kome fram på tavla og skrive kva dag det er i dag. Av og til er det berre dei fagleg sterke som får lov å lese ordet og då seier dei kanskje «Eg visste det faktisk. Eg fekk faktisk lov».

Seks av dei andre informantane, fire på 1. trinn og to på 2. trinn, reflekterer òg kring motivasjon. Skilnaden er at desse informantane sine refleksjonar er retta mot korleis ein kan motivere elevar generelt og ikkje mot dei fagleg sterke spesielt. Me vel likevel å seie litt om kva dei legg vekt på for å motivere elevane, fordi desse refleksjonane må tolkast som å gjelde òg dei fagleg sterke elevane. Informantane er opptekne av at elevane skal få skrive om det som interesserer dei, og ein av informantane på 2. trinn fortel korleis dei motiverer for skrivning:

Friskrivingsboka er veldig kjekk. I den fyrste boka får elevane skrive akkurat kva dei vil, og difor er dei så glade i den boka. I friskrivingsboka er det ikkje noko visking eller retting av teksten, og det gjer ingenting om dei skriv feil. Når ein begynner på friskrivingsbok nummer to, då skal ein skrive skikkelege ting. Elevane er svært glade i den boka, og når dei får lov å skrive i den så tykkjer dei det er heilt fantastisk. Dei skriv og skriv og skriv, og dei som kan skrive mykje gjer det. (5B).

To av informantane på 1. trinn er særleg opptekne av å motivere elevane til å lese. Dei brukar tid på å finne dei rette bøkene og lesetekstar som fengjer, og prøver å motivere gjennom samtalar med og tilbakemeldingar til elevane. Ein av dei fortel dette om lesing:

Eg tenkjer at lesetekstar som fengjer er det aller viktigaste. For nokre elevar blir lesebøkene altfor kjedelege, så av og til må me ty til Donald eller faktabøker. Og så tykkjer eg det er spennande å begynne litt på ei bok som du veit er spennande og gje seg akkurat når spenninga er på topp. Så seier eg til elevane at denne kan du låne på biblioteket. (2A).

Ein av informantane på 2. trinn har eit felles leseprosjekt i klassen, der dei får leggje ein stein i ei krukke etter kvar bok dei har lese. Når krukka er full, skal klassen ha ein «fest». Informanten opplever at dette motiverer alle elevane til å lese fleire bøker.

To av dei seks informantane som reflekterer kring motivasjon generelt, kjem òg inn på motivasjonsutfordringar som dei opplever. Desse gjeld elevane generelt. Det er informantane ved skule 3 som tek opp dette. Dei meiner det er blitt vanskelegare å motivere barn i dag, fordi data og spel stel mykje av tida deira. Informanten på 2. trinn seier: «Me har nok fått ein ny konkurrent i data. Og eg kjenner jo at det blir vanskelegare og vanskelegare å begeistre ungar med bøker og lesing» (3B).

Tre av informantane, alle på 2. trinn, nyttar ikkje uttrykket motivasjon i det heile. Dei kjem likevel inn på kva grep dei gjer i undervisninga for at dei fagleg sterke elevane skal ha noko å arbeide med og for at dei ikkje skal keie seg i undervisninga. Desse grepa handlar om at elevane har tilgang på lesebøker, leseforståingshefter, ekstraark og liknande. Kor vidt det tilgjengelege materialet er motiverande for elevane, reflekterer dei ikkje rundt.

4.4 Didaktiske val i den tilpassa opplæringa for dei fagleg sterke elevane

Me finn at informantane reflekterer kring ulike didaktiske val i undervisninga og ulike måtar å tilpasse lærestoff til elevane, men tendensen er at desse refleksjonane gjeld heile elevgruppa. Det blir i liten grad tematisert kva som kan vere best for dei ulike elevgruppene.

I materialet vårt er det berre tre av lærarane på 1. trinn som seier noko om kva som gjev eit godt læringsutbyte for dei fagleg sterke elevane. Ein av desse informantane hevdar at mange tenkjer berre på dei svake elevane når det er snakk om tilpassa opplæring, men at det er vel så viktig og kanskje vanskelegare å finne oppgåver til dei elevane som er fagleg sterke.

Informanten fortel at oppgåvene som elevane får, må vere av ein slik kvalitet at elevane får noko å bryne seg på. Informanten legg vekt på progresjon i elevarbeidet og at ein ikkje skal stoppe dei som kan og har lyst til å lære. Elles snakkar dei tre informantane om å leggje til rette for alle elevane i klassen, både dei flinke, dei svake og dei som er i mellomsjiktet.

Ein av informantane på 1. trinn meiner at ein har vorte flinkare til å ta vare på dei sterke elevane i dei seinare åra. Informanten seier at dei fagleg sterke elevane har vore dårleg behandla tidlegare, men at ein no har fått på plass eit apparat slik at ein tek vare på dei òg. Vidare seier informanten at:

Før om åra har ein måtta drive og vri hjernen. Kva skal eg finne på for dei sterke? Og tidlegare så har det ofte blitt at ein har hengt seg opp i lange fargeleggingsoppgåver for å få tida til å gå for desse sterke elevane, men det skjer nesten ikkje lenger. (1A).

Analysen viser at dei andre informantane ikkje reflekterer spesielt over kva som gjev eit godt læringsutbyte for dei fagleg sterke elevane, eller at dei vurderer kva som fungerer bra eller mindre bra. I det fylgjande vil me presentere kva informantane tematiserer av ulike undervisningsmetodar og -former, og kva dei legg vekt på i si undervisning.

4.4.1 Syntetiske metodar

Det er berre éin av skulane i datamaterialet vårt som ikkje har ein fastlagt metode som dei nyttar i lese- og skriveopplæringa. Ved denne skulen nyttar dei læreverket som eit felles utgangspunkt for opplæringa. Me finn likevel at alle informantane på både 1. og 2. trinn nyttar uttrykk som «syntetisk metode», «lydmetoden» og «lydering». Me kan difor slå fast at alle skulane nyttar syntetiske undervisningsmetodar i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Informantane på 2. trinn tematiserer syntetiske metodar, men dei har eit anna fokus i opplæringa i tidsrommet då me intervjuar og observerer dei. Nedanfor vil me difor vise til døme frå informantane på 1. trinn for korleis opplæringa føregår.

På 1. trinn skildrar alle informantane ei rutineprega opplæring der dei startar veka med å presentere veka sin bokstav. Dei held så fram med å lytte ut lyden, før dei seinare formar bokstaven og lagar ord. Informant 5A fortel at dei på fredagane flyttar veka sin bokstav inn i bokstavhuset og at alle elevane har ei eiga husbok som dei set bokstavane inn i. Ein av dei andre informantane på 1. trinn seier at grunnen til at dei nyttar lydmetoden, er at den er logisk oppbygd ved at ein her går frå dei små detaljane til dei store einingane. Informantane fortel at dei fyrst arbeider med lydane i språket i heil klasse, før elevane arbeider sjølvstendig med ulike oppgåver.

Observasjonane på 1. trinn viser det same som informantane fortel om i intervjuar, og me finn at fem av fem informantar på dette trinnet nyttar syntetisk metode i arbeidet med lese- og skriveopplæringa. Vidare fylgjer utdrag frå nokre observasjonar:

Informant 1A samlar klassen i ein samlingskrok, der dei seier lyden til bokstaven høgt i kor og lyttar ut kvar lyden er i ulike ord. Informant 2A finn fram eit samtalebiletet der det er mange ulike ting som inneheld vekas bokstav, «M». Læraren bed elevane finne orda med lyden «M» på biletet. Etterpå tek læraren vekk biletet, og ber elevane seie kva ting dei hugsar frå biletet som har lyden «M» i seg. Desse orda skriv læraren på tavla. Læraren spør så om nokon har lyden «M» i namnet sitt, nokon startar med «M» og andre har lyden midt i namnet. Dei skal finne ut kvar lyden er i orda og namna. Til slutt les dei alle orda på tavla saman, læraren peikar på bokstavane og klassen lyderer saman med læraren. Den same prosedyren ser me i klassen

til 3A, der dei skriv opp ord med lyden «O» på tavla, og elevane skal identifisere kvar i ordet lyden er.

Informant 4A skriv opp ulike ord som startar på «L» på tavla og seier til elevane at «når me skal lese, må me syngje lydane». Seinare går klassen på datarom for å arbeide med STL. Læraren har på førehand laga eit ark med L-ord til elevane, og seier at dei skal skrive dei same orda på data. Læraren ser at nokre elevar blir raskt ferdige. Han går bort til dei og føreslår at dei kan skrive «eg likar»-setningar.

Informant 5A har med seg laminerte plansjar med bokstavar som dannar ord som startar med lyden «s». Læraren ber tre elevar komme fram for å «køyre bil» med bokstavane. Han stiller elevane opp på ei linje og dei held kvar sin bokstav. «No skal me syngje lydane etter kvart som me køyrer dei inntil kvarandre», seier då læraren. Eleven til venstre startar med bokstaven «s», og læraren syng lydane s-o-l saman med klassen. Deretter byter dei ein av plansjane og lagar eit nytt ord: s-e-l. Slik syng dei saman lydane slik at dei dannar ulike ord.

Informantane på 1. trinn har i snitt om lag 18 års erfaring som lærarar på barnetrinnet. Ein av informantane seier at når ein har vore på 1. trinn i så mange år, har ein fått høve til å prøve ut ulike metodar i tillegg til å gjere seg mange ulike erfaringar. Informanten fortel at ein i dag nyttar nesten den same leseopplæringa som då informanten sjølv gjekk på skulen, og hevdar at det er den metoden som ein nytta den gongen, som fungerer i dag òg. Informanten fortel at: «Sjølv om det har vore periodar med LTG og andre prosjekt opp gjennom åra, er det ikkje noko hokus-pokus eigentleg, ein går gjerne "back to basic"» (1A). Informanten er komfortabel med å ha funne sin plass i lese- og skriveopplæringa: «Eg har gjort så mykje dårleg undervisning med bokstavinnlæring og på leseopplæring opp gjennom åra, at eg føler at eg no har funne ein plass som eg trivst på».

Ved skule 3 fortel informantane at metoden ein nyttar ved skulen, blir teke opp både sentralt og på team med jamne mellomrom. Informanten på 2. trinn fortel at ein på teammøta til 1.-4. trinn diskuterer korleis ein kan tilpasse metoden til sitt eige undervisningsopplegg, og seier at fundamentet er gjennomdiskutert og likt, men at ein tilpassar i kvar einskild klasse.

Informantane fortel at dei brukar metoden ut i frå kva dei er gode på, slik at sjølv om dei ikkje gjer alt heilt likt, ligg likevel det same utgangspunktet til grunn. Dette gjeld òg ved tre av dei andre skulane. Unntaket er skule 5 der metoden for den fyrste lese- og skriveopplæringa er opp til den einskilde læraren.

4.4.2 Analytiske metodar

Uttrykk som «miks av metodar» og «heilordsmetode» blir nytta av nokre informantar. To av informantane på 1. trinn og ein av informantane på 2. trinn peikar på at sjølv om dei gjerne startar med syntetiske metodar, så nyttar dei etter kvart innslag frå andre metodar i undervisninga. Ein av informantane på 1. trinn seier at han etter å ha brukt syntetisk metode eller lydning i starten, går han etter kvart over på heilordsmetode. Elevane lærer høgfrekvente ord, og etter kvart blir det gått over til setningar og tekst. Informanten seier at det etter kvart blir ein «salig miks av metodar» (2A), men at skulen held på å lage eit system slik at undervisninga skal bli nokolunde lik på kvart klassesteg.

Dei to andre informantane skildrar òg ei opplæring der ein fyrst startar med å lydere og leite etter lydane før ein går over til å trekkje dei saman i korte og lengre ord. Dei meiner at ein etter kvart har nytte av å bruke element frå andre metodar, som heilordsmetoden. Erfaringa til desse informantane er at å nytte ulike metodar i undervisninga fungerer bra, men informantane reflekterer ikkje kring kvifor det fungerer bra eller kven som dreg nytte av det.

4.4.3 Å skrive seg til lesing (STL)

«STL» blir tematisert av informantane på tre av skulane. Tre av skulane i undersøkinga nyttar altså metoden *Å Skrive seg til lesing* (STL). Ein av desse nyttar STL som hovudmetode. Dette er eit prøveprosjekt på fire år som skal evaluerast i etterkant. Dei to andre skulane har faste datatimar og nyttar STL som eit supplement i undervisninga. Det er ved skule 4 dei nyttar STL som hovudmetode, og informanten på 1. trinn her meiner at metoden er god for alle elevane, og at det er positivt at elevane nyttar talesyntese slik at dei får høyre lyden til bokstaven medan dei skriv den. På denne måten ser og høyrer elevane koplinga mellom bokstav og bokstavlyd. Informanten meiner at STL som metode kan gje elevane stor skriveglede og tykkjer det er kjekt å sjå når elevane allereie på 1. trinn kan skrive historier på over ei A4-side. Vidare peikar informanten på det positive i at alle elevane kan arbeide i sitt eige tempo. Nokre elevar treng tid, medan andre lærer raskt. Difor er metoden god både for fagleg sterke og svake elevar, meiner informanten: «Det blir jo tilpassa, kanskje betre enn vanleg, i form av at dei sterke, dei får lov og blir ikkje hemma slik som dei ofte blir. Dei blir i staden framheva og oppmuntra» (4A).

Informant 4A fortel at STL er ein arbeidskrevjande metode. Informanten seier at ein må tole stress, kaos og kjensla av å mislukkast, men har likevel ei sterk tru på at metoden er god for elevane. Informant 4B meiner òg at STL er eit godt verktøy, spesielt på 1. trinn sidan ein både

høyrrer og les det ein skriv med ein gong, men det krev mykje av læraren. På 2. trinn gjev informanten elevane andre typar bøker og arbeidsbøker som dei nyttar for å stimulere dei som er kome lenger enn dei andre i klassen. Begge informantane peikar altså på at metoden er arbeidskrevjande. Det som skil dei frå kvarandre, er at informanten på 1. trinn hevdar at metoden er god både for fagleg sterke elevar og for dei svake, medan informanten på 2. trinn hevdar at metoden ikkje er så god for dei svake elevane.

Ved skule 2 nyttar dei òg STL i undervisninga, og informantane fortel at dei både på 1. og 2. trinn har ein fast time på data kvar veke. Informant 2A fortel at dei nyttar STL med små grupper om gongen, der dei i starten brukar tid på å bli kjende med datautstyret. Informanten fortel at elevane fyrst skriv dei lydane dei har hatt, før dei skriv ord som begynner på den aktuelle lyden eller har den i seg. I tillegg lærer elevane å finne fram til små og store bokstavar på tastaturet. Ved skule 1 nyttar dei òg innslag av STL som eit supplement i undervisninga. Informant 1B viser til at dei arbeider systematisk på data to gonger i veka i omlag 25-30 minutt, då dei fokuserer på tekstskaping. I likskap med informant 4A tykkjer òg informantane ved skule 1 at det er kjekt å sjå at elevane kan skrive lange tekstar på eiga hand tidleg i skuleløpet.

4.4.4 Bokstavlæring

Analysen av intervjuutskriftene viser at uttrykket «ein bokstav per veke» er nytta av alle informantane på 1. trinn. Alle skulane i denne undersøkinga har altså ein progresjon med ein bokstav per veke. Etter at eit visst tal bokstavar er gjennomgått, blir desse repeterte før ein går vidare til nye bokstavar. Informant 1A skildrar bokstavinnlæringa på ein måte som er representativ for alle informantane på 1. trinn:

Me brukar i utgangspunktet ei veke på kvar bokstav, men dei lærde stridast jo voldsomt om dette då. Nokon vil at elevane skal lære alle bokstavane på ein gong og nokon vil at ein skal bruke minst to veker på kvar bokstav. Men læreverket legg opp til ein bokstav i veka, og det fungerer greitt. Så har me gjerne ein pause før feriar der me stoppar opp og repeterer dei bokstavane me har hatt.

Informant 2A fortel òg om ein progresjon med ein bokstav i veka med repetisjon kvar fjerde veke. Informanten grunngjev progresjonen slik: «På den måten er me sikre på at alle er med. Men så me har jo fridom til å gjere slik som me vil, for det er viktigare å fylgje ungene enn planen vår».

To av informantane på 1. trinn gjev ikkje noko informasjon om dei lærer dei små og store bokstavane samstundes, eller om dei lærer dei store bokstavane før dei lærer dei små. Dei tre andre informantane på trinnet fortel om ulike tilnærmingar til korleis ein gjer dette. Ein av informantane fortel at elevane møter både dei store og små bokstavane på 1. trinn, medan ein anna informant fortel at ein på 1. trinn berre skriv store bokstavar og at ein ikkje begynner med dei små bokstavane før på 2. trinn. Informant 4A seier: «Kvifor det er slik veit eg ikkje. Eg tenkjer at elevane hadde klart dei små bokstavane med ein gong, men no er det no slik på skulen her». Ved skule 5 begynner dei rett på dei små bokstavane på 1. trinn, fordi elevane allereie har vore gjennom dei store bokstavane i barnehagen. Informant 5A opplever at dei fagleg sterke elevane begynner på lik linje med resten av klassen, fordi ingen av elevane kjenner dei små bokstavane. Det blir likevel påpeika at ein etter kvart kjem til eit punkt der dei fagleg sterke elevane skil i frå og begynner å skrive heile setningar.

Observasjonane på 1. trinn viser det same som informantane fortel. Alle gjennomfører fyrst ein felles gjennomgang av bokstavane. Etter ein time med introduksjon av ny bokstav startar neste time med ein fagleg samtale om bokstaven, der element frå introduksjonstimen blir teke opp att. I observasjonane våre ser me at tre av fem informantar nyttar eit samtalebilete som utgangspunkt i dette arbeidet, som blant anna har fokus på å finne att bokstavlyden i ord og teikningar som elevane ser. Lærarane får god respons hjå elevane ved at mange av dei rekk opp handa for å svare. Observasjonane av informant 5A viser at elevane får i oppgåve å gå saman i par og skrive bokstavane dei har lært til no på ryggane til kvarandre. Informanten oppdagar raskt at oppgåva blir for enkel for mange elevar, og justerer oppgåva med å seie at elevane òg kan skrive andre bokstavar som dei kjenner eller som dei ser på bokstavplansjane. Elevane får beskjed om at dei kan seie kva bokstaven heiter, dersom dei veit det, eller at dei kan sjå på bokstavbileta som heng på veggene om dei kjenner att bokstaven som blir skriven på ryggen.

Analysen av intervjuetekstane på 2. trinn viser at «repetisjon av bokstavar» blir tematisert av alle informantane. Fire av skulane repeterer fyrst dei store bokstavane frå 1. trinn, samtidig som dei innfører dei små bokstavane. Skule 5 skil seg som nemnt ut, ved at elevane her lærer dei små bokstavane på 1. trinn. Følgjande utsegn frå informant 1B representerer fire av fem informantar på 2. trinn: «I 1. klasse vart elevane eksponert for både små og store bokstavar. Då lærde dei ein bokstav i veka. I år repeterer me tre bokstavar i veka, I tillegg til innføring av små bokstavar». Informant 3B fortel at det er systematikken og progresjonen som er i læreverket som ligg til grunn når dei repeterer bokstavar. Informant 4B fortel at fleire elevar

har begynt å skrive små bokstavar heilt av seg sjølve etter mal frå plansjane som heng på veggen.

Ved skule 2 lærer elevane stavskriftbokstavar når dei repeterer bokstavane på 2. trinn. Informanten fortel at ein fylgjer progresjonen i stavskriftboka og i tillegg nyttar læreverket som ein ressurs. Ved skule 5 er planen at ein etter nyttår skal introdusere lykkjeskrift for elevane. Dei tre andre informantane på 2. trinn seier ikkje noko om kva skrifttype elevane skal lære. Observasjonane av lærarane på 2. trinn viser ikkje noko om repetisjon av bokstavar, fordi det er fokus på andre ting i lese- og skriveopplæringa i desse timane.

4.4.5 Lekser

Intervjua viser at informantane har ulike tankar og refleksjonar kring lekser til elevane, og dei gjennomfører dette såleis noko ulikt. Uttrykka «individuelle lekser», «tilpassa og differensierte lekser», «felles lekser med tilpassingar» og «felles lekser» viser seg i datamaterialet. Fire informantar seier at dei har heilt individuelle lekser, av desse er tre informantar på 1. trinn og ein på 2. trinn. Ved skule 3 nyttar begge informantane seg av heilt individuelle lekser, dei har ein felles vekeplan på nett, men elevane har kvar si leksemappe der deira individuelle lekser ligg. Dei to informantane fortel at dei alltid har gjort det slik på dei fyrste klassetrinna, og meiner at ein må få tilpassa lekser uansett om ein er ein sterk eller svak elev. Informant 3A seier:

Ein skal ikkje bli straffa om ein jobbar seint eller raskt i timane. Difor får dei som arbeider seint oppgåver i lekse som andre kanskje har gjort på skulen, medan dei sterke får noko heilt anna som er meir utfordrande for dei.

Dei to andre informantane nemner differensierte leseark som er tilpassa elevane. Informant 4A er ein av desse, og fortel at leseleksa til den einskilde byggjer på det eleven har skrive i STL-timen på skulen. Då får dei elevane som skriv setningar og lange tekstar også lese dette, medan dei som skriv småord opp att får lese nettopp desse. Slik blir leksene tilpassa nivået til eleven. Ein observasjon av informant 4A viser at læraren les igjennom tekstane til alle elevane i klassen for å sjå etter at alt er rett, før tekstane blir skrivne ut for å nyttast som leseleksi til neste dag.

Fire informantar, to på kvart trinn, nyttar felles lekser, men legg til rette for tilpassingar om det er naudsynt. Informantane seier at om den felles leksa bli for enkel for dei fagleg sterke, kan dei gå vidare til lesetrening. Elles har dei laga til ekstraark for dei som treng utfordringar og

noko å strekkje seg etter. Ein informant på 1. trinn meiner òg at foreldra må vere med og vurdere om ungane treng noko meir. Informant 1B fortel at leksene er like for alle elevane, men at dei ofte differensierer seg sjølve i mange tilfelle:

Ofte så står det «skriv minst...», og der ser me jo at det er ein kjempeforskjell. Det kjem elevar som berre har skrive nokre få, men så kjem dei sterke elevane og dei har kanskje fylt ei heil side med setningar. Det verkar som dei har ein motivasjon for å gjere det, utan at me treng å seie til dei at dei må skrive meir dei som kan. Så dei sterke gjer mykje ut av leksene altså, og dei skriv mykje.

To informantar, begge på 2. trinn, er opptekne av at leksene skal vere felles. Det skal vere repetisjon og trening, og elevane skal ikkje møte noko nytt i leksene. Informant 2B seier at dei vil ha felles lesetekstar i klassen frå læreverket, trass i at ein ved skulen ikkje er nøgd med det læreverket som blir nytta. Misnøya kjem av at læreverket er felles for 1. og 2. trinn, og at det då blir for lite tekst i bøkene. Kvifor ein likevel vil ha ein felles lesetekst frå læreverket blir det ikkje sagt noko om. Informanten forklarar at «Dei skal ha felles lesetekst, og samtidig så skal det vere tilpassa og differensiert. Difor blir det for vanskeleg for nokon og lett for nokon og heilt passeleg for nokon, men me går grundig gjennom det på skulen».

Fire informantar, ein på 1. trinn og tre på 2. trinn, nyttar lesekort som blir signert både heime og på skulen etter at elevane er høyrde i leseleksa. Desse lesehorta høyrer til individuelt tilpassa lesebøker i ulike nivå. To av lærarane seier at dei har som mål å høyre elevane i leseleksa kvar einaste dag, men nokre gonger strekkjer ikkje tida til. Observasjonar av desse informantane viser at dei høyrer elevane i leseleksa medan resten av klassen arbeider sjølvstendig. Me høyrer at elevane les bøker av ulike nivå, og lærarane gjev deretter tilbakemeldingar på lesinga til elevane. Elevane som les meir avanserte bøker, får spørsmål om innhaldet i det dei les.

4.4.6 Forventningar og tilbakemeldingar

Analysen av intervjuutskriftene viser at det blir nytta uttrykk som «formidle forventningar i samtalar», «krav» og «tilbakemelding undervegs». Fem informantar, to på 1. trinn og tre på 2. trinn, reflekterer kring det å stille krav og ha forventningar til elevane. Me finn at eit par av desse held seg på eit generelt plan, utan å rette seg direkte mot dei fagleg sterke elevane. Ein av informantane seier at elevane heile tida skal vite kva som blir forventa av dei og at desse forventningane blir skildra gjennom mål på vekeplanen, som er felles for alle. Tre av desse informantane reflekterer òg kring kva forventningar dei har til dei fagleg sterke elevane. Det

går ut på å *formidle* desse forventningane i samtalar med elevane. To av informantane, ein på 1. trinn og ein på 2. trinn, nemner at i forventningane til dei fagleg sterke elevane, ligg det at det blir stilt høgare krav til dei. Me ser likevel at desse krava ikkje er at dei fagleg sterke skal utføre vanskelegare oppgåver, men at dei skal utføre desse oppgåvene på ein ordentleg måte. Informant 5B uttrykkjer det slik: «Me må stille strengare krav til dei sterke. Dei skal lære seg dette med arbeidskapasitet. Det er ikkje berre å bli fort ferdig. Dei skal lære seg å faktisk måtte gjere ein ordentleg innsats òg». Den andre halvparten av informantane tematiserer ikkje forventningar, verken generelt eller spesielt når det gjeld dei fagleg sterke.

Ni av ti informantar skildrar i intervjuet korleis dei gjev tilbakemeldingar til elevane, medan ein informant på 2. trinn ikkje seier noko om tilbakemeldingar. Når dei fortel om kva måte dei gjev tilbakemeldingar på, er skildringane generelle. Hovudtrekket er at informantane gjev tilbakemeldingar undervegs medan elevane arbeider, det vil seie at lærarane går rundt i klasserommet og gjev individuelle beskjedar til kvar einskild elev. Dei peikar på at det på 1. og 2. trinn blir gjevne mykje ros, «smilies» og «stjerner» på arbeidet til elevane. Dei ni informantane som tematiserer tilbakemeldingar framhevar at dei prøver å komme rundt til alle elevane kvar dag fordi alle skal bli sette. Tre av informantane, ein på 1. trinn og to på 2. trinn, fortel òg om korleis tilbakemeldingar blir gjevne spesifikt til dei fagleg sterke elevane. Det går ut på å utfordre denne elevgruppa meir, fordi lærarane ofte veit at dei kan og klarer betre. Utsegna til informant 2B er representativ:

Eg gjev tilbakemeldingar til den enkelte når eg går rundt, og då prøver eg jo å differensiere ved at eg seier forskjellige ting til dei ulike elevane. Til dei sterke elevane som kanskje arbeider litt fort og som eg veit er kjappe, så ber eg dei gjerne om å setje punktum etter setningane for eksempel, fordi det er noko dei har gløymt fordi dei har skunda seg. (...) Så er det jo ofte slik at dei sterke kan det dei driv med, og då må dei få noko å strekkje seg etter dei òg. Så då gir eg litt individuelle beskjedar til kva dei kan jobbe med og kva krav eg har til det arbeidet dei gjer, for eksempel at dei blir utfordra til å 'kle på' setningane og då øve på å skrive meir avanserte setningar.

Ein observasjon av informant 2B illustrerer òg korleis læraren gjev individuelle tilbakemeldingar medan elevane arbeider sjølvstendig: Det er arbeidsro i klasserommet og elevane har fått i oppgåve å arbeide med nokre sider i arbeidsbøkene sine. Læraren går rundt, gjev tilbakemeldingar og rettleier, og seier til ein elev at «Eg vil at du prøver å skrive litt lengre setningar, slik som me har snakka om å 'kle på' setningane når me skriv». Ein anna elev får tilbakemelding om at «Du kan få lov å skrive stavskrift, det same som står i boka».

I tillegg til at me observerer og blir fortalt om munnlege tilbakemeldingar undervegs, peikar òg ein av informantane på 1. trinn på at dei fagleg sterke elevane ofte får skriftlege tilbakemeldingar på arbeidet sitt. Informanten seier at dette kan gjennomførast fordi desse elevane kan lese og forstå det læraren skriv i tilbakemeldingane.

4.4.7 Kvalitet versus mengde

Alle lærarane hevdar at dei er opptekne av at dei fagleg sterke elevane må få oppgåver som er utviklande og fagleg oppbyggjande. Både lærarane på 1. og dei på 2. trinn nyttar uttrykket «kvalitet» gjennomgåande. Me finn at kvalitetsomgrepet er tett knytt til formuleringar om at «dei fagleg sterke elevane må få andre typar oppgåver», «dei må ha noko å bryne seg på», og at «dei fagleg sterke elevane må ha noko å strekkje seg etter». Informantane ser altså ut til å meine at kvalitet er synonymt med oppgåver av større vanskegrad. Dette let seg representere av fylgjande utsegn frå ein informant på 1. trinn:

Eg har kopiert opp og sett saman mange forskjellige oppgåver som ekstramateriell. Dette er det progresjon på. Nokre elevar kjem ikkje så langt, men andre treng litt meir å bryne seg på. Dei som er raske får oppgåver slik at dei lyt lese og tenkje litt dei òg. Du skal ikkje stoppe dei som kan, har interesse og lyst til å lære. Det skal vere kvalitet, dei må ha noko å bryne seg på. (3A).

To av informantane på 1. trinn er klåre på at kvalitet er overordna mengd. Informant 2A seier:

Dei fagleg sterke skal ikkje bli mata berre for å ha noko å gjere. Når dei er ferdige med oppgåvene som er felles i klassen, så får dei velje litt sjølve. Men me styrer elevane litt, for me er opptekne av at det er ikkje tal på sider som gjeld, men kvaliteten på dei.

Informanten fortel at dei prøver å passe på at elevane vel rett vanskegrad på oppgåvene. Sjølv om alle informantane hevdar at dei er opptekne av at oppgåvene til dei fagleg sterke skal vere fagleg oppbyggjande og utviklande, ser me likevel at ein av informantane på 1. trinn meiner at dei fagleg sterke elevane skal ha rikelege mengder med oppgåver: «Me har ekstrabøker med graderingar som me kan fora dei med som er fagleg oppbyggjande og utviklande. Me set ingen sperre verken heime eller på skulen. Her skal dei berre få utfalde seg» (1A). Dei to siste på informantane på 1. trinn reflekterer ikkje kring kva dei ser på som viktigast av kvalitet og mengd, anna enn at dei peikar på at dei fagleg sterke må få noko å strekkje seg etter.

Alle informantane på 2. trinn er klåre på at kvalitet er overordna mengd når det gjeld oppgåver for dei fagleg sterke elevane. Analysen av intervjuetekstane viser likevel at det ikkje

nødvendigvis er slik at det eine utelet det andre, og at elevane får oppgåver som anten fremjar kvalitet eller mengd. Dette gjeld særleg når elevane les meir krevjande bøker, for bøker som er meir krevjande er ofte òg bøker som har ei større *tekstmengd*. Dette er då òg presisert av den eine informanten på 2. trinn:

Det som me ser er at dei som er glad i å lese, dei som er flinke, dei låner ganske krevjande bøker med ganske mykje tekst. Og dei les det! Så då blir det jo både utfordrande for dei, samtidig som dei får mykje god lesetrening. (1B).

Det same gjeld for skriftlege oppgåver, meiner ein av dei andre informantane på 2. trinn: «For dei sterke har eg auka opp mengda ganske mykje på kor mykje eg forventar at dei skal skrive, så det blir litt ekstra. Dei må faktisk lære seg å måtte gjere ein innsats» (5B).

Ein av observasjonane seier imot informantane sine eksplisitte påstandar om at kvalitet må vere overordna mengd. Ein av informantane på 2. trinn har både leseforståingshefter og andre ekstrabøker tilgjengelege i klasserommet. Informanten ber elevar som er ferdige med oppgåvene på arbeidsplanen, om å gjere ferdig sider som er lenger framme i arbeidsboka. Dette ser ut til å vere ei arbeidsoppgåve informanten gjev til dei fagleg sterke elevane for å fylle tida, fordi anna ikkje er planlagt.

4.4.8 Nivådifferensiert undervisningsmateriell

Informantane tilpassar og differensierer undervisninga på to ulike måtar. Den eine måten handlar om at informantane nyttar ulike typar undervisningsmateriell i undervisninga, og den andre måten går på korleis dei legg til rette for elevane ved å differensiere og tilpasse krava til elevane når dei les og skriv. Analysen viser at uttrykket «nivådifferensiert» blir nytta av alle informantane når dei viser til ulike læreverk, leseark, bøker og arbeidsbøker som er i bruk i undervisninga. Alle informantane fortel at dei nyttar bøker som Akka-bakka, Sol-måne, nivådifferensierte leseark og Ivar Topstad-bøker i undervisninga. Det blir argumentert for at dette er bøker med progresjon, som er systematisk oppbygde og som difor er gode for dei fagleg sterke elevane.

Då me observerer ein av informantane på 2. trinn er elevane delte i grupper, som arbeider på ulike stasjonar. På ein av stasjonane skal elevane arbeide med arbeidsark av ulike vanskegradar. Framme i klasserommet ligg det fleire oppgåver som elevane kan hente sjølve etter kvart som dei blir ferdige. Me observerer at informanten går rundt og hjelper enkeltelevar, og då informanten ser ein elev som arbeider med eit arbeidsark som er for lett,

får eleven hjelp til å finne eitt som er meir utfordrande. Informanten differensierer altså ved å stille ulike krav, ved at elevar får oppgåver som er tilpassa etter kva vanskegrad dei kan klare.

To informantar, ein på kvart trinn, nyttar begge læreverket *Zeppelin*, og dei er svært nøgde med nivådifferensieringa som læreverket legg opp til. Dei hevdar at den nye utgåva av læreverket er spesielt god for dei fagleg sterke elevane. Informanten på 1. trinn seier at:

Zeppelin har lagt opp til at òg dei sterke elevane skal få litt utfordringar. Og så har me jo ekstra arbeidsbøker til dei fagleg sterke elevane. I tillegg har alle ei friskrivingsbok ved sida av der dei kan skrive historier, og dei flinke kan jo skrive lange forteljingar. (1A).

Ved skule 5 fortel informanten på 1. trinn òg at dei nyttar læreverket som utgangspunkt for opplæringa, og der går det åtte veker før elevane får eiga lesebok. Ved skule 2 har dei laga nivådifferensierte leseark etter ein mal frå Lesesenteret. Alle elevane får utfordringar på sitt nivå, òg dei som er fagleg sterke. I tillegg får dei elevane som er flinkast til å lese, låne lettlestbøker heilt frå starten.

Ved skule 3 nyttar informantane individuelle lesebøker heilt i frå fyrste stund. Dei nyttar leseboka til læreverket berre i samband med arbeid på skulen, som til dømes når dei skal introdusere nye lydar eller dersom dei skal samtale om ein spesiell tekst, tema eller bilete. Begge informantane ved denne skulen fortel at dei i tillegg nyttar læremiddelet *Løko* som ein måte å differensiere i undervisninga, og om dette seier informanten på 1. trinn fylgjande:

Det er noko som alle kan klare, og det blir ikkje synleg at elevane jobbar med ulike oppgåver. Me gir dei oppgåvene som høver til kvar enkelt, og alle får same mønsteret når dei er ferdige. Og så meiner eg at den er veldig sjølvinstruerande. (3A).

Når det gjeld tilrettelegging for dei fagleg sterke gjennom differensierte arbeidsoppgåver i lesing og skriving, har informantane ulike synspunkt og erfaringar. Seks informantar, fire på 1. trinn og to på 2. trinn, meiner at det å differensiere i lesing og det å differensiere i skriving går for det same. Felles for informantane på 1. trinn er at dei fortel at dei ikkje har skrive så mykje så tidleg på året. Tre av desse nyttar STL som metode i heile eller deler av den fyrste skriveopplæringa, og er klare på at dei ikkje opplever differensieringa som vanskeleg. Jamfør til dømes informant 1A:

Differensiering i lesing og skriving går nesten ut på eitt. Me er ikkje komne så langt enno, men mykje av skrivinga etter kvart i 1. klasse føregår på data. Me kjem til å bruke ganske mykje loggskriving, me skal ut på turar og så skal me skrive loggar frå turane våre. Dette arbeidet føregår på data og så lagar elevane seg bøker.

Den fjerde informanten på 1. trinn nyttar ikkje STL, men fortel at: «Når ein skal skrive ei historie så har det både med mengd og innhald å gjere. Dei som er gode skrivjarar skriv side på side, medan andre elevar skriv mindre tekst. Så det differensierer seg jo litt sjølv» (5A). Også dei to informantane på 2. trinn hevdar liknande synspunkt.

Informant 4B hevdar at det er vanskelegare å differensiere i skriving enn i lesing, men det kjem fram at dette i hovudsak er med tanke på dei svake elevane fordi informanten ikkje veit kva ein kan vente av dei. Vidare blir det peika på at det blir stilt ulike krav til elevane, og samstundes seier informanten at dei fagleg sterke elevane ofte har større krav til seg sjølve både når det gjeld lesing og skriving. Slik sett, ser det ikkje ut til at informanten opplever skrivetilpassinga noko vanskelegare for dei fagleg sterke, då det blir sagt at dei til ei viss grad differensierer seg sjølve. I tillegg til denne informanten er det òg to andre som verkar til å overlata noko av ansvaret for differensiering og tilpassing til dei fagleg sterke elevane sjølve. Ein av informantane seier det slik: «Dei sterke elevane får styre seg litt sjølv i større grad. Dei finn bøker som ofte er lange og utfordrande, og når dei skal skrive har dei litt meir krav til seg sjølv og grev litt djupare i hovudet etter ting å skrive om» (1A). Analysen viser at tre av informantane, to på 2. trinn og ein på 1. trinn, ikkje reflekterer kring korleis dei opplever å differensiere lesing og skriving.

4.4.9 Arbeidsplanar

Uttrykket «arbeidsplanar» kjem fram hjå tre informantar, av desse er to informantar på 1. trinn og ein informant på 2. trinn. Føremålet med bruken av arbeidsplanane er todelt, det handlar både om at elevane skal lære å arbeide sjølvstendig og at ein kan nivådele arbeidet til elevane. Arbeidsplanane har ulike prioriteringar som elevane må fylgje, slik at nokon oppgaver *skal* dei gjere, og nokon oppgaver *kan* dei gjere, alt etter kva dei rekk gjennom. Informant 4A seier: «Slik lærer elevane seg å jobbe sjølvstendig. Dei må jo bli sjølvdrivne, for du er jo åleine i klasserommet». Informant 3B hevdar at ein gjennom bruk av arbeidsplanar i undervisninga, betre klarer å ivareta dei fagleg sterke elevane:

Me nyttar ein del arbeidstimar der me har ein arbeidsplan og arbeidsark der det er ulike vanskegrader på oppgåvene til elevane, alt etter kva nivå dei er på og kva dei meistarar. Og slik sett trur eg me har blitt flinkare til å ivareta dei sterke elevane i ei undervisning som er felles for alle.

Me observerte òg bruken av arbeidsplan i ein norsktime på 2. trinn, der det me fekk sjå korleis informanten la opp til sjølvstendig elevarbeid med differensierte oppgåver. Læraren fortel elevane at dei skal arbeide med å lese og forstå, og at dei skal nytte Løko, AkkaBakka og lese leseleksa høgt til lærar i dei individuelle lesebøkene. Det blir delt ut individuelle Løko-oppgåver med ulik vanskegrad, men som gjev same mønster når oppgåvene er løyste. På den måten kamuflerer læraren at elevane får ulike oppgåver. I Akka-bøkene er dei ulikt langt komne. Læraren går rundt og hjelper elevane i gang med arbeidet, og set seg deretter ned for å lese med ein og ein elev medan dei andre arbeider sjølvstendig.

4.4.10 Å dele klassen i grupper

Observasjonane viser at åtte av ti informantar deler elevane i grupper på ulike måtar. Dei som har vaksenressursar til det, deler gjerne klassen i to, medan dei som er åleine, deler elevane i små grupper på to til tre elevar inne i klasserommet. Me tolkar intervjuet med informantane som at dei snakkar om heile elevgruppa og ikkje spesielt om dei fagleg sterke når dei grunnlegg gruppe- og nivådeling av elevane. Det blir i liten grad reflektert over kva som er best for dei ulike elevgruppene. Tre informantar på 1. trinn fortel at dei deler klassen i grupper på ulike måtar. To av desse seier at dei jamleg deler klassen i grupper. Begge informantane fortel at årsaka til at dei deler opp klassen, er at dei har vaksenressursar til det, i tillegg meiner dei at å dele elevane i grupper er effektiv utnytting av tid og lærarressursar. Denne utsegna frå den eine av informantane er representativ for begge:

To økter i veka har me endå ein ekstralærar inne i klassen, og ho køyrer litt avansert høgtlesing for ei gruppe sterke lesarar og lyttarar. Skulle me køyrt alt i ein klasse så er det ein tendens til at den eine vaksenpersonen blir passivt ståande som ein tilskodar bak i klasserommet, medan den andre driv og instruerer elevane. (1A).

Den tredje informanten vel å nivådele elevane av og til, og seier at dette blir gjort av to årsaker. Det er både for at svake elevar ikkje skal bli overkøyrt av dei fagleg sterke elevane, og fordi dei fagleg sterke elevane skal ha nokon på sitt eige nivå som dei kan strekkje seg etter. Av dei to siste informantane på 1. trinn, fortel ein at han ikkje har nytta seg av gruppeinndeling enno, men at han vurderer å nivådele klassen i mindre periodar etter nyttår. Den siste

informanten på 1. trinn reflekterer ikkje over gruppe- eller nivådeling, eller årsaker for å gjere dette.

Når me analyserer intervjuutskriftene, finn me at informantane på 2. trinn i mindre grad reflekterer over kvifor dei deler klassen og kven som er tent med gruppeinndelingane, enn det informantane på 1. trinn gjer. Observasjonane viser at fire av dei fem informantane på 2. trinn deler klassen i ulike grupper, men utan at det kjem fram grunngjevingar for dette i intervjuet. Den siste informanten på 2. trinn har ikkje delt klassen inn i grupper under observasjonane våre, men fortel i intervjuet at deling av klassen førekjem i undervisninga. Informanten seier han har erfart at det ligg mykje læring i å arbeide i grupper, og at det særleg er i den munnlege delen av norsk at elevane profitterer på dette. Vidare refleksjonar om dette finn me ikkje.

På 2. trinn fortel to av fem informantar at dei vurderer å nivådele elevane i kortare periodar, men berre ein av dei fortel om årsaka til nivådelinga. Informanten gjev den same grunngjevinga som informanten på 1. trinn: elevar som ligg på eit nokolunde likt nivå, blir sette på same grupper for å utfordre kvarandre, og for at dei skal ha nokon å strekkje seg etter.

4.4.11 Diskusjonar i kollegiet i høve fagleg sterke elevar

Når informantane blir spurde om dei har diskusjonar i kollegiet om dei fagleg sterke elevane og om kva utfordringar denne elevgruppa kan gje for læraren, finn me at det berre er dei to informantane ved skule 1 som tematiserer dette direkte. Informant 1B seier:

Det er ikkje slik at dei fagleg sterke elevane er noko me har på dagsorden kvar einaste gong, men det har vore diskutert. Me snakkar for eksempel om det på fagmøter, kva gjer me med dei sterke i forhold til dei svake, ikkje sant.

Kva som blir teke opp i kollegiet ved dei andre skulane kjem òg fram i materialet, men me ser igjen at det som blir tematisert er av ein meir generell art. Ved to av skulane tek informantane opp at det er ein god kultur for deling i kollegiet, og dei deler då undervisningsmateriell og opplegg som dei meiner er gode og som andre kan ha nytte av. Informant 2A nemner blant anna at dei nivådifferensierte lesearkane er delt i kollegiet og kjem til nytte for fleire elevar i andre klassar ved skulen. Det blir ikkje sagt noko om dei deler på tilfang som er spesielt retta mot dei fagleg sterke elevane, men om ein ser på dømet med dei nivådifferensierte lesearkane, vil ein kunne seie at desse òg er til nytte for denne elevgruppa. Kva anna som blir delt i kollegiet, og om det er til vinning for dei fagleg sterke elevane, kan me verken anta noko om eller avskrive. Me finn ingen spor av dette i datamaterialet. Ved skule 3 skule skildrar

informantane ein god dialog med rektor som gjev dei løyve til å skaffe det dei ynskjer og treng av undervisningsmateriell, og då spesielt fleire sett med lesebøker. Også dette gjeld alle elevane generelt, men det kan sjåast på som til fordel for dei fagleg sterke elevane òg, ettersom dei får eit større utval av lesebøker å velje mellom.

Utover dei døma som me no har vist fram, gjev ikkje datamaterialet oss noko meir om kollegia diskuterer kva som fungerer bra eller mindre bra for dei fagleg sterke elevane, og kva utfordringar dei eventuelt kan by på. Det kan dermed tyde på at dette i liten grad blir diskutert ved dei fem skulane i denne undersøkinga.

4.5 Fagleg svake elevar

Gjennom presiseringar i informasjonsskriv og i starten av kvart intervju, er det tydeleg gjort klart at denne undersøkinga dreier seg om tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar og møtet med denne elevgruppa i begynnaropplæringa i norskfaget. Likevel viser analysen av intervjuutskriftene at alle informantane nyttar uttrykket «fagleg svake elevar» i løpet av intervjuet. Det er ingen tydelege mønster for kva samanhengar informantane tek opp forhold kring tilpassing for fagleg svake elevar, men me finn likevel eit mønster for *korleis* det blir teke opp. Det me ser frå analysen av intervjuetekstane, er tendensar til at informantane prøver å rettferdiggjere at me pratar så mykje om fagleg sterke elevar, ved å òg dra fram døme på tilrettelegging for dei svake elevane. Alle informantane gjev i fleire tilfelle døme på korleis tilpassing for fagleg sterke blir gjennomført på ulike område, direkte etterfylgt av døme på korleis det blir gjort for fagleg svake. Me vil vise til to utsegner som eksemplifiserer korleis dei svake elevane blir tematiserte i datamaterialet vårt:

I intervjuet med informant 2B samtalar me om forventningar og tilbakemeldingar, då informanten seier dette:

Eg tenkjer då i forhold til dette med, altså dei sterke elevane, det kjem jo an på kor langt dei er komne, men heile tida få gje dei tilbakemeldingar. Men samtidig då, så tenkjer eg jo i den andre enden òg. No spurde ikkje de om dei svake då, men det er noko eg kjenner litt på altså. At dei må få nøyare instruksar og tilbakemeldingar og fylgjast tett opp.

I intervjuet med informant 3B samtalar me om dei fagleg sterke elevane som les med forståing. Då seier informanten:

Det er klart at uansett kva du skal, så må du kunne lese. Og kan ein ikkje lese så er det jo klart at det er veldig omfattande, det får store konsekvensar, sant. I mattebøker blant anna er det allereie no mykje tekstoppgåver, og då må jo me hjelpe dei å lese, dei som ikkje kan.

Det me ser ut frå desse døma, er at informantane prøver å kompensere for vekta på dei fagleg sterke ved å snakke om dei fagleg svake elevane. Dette kan sjåast i lys av denne utsegna til informant 3A: «Mange tenkjer berre på dei svake når det er snakk om tilpassa opplæring».

4.6 Ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar

Kvart intervju blir avslutta med eit spørsmål om korleis dei ser føre seg ei ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Med unntak av ein informant, er det uttrykka «tid», «ressursar» og «vaksentettleik» som går att hjå informantane. Sjølv om spørsmålet frå vår side handlar om dei fagleg sterke, er svara frå informantane generelle og gjeld tilpassing allment. Tiltaka dei peikar på og ynskjer å forbetre, kan likevel ha positiv verknad òg for dei fagleg sterke elevane.

Det er på 1. trinn me finn informanten som skil seg ut frå dei andre, som seier at:

Eg trur ikkje det er nokon som ynskjer at me skal begynne å flytte dei sterkaste oppover i klassane. Og utover det så har eg ikkje så mykje tankar rundt det. Eg føler at slik som me gjennomfører det her no, så fungerer det rimeleg greitt altså. (1A).

For dei andre informantane på 1. trinn handlar det om å få inn fleire vaksenpersonar, og då fyrst og fremst leselærarar. Slik vil dei få meir tid til å samtale med elevane, og dermed større innsikt i interessene deira, for at dei så kan tilpasse lesetekstar og oppgåver til dei. Det blir peikt på at rettleiing i lesing på god veg er det som skal til for å fange elevane endå meir. Tilgang på rom og romløyisingar blir òg nemnt. Følgjande utsegn frå informant 2A representerer ynska til informantane:

Med fleire vaksne i klasserommet ville eg hatt meir tid til å ta ut elevane og få lese litt med alle kvar dag, med dei sterke òg sant. Fått snakka endå meir om interessene slik at me hadde fått mykje meir skreddarsydde lekser. Det er gjerne litt meir rettleiing som skal til for å fange elevane endå meir, tenkjer eg.

På 2. trinn peikar alle informantane på at tida ikkje strekkjer til, og at dei difor gjerne vil ha fleire vaksne inn i klasseromma. Slik kan ein betre fylgje opp kvar einskild elev. Dei ser at tida

dei har i klasserommet ofte går til enkeltelevar, og peikar då særleg på fagleg svake elevar. To av informantane reflekterer òg spesielt kring dei fagleg sterke elevane. Ein av dei ynskjer seg fleire bøker på nynorsk som ein kan nytte i leseopplæringa, og hevdar at dei som les godt, ikkje brukar lang tid før dei har lese ut dei bøkene som finst på nynorsk. Den andre informantan seier at det er viktig at ein veit om dei får fagleg sterke i klassen, slik at desse elevane får tilpassa utfordringar heilt frå starten. Vidare seier informantan at

Eg synest det bør vere to vaksne i ein klasse, for her var det så stor nivåforskjell i starten at eg kunne absolutt ikkje oversjå dei som ikkje fekk det til. Og då blir det jo til at dei som kan symje, dei må symje sjølv, og det gneg jo litt, sant. (5B).

4.7 Ei vid forståing av tilpassa opplæring

Analysen av dei ti intervjua gjev grunnlag for å seie at alle informantane har ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring. Dei forstår tilpassa opplæring som ein overordna måte å forstå undervisninga og opplæringa på, der elevane skal sikrast læring gjennom tilrettelegging for heile elevgruppa. Som nemnt er alle lærarane klåre på at òg dei fagleg sterke elevane må vere med på felles undervisning i til dømes bokstavinnlæring, sjølv om dei kan bokstavane frå før. Ei utsegn frå informant 1A er representativ:

Me har alltid ein felles introduksjon til kvar bokstav, slik at alle elevane har ei felles plattform. Vidare er det eit vanleg bokstavprogram der elevane skal forme bokstavane, dei skriv i lufta, på ryggane til kvarandre og formar i plastilina. Og dei sterke har òg god nytte av det. Så når me fyrst har laga ei felles plattform for elevane, så startar det vidare arbeidet. Då ser ein jo at jo at elevane tek ting i ulikt tempo. Så for dei fagleg sterke då, så handlar det jo om å finne oppgåver som er fagleg oppbyggande og utviklande for dei.

For å underbygge at informantane har ei vid forståing, vil me vise til eit anna døme. Når elevane skal arbeide sjølvstendig, er det gjennom arbeid i arbeidsbøkene til læreverket, leseforståingshefter, ekstrahefter med progresjon og ulik vanskegrad. Dette er materiell som er tilgjengeleg for heile elevgruppa, men informantane peikar på at dei fagleg sterke elevane kjem raskare til ektramateriellet og ekstraoppgåvene. Dette får informant 2A illustrere med fylgjande utsegn:

Eg meiner at me klarer å fange alle elevane gjennom den same undervisninga. Dei sterke går gjennom same program som resten, men kjem raskare til tekstoppgåvene og anna ekstramateriell. Det er jo oppgåver og bøker som er tilgjengeleg for alle, men dei sterke kjem raskast til det.

Sjølv om andre elevar i klassen ikkje kjem til alle dei oppgåvene som dei fagleg sterke gjer, er det likevel tilgjengeleg for alle. Informantane er altså opptekne av å ta vare på mangfaldet og utvikle fellesskapet, i tillegg til å lage individuelle variasjonar for å sikre einskildelevar si læring. Dei ser tilpassa opplæring frå to sider: Det handlar om å sjå kvar einskild elev, samstundes som ein sørgjer for å utvikle gode læringsfellesskap.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil me drøfte funna som er presenterte i kapittel 4 i lys av teori og forskning på feltet. Sidan observasjon- og intervjuresultata i stor grad har vist seg å vere samanfallande, vel me difor å drøfte desse samla. Det er i diskusjonane nedanfor me vonar å finne svar på problemstillinga for denne undersøkinga: «Kva legg norsklærarar på 1. og 2. trinn vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar, og korleis kan dette forståast i lys av teoriar om lesing og skriving i begynnarpoplæringa?»

5.1 Fagleg sterke elevar

I denne delen vil me drøfte kva informantane legg i omgrepet fagleg sterke elevar, og kva konsekvensar dette fokuset har for tilpassinga til denne elevgruppa. Me finn at bestemminga vår av fagleg sterke elevar (sjå kapittel 2.3) i stor grad er samanfallande med informantane sine vurderingar av kven desse elevane er. Når informantane tek føre seg fagleg sterke elevar, snakkar dei i hovudsak om elevar som har høg grad av måloppnåing i dei kompetansemåla som gjeld lesing. Det blir i mindre grad vist til elevar som er fagleg sterke skrivarar. Solveig-Alma H. Lyster hevdar at ein ikkje kan sjå på leseprosessen utan å ta omsyn til skriveprosessen og omvendt (Lyster, 2011, s. 60). Likevel finn me altså at informantane i hovudsak refererer til sterke lesarar når dei tek stilling til kva det vil seie å vere fagleg sterk.

Lese- og skriveutviklinga går gjennom ulike fasar som er ganske like for kvar elev, men tida det tek å kome frå eit stadium til eit anna, kan variere (Salen, 2003, s. 46). Skriving og lesing er difor aktivitetar som verkar utviklande på kvarandre, og dei går både om kvarandre og til tider parallelt hjå den einskilde eleven. Uta Frith opererer med ulike utviklingstrinn i barn si skriftsspråkutvikling (Frith, 1984, her etter Traavik og Alver, 2008, s. 80). Ho hevdar at lesing i form av å bli lesen høgt for er drivkrafta i utviklinga av lese- og skrivekunne fram til barna er omlag 5 år. Når barna er 5-7 år er det derimot skrivinga som er i fokus, men når dei har knekt koden og automatisert samanhengen mellom lyd og bokstav, er det lesinga som igjen overtek som den viktigaste drivkrafta. I denne perioden blir òg lesedugleikane automatiserte. Dei fagleg sterke elevane kan allereie vere komne til det tredje utviklingstrinnet ved skulestart, og drivkrafta i skriftsspråkutviklinga vil ifylgje modellen til Frith liggje i leseaktivitetar. Dette kan vere ei mogleg forklaring på kvifor informantane har merka seg og snakkar om sterke lesarar, og mindre om sterke skrivarar.

Me finn at informantane i stor grad tilpassar lesing med å bruke passande lesetekstar og lesebøker til den einskilde elev, men det kan sjå ut til at dei ikkje legg til rette for tilpassa skriving i like stor grad. I litteraturen ser det ut til å vere semje om at etter kvart som elevane utviklar gode lesedugleikar, vil skriving vere den utviklande krafta til større skriftspråklege dugleikar (Traavik og Alver, 2008, s. 80; Lyster, 2011, s. 59). Ein kan tenkje seg at dei sterke lesarane i større grad burde bli utfordra på skriveoppgåver, sidan det er det neste utviklingstrinnet for dei.

Elevar på 1. og 2. trinn har ofte høge tankar om seg sjølv, si eiga meistring og kor flinke dei er. Dersom den sterke lesaren er moden for å kommunisere gjennom skriving, kan det at eleven ikkje får utfordringar i den næraste utviklingssona sjåast som tapte moglegheiter for læring og utvikling (Vygotsky, 1978), med dei konsekvensar dette måtte ha. Følgjene av at informantane ikkje legg like stor vekt på skriveaktivitetar tidleg i lese- og skriveopplæringa, kan vere at dei fagleg sterke elevane må finne eigne måtar å lære på. Dette kan føre til blant anna tap av interesse og motivasjon for læring (Idsøe, 2014, s. 170), noko ein kan sjå i samanheng med det spørsmålet om underytarar, som me vil drøfte i kapittel 5.3.

5.2 Lærarar sin kjennskap til fagleg sterke elevar som begynner på skulen

Me skal no drøfte kva lærarane sin kunnskap eller manglande kunnskap i overgangen mellom barnehage og skule kan ha å seie for tilpassinga til fagleg sterke elevar den fyrste tida på skulen.

Barnehage og skule er institusjonar for omsorg, leik, læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59). Både i rammeplanen for barnehagen og i prinsipp for opplæringa i LK06 blir det presisert at barnehage og skule skal samarbeide for barnet sitt beste, slik at det kan oppleve ein heilskapleg samanheng mellom institusjonane. Informasjonen skulen får frå barnehagen bør difor fokusere på kva barnet kan og meistrar, og kva det kan trenge særskild støtte til. Målet med å skape eit godt samarbeid mellom barnehage og skule er at det einskilde barn ikkje skal bli overlata til seg sjølv i å finne vegen i alt det nye som ventar (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14 og 20; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59).

Informantane ved to av skulane fortel om eit tett og godt samarbeid med barnehagen. Dei veit likevel ikkje i kva grad dei vil møte fagleg sterke elevar ved skulestart, noko som kan tyde på at denne typen informasjon er fråverande i samarbeidet. Ved dei tre andre skulane verkar det òg

å vere semje blant informantane om at dei har eit godt samarbeid med barnehagen, og dei opplever dessutan at barna kjenner til fleire omgrep, former, rim og stavingar enn før. Me finn derimot ingen synspunkt om kva det gode samarbeidet inneber, og det ser heller ikkje ut til at det mellom barnehage og skule blir diskutert kva fagleg sterke elevar kan og meistrar ved overgangen til 1. trinn.

Det blir hevda at samarbeidet mellom barnehage og skule er viktig for å sikre samanheng og progresjon i læringsinnhaldet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28). Dersom lærarar på 1. trinn ikkje får informasjon frå barnehagen om at det kjem elevar med gode lese- og skriveugleikar til skulen, kan det tenkjast at desse elevane ikkje blir møtt med eit læringsinnhald som svarer til deira evner og føresetnader. Når det i tillegg blir peika på at enkelte informantar opplever det som utfordrande å møte fagleg sterke elevar i ein så tidleg fase, kan det tyde på at der er eit reelt behov for å vite om at dei kjem. Slik kan ein betre leggje til rette frå fyrste stund. Lesley M. Morrow, Linda B. Gambrell og Jennifer R. Del Nero hevdar då òg:

If children do not get a good start in school, it can have a negative influence on the rest of their education. Many problems we face in the elementary and high schools would be eliminated with excellent preschool and kindergarten programs for all. Every child deserves this opportunity (Morrow, Tracey og Del Nero, 2011, s. 92).

Ein god start på skulen er altså viktig for *alle* elevar. Dersom dei fagleg sterke ikkje ein gong blir tematiserte i overgangen mellom barnehage og skule, er det vanskeleg å tenkje seg at dei får ein god start på skulen.

5.3 Fagleg sterke elevar som underytarar

Me finn det interessant at seks av ti informantar definerer nokre av dei fagleg sterke elevane som underytarar allereie på 1. og 2. trinn. Det er altså informantane sjølve som nyttar omgrepet, og dette kjem til syne i refleksjonar om tema som korleis dei legg til rette for dei fagleg sterke i forhold til lesing, kvalitet og mengd på oppgåver, og progresjon og meistring. Uttrykket blir nytta om fagleg sterke elevar som stoppar opp når dei møter utfordringar, eller om dei som ikkje har driv og slurvar med arbeidet. Me finn få synspunkt på *kvifor* desse elevane underytter, men det blir i staden problematisert kva for utfordringar lærarane opplever i høve til desse elevane.

Eit fellestrekk for desse elevane er ifylgje informantane at dei er opptekne av å bli fort ferdige og «cruise» gjennom oppgåvene, og om oppgåvene blir vanskelege, stoppar det opp for dei. Det er vanskeleg å seie kva som er årsaka til at nokre elevar alt på dei fyrste trinna blir definerte som underytarar, men ein grunn kan vere at fagleg sterke elevar frå starten ikkje har vorte utfordra nok på arbeidsoppgåver og kvaliteten på desse oppgåvene. I ein studie som Hilde L. Damsgaard og Cecilie I. Eftedal har gjennomført i samband med boka *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*, fortel intervjuar lærarar om ein praksis der dei flinkaste elevane sjeldan får tilrettelegging ut frå egne føresetnader (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 47). Dei peikar på eit gap mellom intensjon og røynd i den tilpassa opplæringa, og at ein i stor grad rettar fokus mot fagleg svake elevar i opplæringa. Me ser òg at alle informantane ynskjer å snakke om fagleg svake elevar i større eller mindre grad (sjå kapittel 5.5), og dermed kan ein spørje om elevar som treng ekstra utfordringar, får det.

Ei god tilpassa opplæring er ikkje berre avgjerande for elevane sitt skuleliv her og no. Dugleikar, vanar og erfaringar som elevane tek med seg frå grunnskulen, legg òg føringar for elevane sine seinare skuleresultat (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 50). Det vil seie at arbeidsvanane som elevane legg seg til på dei fyrste skuletrinna, vil påverke elevane si yting seinare. Motivasjon som ein avgjerande faktor for læring vil bli drøfta nærare i kapittel 5.3.1 og 5.3.2.

God læring er avhengig av driv og vilje hjå den einskilde elev til å ta på seg og gjennomføre eit arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 9). Når ein veit at gode arbeidsvanar og tidleg suksess i grunnskulen kan auke grunnlaget for å lukkast seinare, bør lærarane «skubbe litt» i dei elevane som underyter. Informantane våre er innforståtte med dette og fortel om ulike måtar å handtere desse elevane på. Dei peiker på at det å stille krav til elevane, gje dei utfordrande oppgåver og individuelle beskjedar er sentrale stikkord i dette arbeidet. Slik ser me at læraren si rolle er tredelt. Det dreier seg om å motivere, utfordre og halde det faglege trykket oppe, og såleis vise veg til kva elevane kan meistre og kva for lærestoff som er innanfor eleven si utviklingssone.

Men likevel: Når informantane opplever å ha fagleg sterke elevar som underyter så tidleg i skuleløpet, kan ein spørje om elevane ikkje har vorte motiverte og utfordra tidleg nok. Informantane ser ut til å ha ei vid, kollektiv tilnærming til tilpassing i klasserommet (jamfør kapittel 4.7), noko som medfører at alle elevane i stor grad held på med dei same oppgåvene etter ei felles innføring. Når dei fagleg sterke elevane tilsynelatande klarer seg sjølve (Skogen, 2012, s. 557), verkar det kanskje meir rimeleg for lærarane å bruke tida på dei som treng

ekstra hjelp og støtte. I eit klasserom med kollektiv tilpassing kan ein tenkje seg at fagtrykket ikkje har vore sterkt nok mot dei sterke elevane, og at enkelte av dei såleis har begynt å underyte.

5.3.1 Å motivere fagleg sterke elevar

Me vil i denne delen drøfte kva informantane legg vekt på for å motivere fagleg sterke elevar. I denne samanhengen er det berre lesemotivasjon som vil bli drøfta, ettersom det i datamaterialet finst få refleksjonar om sterke skrivarar, jamfør kapittel 5.1. Om ein ser vekk frå skule 4 som nyttar STL i undervisninga, kjem synspunkt på tilrettelegging i skriving fram i liten grad, men dei få refleksjonane me har funne, skal drøftast i kapittel 5.4.1 om syntetisk eller analytisk metode, og i kapittel 5.4.7 om friskriving og andre skriveaktivetar.

Elevar skal oppleve skuletida som viktig, og kvar einaste elev må føle seg sett, høyrte og oppleve kjensla av å meistre (Salen, 2003, s. 19). Lyster refererer til forskingsresultat frå Meece, Anderman og Anderman som viser at elevar alt i ein tidleg alder blir motiverte og utviklar eit positivt læringsmønster, når dei opplever at dei utviklar sine eigne kunnskapar og dugleikar (Meece, Anderman og Anderman, 2006, her etter Lyster, 2011, s. 28). Når informantane snakkar om motivasjon, handlar det om korleis å motivere heile elevgruppa. Dei er opptekne av å motivere alle elevane gjennom individuelle tilbakemeldingar på elevarbeid, fengjande lesetekstar og friskrivingsbøker.

Ein av informantane tek stilling til kva som motiverer dei fagleg sterke, og meiner at det er motiverande for desse elevane å få lov til å hjelpe læraren i klassen. Dette handlar ikkje om motivasjon for å meistre sjølv arbeidsoppgåvene og det faglege som elevane arbeider med, men er derimot ein ytre motivasjon som går ut på å bli tildelt eit gode. Slik ytre motivering kan i yttarste konsekvens føre til at dei fagleg sterke elevane utfører lese- eller skriveaktivitetar for å oppnå noko som ikkje har noko med sjølv aktivitetane å gjere. Aktivitetane blir derimot utførte som eit middel for å oppnå påskjøning av ulike slag, som til dømes ros og beundring (Salen, 2003, s. 117).

I skulen nyttar ein ofte uttrykket «eleven er motivert», og i småskulepedagogikken har det tradisjonelt vore lagt vekt på å motivere elevane før dei skal i gang med ei arbeidsoppgåve (Traavik og Alver, 2008, 190). Ivar Bråten har funne at elevar som allereie har høg motivasjon for å lese, ser ut til å ha forventningar om å meistre teksten sin vanskegrad, dei har altså indre motivasjon og mål om å forbetre eigen kompetanse og auke dugleikane sine (Bråten, 2007, s. 73). Lærarane har ansvar for å stimulere alle elevane sin indre motivasjon for lesing på ulike

måtar, blant anna ved å stimulere interessa deira for ulike tema (Bråten, 2007, s. 77). Også vårt materiale viser at lærarane er opptekne av å stimulere den indre motivasjonen til alle elevane. Dei supplerer eller erstattar lærebøkene med faktabøker, fagbøker, nettsider eller gode skjønnlitterære bøker. Dei samarbeider med biblioteket, og fleire av informantane peikar òg på at dei nyttar individuelle lesebøker heilt frå starten. Dette vil sjølvsagt òg kome dei fagleg sterke elevane til gode, til liks med alle dei andre elevane. Informantane er altså generelt opptekne av å motivere elevane si lese lyst, og ein av dei fortel om eit leseprosjekt som har som mål å motivere *alle* elevane i klassen til å lese fleire bøker. Ein kan tenkje seg at eit slikt leseprosjekt motiverer for å lese *mange* bøker, men at det ikkje nødvendigvis vil seie at dei sterke elevane les bøker som utfordrar dei.

5.3.2 Læraren si rolle for motivasjon hjå fagleg sterke elevar

Læraren si rolle blir understreka i norske styringsdokument (Stortingsmelding nr. 16, (2006-2007), s. 76; Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), s. 26). Det er sentralt at lærarane står fram som engasjerte og dyktige rettleiarar og formidlarar, fordi det er dei som skal arbeide for elevane si utvikling av interesse og engasjement i faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 5). Innanfor rammene av fellesskapet, gjev LK06 rom for individuelt tempo i elevane si lese- og skriftspråkutvikling. Måla for fyrste trinn gjev rom for individuell tilpassing både når det gjeld progresjon og innhald (Lyster, 2011, s. 142). Det blir lagt vekt på at elevane skal fylgje det tempoet dei har ressursar og moglegheiter til, og at læraren skal gje rettleiing og motivere til vidare innsats. John Hattie seier fylgjande om læraren si rolle for motivasjon:

The art of teaching is that what is challenging to one student may not be to another. The teachers` role is not to decide the challenge and then «break it down» into manageable bits so that it is easier for students; instead, his or her role is to decide on how to engage students in the challenge of learning. Learning intentions and success criteria have been emphasized so strongly, because when students understand these, they can see the purposes of the challenges that are so critical to success in learning (Hattie, 2012, s. 164).

Hattie konkluderer altså med at læraren spelar ei viktig rolle for *alle* elevar sin motivasjon. Me finn derimot få synspunkt hjå informantane på korleis ein skal motivere fagleg sterke elevar. Det ser ikkje ut til at informantane ser noko kopling mellom seg sjølve og dei elevane som underlyter. Det er heller ingen synspunkt på om opplæringskulturen ved skulen kan vere ei

medverkande årsak til at desse elevane presterer dårlegare enn forventa ut frå egne føresetnader.

Motivasjon er eit komplekst fenomen som blant anna handlar om drivkraft og engasjement (Salen, 2003, s. 116). Det handlar òg om lyst til å lære, og det kan sjå ut til at det er her lærarane har ei avgjerande rolle, kanskje spesielt for dei elevane som blir definerte som underytarar. Om dei fagleg sterke elevane ikkje blir motiverte til innsats, er spørsmålet om det kan føre til at dei mister «driv» og lyst til å lære, og blir underytarar (jamfør kapittel 5.3).

5.4 Didaktiske val i den tilpassa opplæringa for dei fagleg sterke elevane

Metodefridom er eit sentralt element i LK06. Læreplanen uttrykkjer kompetansemål i dei ulike faga, men kva innhaldet i opplæringa konkret skal vere og kva metode eller framgangsmåte ein skal nytte i undervisninga, er ikkje fastsett i planen. Metodefridomen stiller såleis store krav til den einskilde lærar sin faglege og pedagogiske profesjonalitet, men opnar på den andre sida for gode moglegheiter til å tilpasse opplæringa ut ifrå situasjonen (Berg og Nes, 2007, s. 10). Me vil understreke at tilpassa opplæring ikkje avgrensar seg til eller blir avgjort av bestemte framgangsmåtar eller metodar i undervisninga. Det handlar like mykje om korleis lærarane tenkjer, kva blick dei har for klassen og den einskilde elev, kor opptekne dei er av korleis læring finn stad, og kva som gjev god læringseffekt (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 115).

Sjølv om det ikkje ligg føringar for kva metodar eller framgangsmåtar lærarane skal nytte i arbeidet med å leie elevane til måla, ligg det klare krav om tilpassa opplæring. I

Opplæringslova § 1-3 heiter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Vidare står det i den generelle delen av læreplanen at undervisninga ikkje berre skal tilpassast fag og stoff, men òg alderstrinn og utviklingsnivå til den einskilde elev og den samansette klassen. Det inneber at opplegget må vere breitt nok til at læraren klarer å møte elevane sine ulikskapar i evner og utviklingsrytme (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 10). Nedanfor vil me diskutere korleis dei konkrete måtane me ser det blir undervist på, relaterer til teoriar om lesing og skriving i begynnaropplæringa.

5.4.1 Syntetisk eller analytisk metode

Med stadig større tyngd hevdar leseforskarar at det ikkje finst éin metode som kan seiast å vere den 'rette' og den 'beste' for alle som skal lære seg å lese og skrive (Salen, 2003, s. 60).

Grensene mellom dei motstridande syna, om ein skal nytte ei syntetisk eller ei analytisk tilnærming, er nokså utviska. I den norske skulen har ein innsett at det er viktig å ta omsyn til begge prinsippa for å kunne hjelpe flest mogleg elevar (Salen, 2003, s. 60; Aske, 2006, s. 87). Difor er svaret på spørsmålet om kva metode ein skal nytte i den fyrste lese- og skriveopplæringa, snarare både-og enn enten-eller.

Informantane i undersøkinga vår har kjennskap til ulike metodar, men alle nyttar syntetiske metodar som utgangspunkt for undervisninga i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Dette inneber at elevane lærer bokstavar med tilhøyrande lydar og blir trena i å nytte denne kunnskapen i orda og tekstane som dei les. Bruk av STL og ulike analytiske metodar blir òg trekte fram, men hovudfokuset er altså på syntetiske metodar og lydering. Det verkar å vere ei semje blant informantane om at dei klarer å ta vare på alle elevane i klassen ved å nytte den same metoden.

Nokon vil hevde at elevar som strevar, vil profittere på ei opplæring etter syntetiske metodar, og at dei som lett lærer å lese og skrive, dreg fordel av ei opplæring etter analytiske metodar (Salen, 2003, s. 60). Kritikken av syntetiske metodar har blant anna dreia seg om desse si vekt på leseteknisk enkle tekstar, noko som kan gå på kostnad av tilgangen på tekstar som gjev elevane auka lese lyst og leseglede (Dahle, 2003, s. 93-94). Denne kritikken kan forståast som ein vilje til å betre vilkåra for fagleg sterke elevar, i den forstand at dei tekstane som blir nytta i syntetiske metodar, blir for enkle og lite motiverande for denne elevgruppa. Ved bruk av analytiske metodar vil fagleg sterke elevar få tilgang til autentiske tekstar, i tillegg til at individuell lesing av utvalde bøker og tekstskaping blir vektlagt frå og med starten av lese- og skriveopplæringa (Dahle, 2003, s. 95).

Informantane sitt utgangspunkt i syntetiske metodar verkar i fyrste rekkje å vere knytt til undervisning i bokstavinnlæringa (sjå kapittel 5.4.3). Om val og tilpassingar dei gjer utanfor bokstavinnlæring, fortel informantane kva dei spesifikt gjer, utan vidare refleksjonar. Men me meiner me kan sjå at fleire informantar nyttar innslag frå analytiske metodar, utan at dei verkar å vere medvitne om at dei gjer det. Fleire nemner til dømes at når dei møter fagleg sterke elevar på 1. og 2. trinn, får dei tildelt individuelle lesebøker heilt frå starten, noko som kanskje kan seiast å vere mest i tråd med ei analytisk tilnærming til lese- og skriveopplæring.

I materialet finst få synspunkt på kva som er den beste metoden for fagleg sterke elevar. Informanten på 1. trinn ved skule 4 er den einaste som tek stilling til korleis metoden som blir nytta, STL, fungerer for denne elevgruppa. Han hevdar at ein med STL får tilpassa undervisninga kanskje meir enn ved tradisjonell begynnarpplæring. Dette kan ha samanheng

med at STL kan seiast å vere ein kombinasjon av syntetisk og analytisk metode (jamfør kapittel 2.6.3). Når elevane eig tekstane som dei skriv, slik dei gjer i STL, er elevane høgt oppe i læringspyramiden, dei skapar sjølvinitierte tekstar og er aktive konstruktørar (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 34). Ein kan difor tenkje seg at elevar som alt kan skrive og lese når dei begynner på skulen, kan profitere på denne arbeidsmåten, sidan det blir opp til den einkilde eleven kor mykje tekst han eller ho klarer å produsere.

Dei ni andre informantane tek altså ikkje stilling til korleis dei meiner metoden dei nyttar fungerer for fagleg sterke elevar, utover at dei hevdar at dei klarer å ta vare på alle elevane ved bruk av den same metoden. Sjølv om informantane tek utgangspunkt i ei syntetisk tilnærming for opplæringa, tek dei likevel omsyn til at dei fagleg sterke elevane treng meir å strekkje seg etter. Dette gjer dei mellom anna ved å supplere med individuelle lesebøker og friskrivingsbøker. Om og korleis friskrivingsbøker fungerer som eit supplement for fagleg sterke elevar i skriveopplæringa, vil me kome tilbake til i kapittel 5.4.7.

5.4.2 Å vidareutvikle fagleg sterke elevar som lesarar

Alle elevar må vidare frå den fyrste lese- og skriveopplæringa, men til ulik tid. For dei fagleg sterke elevane som allereie kan lese og skrive ved skulestart, må vegen vidare starte med ein gong (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 127). Me finn i liten grad rapporteringar frå informantane om korleis dei fagleg sterke elevane skal forbetre eigen lesekompetanse. For at desse elevane som har automatisert sine lesedugleikar skal utvikle seg som lesarar, er det viktig at dei blir utfordra vidare. Sjølv i ein tidleg alder har den gode lesaren potensiale for å bli endå betre (Aske, 2006, s. 112). Då treng dei fagleg sterke elevane ein kompetent vaksen som kan hjelpe dei å strekkje seg lenger, for å utfordre og utvikle seg endå meir som lesarar.

Når me finn døme på at fagleg sterke elevar som les med forståing må vere med på felles gjennomgang av lesetekstar (sjå òg kapittel 5.4.4), kan det tenkjast at dette er lite motiverande og skapar lite leselyst for denne elevgruppa. Tekstar som blir gjeve til fagleg sterke elevar må vere utvalde med tanke på at den gode lesaren skal bli betre. Dei må òg vere av ein slik karakter at elevane får utvikla kompetanse i å tileigne seg tekstar på eit meir avansert nivå, som til dømes å vurdere, reflektere og tolke (Aske, 2006, s. 112). Kanskje blir ikkje fagleg sterke elevar utfordra på ein slik måte når felles undervisning og felles gjennomgang av lesetekstar blir vektlagt. Fleire informantar nyttar difor individuelle lesebøker, slik at tekstane blir tilpassa til det nivået elevane er på. Ein kan tenkje seg at desse lesetekstane i større grad vil utfordre og utvikle dei fagleg sterke elevane på eit meir høveleg nivå.

Me har tidlegare vist til bruk av biblioteket og leseprosjekt for å motivere elevar (jamfør kapittel 5.3.1). Desse døma viser at elevane får høve til å lese mykje, noko som er essensielt for å utvikle seg som gode lesarar. Det me likevel ser, er at elevane til ei viss grad får velje bøker sjølve, og at nokon då har ein tendens til å velje enkle bøker som ikkje utfordrar på deira nivå (jamfør kapittel 5.3 om underytarar). Stortingsmelding nr. 31 viser til ei evaluering av strategiplanen «Gi rom for lesing» (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), s. 35). Denne evalueringa seier at det framleis er naudsynt med satsing på lesing òg etter den fyrste innlæringa av lesedugleikar, og at leseopplæringa må føregå systematisk gjennom heile grunnopplæringa. Me ser difor eit behov for at læraren er til stades og rettleier elevane i den næraste utviklingssona, og hjelper dei til å velje dei rette bøkene som både utfordrar dei og som samstundes gjev dei lyst til å lese meir.

5.4.3 Bokstavlæring

I denne delen vil me drøfte bokstavinnlæring, bokstavprogresjon og bruken av store og små bokstavar i bokstavlæringa. Desse elementa er tett knytt til kvarandre i den fyrste lese- og skriveopplæringa, og me finn det difor naturleg å drøfte dei i ein heilskapleg samanheng.

Før ein kan lære å lese og skrive, må kunnskap om bokstavar liggje til grunn. Dei fagleg sterke elevane har allereie tileigna seg noko ordavkodingsdugleikar før dei begynner på skulen og treng ikkje nødvendigvis så mykje tid på denne delen av lese- og skriveopplæringa (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 99). Det me finn om bokstavinnlæring og bokstavprogresjon, er at alle informantane nyttar og forsvare ein progresjon med ein bokstav per veke, der *alle* elevane i klassen deltek i denne progresjonen. Dette gjeld òg dei fagleg sterke elevane. Det same finn Jorunn Aske i sitt materiale, den gang etter ei opplæring basert på læreplanverket L97 (Aske, 2006, s. 98).

Tradisjonelt sett har det vore vanleg med ein langsam bokstavprogresjon, men fleire forskarar og didaktikarar argumenterer no for at bokstavinnlæringa ikkje bør strekkje seg over for lang tid (Engen og Håland, 2005, s. 25; Jones m.fl., 2012, s. 81; Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 98). Å halde fast ved ein progresjon med ein bokstav i veka kan vere uheldig for både sterke og svake lesarar og skrivarar, fordi det nesten vil gå eit heilt skuleår før ein har gått gjennom alle bokstavane. Spesielt for fagleg sterke elevar kan det kjennast unødvendig å bruke ei heil veke på å «lære» ein bokstav som dei allereie er kjent med. Det blir hevda at årsaka til at lærarar held fast på den langsame progresjonen er tradisjon og vane. Forskingsresultat om kva som er effektiv og god innlæring er såleis ikkje eit viktig argument (Jones m.fl., 2012, s. 81). Hilde

Traavik og Vigdis R. Alver hevdar at dei fleste lærarar nyttar abc-bøker i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Lærebokforfattarane har då teke nokre val i forhold til rekkjefylgje og progresjon i innlæringa (Traavik og Alver, 2008, s. 122). Informantane våre «lener» seg på bokstavprogresjonen som læreverka legg opp til, noko som i vårt materiale syner seg som ein tradisjonell og langsam progresjon. Dei tek altså ikkje omsyn til kva nyare forskning på området hevdar er ei god innlæring.

Trass i at informantane nyttar ein langsam progresjon, ser det ut til at det i vidare arbeid blir lagt vekt på å finne meir lesetekstar, skriveoppgåver og andre oppgåver til dei fagleg sterke elevane. Grethe Klæboe og Dagrun K. Sjøhelle hevdar at sjølv om bokstavane blir lærte ein og ein, får dagens elevar i tillegg autentiske tekstar i mange ulike sjangrar og skriveoppgåver som kan motivere til å stimulere interessa for skriving og lesing (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 98). Etter deira meining vil òg fagleg sterke elevar ha utbyte av eit bokstavinnlæringsprogram der ein integrerer bruk av skjønnlitterære tekstar, leik, song og rørsle (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 99). Også Jørgen Frost er oppteken av at elevane tidleg skal få nytte bokstavar til lesing og skriving:

[Det ser ud til at være] betydningsfyldt at få børnene til at bruge bokstaver til læsning og skriving så tidligt som mulig i 1. klasse og være parat med metoder som individuelt kan gøre bokstavkundskab og grundlæggende læsestrategier til enabling skills (Frost, 2001, s. 118).

Gjennom felles undervisning i bokstavinnlæring modellerer og rettleier lærarar elevane gjennom tre steg: 1) identifisere bokstavnamn og bokstavlyd, 2) kjenne att bokstaven i tekst, og 3) skrive bokstaven (Jones, m.fl., 2012, s. 82). Dette er steg i innlæringa som me ser att hjå alle informantane. I tillegg til dette meiner informantane at den faglege samtalen er viktig når ein ny bokstav blir presentert. I denne samtalen fokuserer dei blant anna på korleis bokstavane blir skrivne, og at ein nyttar store og små bokstavar i ulike samanhengar. Eit døme på dette er at namn blir skrivne med ein stor bokstav fyrst og resten med små bokstavar. Sjølv om ein kan stille spørsmål ved om fagleg sterke elevar dreg nytte av ein langsam progresjon i bokstavinnlæringa, kan ein likevel tenkje seg at dei kan ha nytte av å delta i slike faglege samtalar. Det er ikkje gjeve at dei fagleg sterke elevane veit korleis bokstavane skal skrivast eller nyttast i alle samanhengar, til dømes i kva situasjonar dei skal nytte store eller små bokstavar. Dette kan faglege samtalar bidra til å gje dei kunnskap om.

Når det gjeld val av bokstavtypar i bokstavinnlæringa, er det gjennomgåande trekket at informantane på 1. trinn nyttar store bokstavar. Unntaket er skule 5 som begynner rett på små bokstavar, fordi elevane allereie har lært dei store i barnehagen. På 2. trinn repeterer dei store

bokstavar, samstundes som dei innfører små bokstavar. Unntaket er igjen skule 5 som repeterer små bokstavar, før dei innfører lykkjeskrift. Liv Engen og Anne Håland hevdar at ein bør ta sikte på ei innlæring som tek føre seg begge bokstavtypane samstundes, framfor å velje ein av dei (Engen og Håland, 2005, s. 26). Om ein vel å fokusere på eitt sett av bokstavar om gongen, vil det føre til at det går svært lang tid før elevane har lært både dei store og dei små bokstavane. Cindy D. Jones, Sarah K. Clark og D. Ray Reutzel hevdar at dette forseinkar elevane sin effektive bruk av begge bokstavtypane (Jones m.fl., 2012, s. 82). Sjølv om skulane har noko ulik praksis rundt kva bokstavtypar dei nyttar i innlæringa, finn me likevel fellestrekk i klasseromma. Det heng bokstavplansjar på veggane med både store og små bokstavar i alle klasserom. Av dei som har lesebøker tilgjengeleg, finn me bøker med begge skrifttypar. Slik møter elevane likevel både store og små bokstavar, uavhengig av kva bokstavtype som blir nytta i innlæringa.

Det blir hevda at bruk av datamaskin i undervisninga kan vere ein god reiskap for å tydeleggjere samanhengen mellom store og små bokstavar (Engen og Håland, 2005, s. 27). Elevane finn dei store bokstavane på tastaturet, men på skjerm og utskrift kan desse «tryllast» om til små bokstavar. Å nytte ein slik metode på datamaskin kan dermed auke elevane sitt medvit om dei ulike bokstavformene. Skrivning på datamaskin vil for dei fleste begynnarskrivarar opplevast som enklare enn å skrive for hand, men Rutt T. Lorentzen hevdar at det særleg vil gagne elevar med dårleg utvikla finmotorikk og dei som har spesielt høge krav til eigne prestasjonar (Lorentzen, 2005, s. 32). Fleire av skulane nyttar datamaskin som eit reiskap i undervisninga, aller mest skulen som nyttar STL. Datamaskina blir nytta for å finne fram og gjere seg kjent med tastaturet og produsere ord, setningar og tekst, men ingen av informantane nyttar datamaskina for å tydeleggjere samanhengen mellom store og små bokstavar. Kvifor dei ikkje nyttar seg av denne inngangsporten blir ikkje sagt, men ei mogleg årsak kan vere at dei ikkje er medvitne om kva for potensial som ligg i bruken av datamaskin i bokstavinnlæringa.

Ein informant på 2. trinn fortel at fleire av dei fagleg sterke elevane starta å skrive små bokstavar av seg sjølv, mot slutten av 1. trinn. Desse elevane har vore gjennom ei innlæring basert på store bokstavar, men har møtt dei små bokstavane blant anna gjennom bokstavplansjane i klasserommet. Jones m.fl. hevdar at «lessons that teach both the uppercase and lowercase forms help teachers to build on students' prior experiences with uppercase letters to expand their knowledge of letters» (Jones m.fl., 2012, s. 82). Ein kan tenkje seg at progresjonen i innlæringa har vore for langsam for desse elevane.

5.4.4 Lekser

Fleire av informantane ser på lekser som ein måte å stille ulike krav og forventningar til elevane, og nyttar det såleis som ein måte å tilpasse og differensiere opplæringa på. Nokon legg opp til heilt individuelle lekser, slik at heimearbeidet òg utfordrar dei fagleg sterke elevane. Andre har lekseoppgåver som legg opp til at elevane sjølve vel kor mykje dei vil gjere. Det finst òg eksempel på dei som har felles lekser for alle.

Me har merka oss at ein av informantane har felles leselekse frå eit læreverk som kollegiet ikkje er nøgd med. Læreverket er felles for 1. og 2. trinn og informanten meiner at det er for lite tekst i bøkene. Trass i dette argumenterer informanten for å nytte læreverket som ressurs for felles leselekse i klassen. Sjølv om leseteksten er for vanskeleg for nokon og for lett for andre, brukar dei tid på å gå grundig gjennom teksten på skulen.

Ein anna informant nyttar lekseoppgåver som legg opp til at elevane sjølve vel kor mykje dei vil gjere. Dette kan til dømes vere skriveoppgåver av typen «skriv minst...». Dette vil seie at det blir overlate til elevane å tilpasse nivået på leksene. Informanten fortel òg at dei som kan skrive mykje, ofte kjem med heile sider fylt med tekst, men seier ikkje noko om kva krav det blir stilt til tekstkvaliteten på det som blir skrive som heimelekse. Om bruken av lekser seier Hattie dette:

The general message (...) is that the effects of homework are small, and even smaller (near to zero) in elementary school. On the one hand, this is not a big issue, as the cost of adding homework to the school costs is negligible. On the other hand, the finding should be an invitation to *change* how we do homework in elementary schools, because *homework as it has traditionally been done* (...) has not been very effective in elementary schools (Hattie, 2012, s. 12).

Læringseffekten av lekser generelt er altså svært liten. Ein kan då tenkje seg at det burde vere gjort grep for at lekser i større grad var tilpassa dei fagleg sterke elevane. Når det gjeld det fyrste dømet ovanfor, om felles lesetekst, kan det tenkjast at dei fagleg sterke elevane ville hatt større utbyte av individuelle tekstar som var tilpassa deira lesenivå. Fleire av dei andre informantane nyttar slike individuelle lesetekstar, i tillegg til at dei fylgjer opp leseleksene på skulen i ettertid (jamfør kapittel 4.4.5). Ein kan tenkje seg at læringseffekten ved individuelle lesetekstar er større for dei fagleg sterke enn bruk av felles lesetekst. Når det gjeld det andre dømet, om «skriv minst...»-oppgåvene, kan ein tenkje seg at slike lekser kan vere tilpassa dei fagleg sterke elevane, men det føreset at læraren stiller krav til tekstkvaliteten og fylgjer opp leksevara til elevane. Me finn ikkje at dette er tilfellet i desse døma.

5.4.5 Manglande modellering

Modellering og dialog er sentrale element både når det gjeld lesing og skriving i den fyrste lese- og skriveopplæringa (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 20-23). Det inneber at ein rettleier elevane gjennom ulike trinn i lese- og skriveprosessane. Me har tidlegare peikt på at mykje av undervisninga føregår i samla klasse (jamfør kapittel 4.7), men når dei fagleg sterke elevane er ferdige med arbeidet som er felles for alle, blir dei sette til å arbeide individuelt med ekstraoppgåver. Det som ser ut til å skje då, er at desse elevane blir overlatne til seg sjølve, utan nokon form for modellering eller instruksar frå lærar. Dette er eit trekk som går att i klasseromma til alle informantane. Både observasjonar og intervju viser at tida til informantane i stor grad går med til einskildelevar som treng mykje hjelp og støtte. Ein konsekvens av dette blir altså manglande modellering for fagleg sterke elevar når dei arbeider individuelt.

Kva som eigentleg er målet med det sjølvstendige arbeidet, tek ikkje informantane stilling til. Det kan difor sjå ut til at måla for det individuelle arbeidet er uformulerte, slik at dei fagleg sterke elevane i større grad må formulere desse måla sjølve. Eit ankepunkt mot auka elevansvar er at mange elevar ikkje klarer å ta det ansvaret som dei blir pålagt. I situasjonar der elevane blir overlatne til seg sjølve, blir læraren perifer og lite styrande i læringsprosessane (Damsgard og Eftedal, 2014, s. 117). Dette kan sjølvstendige og sjåast i samanheng med omgrepa til Vygotsky om den næraste utviklingssona og stillasbygging (Vygotsky, 1978).

Informantane hevdar likevel at dei er opptekne av *kvalitet* på oppgåvene som blir gjeve til dei fagleg sterke elevane, noko som verkar å vere synonymt med større vanskegrad. Det skal ifylgje informantane vere *differensierte oppgåver* slik at dei fagleg sterke får noko å strekkje seg etter og bryne seg på, altså ei instrumentell form for tilpassing. I motsetnad til funn frå tidlegare studiar (Haug, 2006, s. 42), finn me at tida til dei fagleg sterke elevane ikkje ser ut til å gå til teikne- og fargeleggingsoppgåver. Informantane oppgjev då òg sjølve at fargeleggingsoppgåver vart mykje brukt tidlegare for å få tida til å gå for desse elevane, men at ein ikkje tyr til dette lengre. Dei meiner at ein er blitt betre på å møte fagleg sterke elevar med oppgåver og bøker med ulik progresjon og vanskegrad.

Me finn at ekstraoppgåvene som blir gjeve til dei fagleg sterke elevane nokre gonger har eit høgare fagleg nivå, medan det andre gonger viser seg å vere fleire oppgåver av det same som dei allereie har arbeidd med. Informantane peikar på at det ekstramateriellet som er i klasseromma er tilgjengeleg for *alle* elevane, men at det er dei fagleg sterke som raskast kjem til desse oppgåvene. Då kan det tenkjast at desse oppgåvene ikkje nødvendigvis er lagde fram

med det føremålet at dei skal vere oppbyggjande og utviklande, men derimot for at dei fagleg sterke skal ha noko fagleg å arbeide med.

Ei mogleg forklaring på at arbeidet for dei fagleg sterke elevane er modellaust, er at lærarane ser på dei fagleg sterke elevane som meir kompetente til å klare seg sjølve. Men det er lite som tyder på at elevar lærer best gjennom individuell oppgåveløysing. I beste fall vil ein då lære grunnleggjande dugleikar og faktakunnskapar i faga (Jensen, 2009, s. 216). Bråten hevdar at når elevar skal arbeide sjølvstendig, bør læraren fyrst forklare og demonstrere passande strategiar, før elevane får ansvaret for å løyse oppgåvene sjølve (Bråten, 2007, s. 70).

5.4.6 Arbeidsplanar

Me finn fleire døme på bruk av arbeidsplanar i undervisninga. Slike planar gjev rom for differensiering, og kan nyttast som eit verktøy for å møte forventningane om ei opplæring som tek sikte på å tilpasse læringa til den einskilde elev sine føresetnader (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 173). Me finn at føremålet med bruken av arbeidsplanane er todelt, det handlar både om at elevane skal lære å arbeide sjølvstendig, samstundes som lærarane får høve til å nivådele arbeidet til elevane. Arbeidsplanar kan såleis vere ei løysing for lærarane sine utfordringar når det gjeld å tilpasse undervisninga for ei samansett og mangfaldig elevgruppe (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 173).

Arbeidsplanar inviterer ofte til at elevane skal arbeide individuelt med oppgåver. Dermed blir læringsmoglegheitene som ligg i det å arbeide med andre i eit fellesskap, der elevane kan hjelpe kvarandre og dra nytte av kvarandre sine kunnskapar, reduserte (Jensen, 2009, s. 202). Læraren sine moglegheiter til å rettleie, hjelpe og korrigere elevane kan òg bli mindre, fordi ein ikkje har høve til å fylgje alle elevane på same tid (Jensen, 2009, s. 202). På den andre sida legg ein slik arbeidsmåte til rette for eit læringsmiljø der elevane til ei viss grad får moglegheit til å velje kva dei vil arbeide med og i kva rekkjefylgje. På denne måten får elevane i større grad moglegheit til å påverke læringsarbeidet, og samstundes får dei meir ansvar for eiga læring. Dette kan auke motivasjonen hjå mange elevar, særleg om dei får oppgåver som dei har moglegheit for å meistre samstundes som oppgåvene inneber at dei har noko å strekkje seg etter (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 175).

Ein av våre observasjonar viser at informanten legg opp til å høyre elevane i leseleksa samstundes som dei andre arbeider sjølvstendig. Informanten sjølv peikar på at dette er ein måte å få arbeidet til å gå opp reint organisatorisk og tidsmessig. Utfordringa med dette er at det kan verke uroande for resten av klassen (Aske, 2006, s. 107). For at arbeidsplanar skal

fungere som ein god reiskap, må læraren styre læringsprosessane og fylgje opp den einskilde eleven (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 175). Informantane er likevel av den oppfatning at ein gjennom bruk av arbeidsplanar betre klarer å ivareta dei sterke elevane, fordi ein kan variere vanskegraden på oppgåvene.

5.4.7 Friskrivning og andre skriveaktivitetar

Når informantane snakkar om skrivetilpassing i opplæringa, dreier det seg i stor grad om bruk av friskrivingsbøker i undervisninga. I friskrivingsbøkene kan elevane skrive utan retting frå lærarane, her skal dei skrive mykje sjølv om dei skriv feil. Informantane hevdar at dette motiverer til skriveglede. Friskrivingsbøkene blir nytta som ekstraarbeid, og ein hovudtendens i materialet er at elevane sjølve tilpassar kor mykje og kva som skal skrivast. Denne boka fungerer som ein stad der elevane kan utforske og eksperimentere med språket og kommunisere gjennom tekst. Det er stor semje om at barn vidareutviklar språkdugleikane sine, både munnlege og skriftlege, gjennom å bruke språket i slike meningsfulle samanhengar (Traavik og Alver, 2008, s. 77).

Men det ser ikkje ut til at dei fagleg sterke får støtte av ein vaksen som er meir kompetent enn eleven i arbeidet med friskrivingsbøkene (jamfør kapittel 5.4.5). Ingen av informantane på 1. trinn gjev framoverretta tilbakemelding på skrivearbeidet i friskrivingsbøkene. Såleis kan ein tenkje seg at dei fagleg sterke elevane ikkje får høve til å strekkje seg mot eit høgare funksjonsnivå. Det er viktig at læraren viser interesse for det elevane skriv og ynskjer å formidle, og at dei får den hjelpa dei treng for å komme i gang med skrivinga (Nilsen, 2005, s. 91). Det ser ut til at dei fagleg sterke elevane ikkje får høve til å oppleve ein slik optimal skrivesituasjon, sidan friskrivingsbøkene blir nytta som ekstraarbeid, og lærarane er opptekne med å støtte og hjelpe andre elevar i klasserommet. Ein kan difor tenkje seg at lærarane ikkje i stor nok grad gjev tilbakemeldingar på arbeidet til dei fagleg sterke elevane i desse bøkene.

Når det dreier seg om felles skriveoppgåver som alle elevane skal løyse, fortel informantane at dei stiller høgare krav og har høgare forventningar til dei fagleg sterke elevane. Krav og tilbakemeldingane til denne elevgruppa dreier seg i stor grad om kvalitet i arbeidsoppgåvene som er felles for klassen. Det vil seie at dei fagleg sterke elevane til dømes blir bedne om å skrive fylldigare setningar og 'kle på' setningane, fordi informantane veit at desse elevane er kapable til å klare det. Det blir altså stilt *differensierte* faglege krav til elevane ut frå deira evner og føresetnader og ut ifrå kva lærarane veit at dei kan meistre eller ikkje. Dette samsvarer òg med resultatata som Peder Haug presenterer i forskingsprosjektet «Begynnaropplæring og

tilpassa undervisning» (Haug, 2006, s. 40). Me ser at informantane er opptekne av å rose elevane når dei arbeider og at dei gjer dette med ein kort kommentar som «bra jobba, flott, du er flink». Informantane prøver å sjå kvar einskild elev ved å gje dei støtte og oppmuntring og slik forsikre elevane om at dei er på rett veg. Dette er døme på kor «smått» og enkelt tilpassa opplæring kan vere (Haug, 2006, s. 45).

Me finn altså at lærarane stiller strengare krav til dei fagleg sterke elevane når dei utfører det same arbeidet som resten av klassen, medan det ikkje blir stilt dei same strenge krava til ekstraarbeid som friskrivning. Når det gjeld lesing, blir det derimot lagt vekt på at fagleg sterke elevar som kan lese får ekstra lesebøker som er individuelt tilpassa frå starten, slik at dei ikkje skal keie seg. Det ser ikkje ut til at skrivning blir handtert på same måte. Dette kan ha samanheng med det me har oppsummert i kapittel 5.1: Informantane er meir opptekne av dei fagleg sterke elevane som lesarar enn skrivarar.

5.4.8 Gruppedeling

Informantane deler klassane i grupper på ulike måtar. Dei som har ekstra vaksenressursar, deler gjerne klassen i to, medan dei som er åleine, deler elevane i små grupper på to til tre elevar inne i klasserommet. Dei som har ekstra lærarar inne i klasserommet, vil kunne auke vilkåra for å fylgje opp kvar einskild elev, noko som skulle kunne sikre meir tilpassa opplæring (Haug, 2006, s. 45). Me har observert at ein av informantane har inne ein ekstralærer til ei gruppe med sterke lesarar og lyttarar som arbeider med avansert høgtlesing. Med færre elevar på ei gruppe, kan læraren utfordre fleire av dei direkte (Haug, 2006, s. 46). Me såg òg døme på at klassane var delt i to, der informanten hadde ei gruppe med norskundervisning og ein anna lærar underviste i eit anna fag, til dømes matematikk. Me såg likevel at lærarane underviste som om heile klassen var samla. Det vil seie at lærarane hadde kollektiv undervisning med felles innføring og oppgåver, der det var lite rom for individuell hjelp og støtte. Også desse tendensane er oppsummerte i prosjektet «Begynnaropplæring og tilpassa undervisning» (Haug, 2006, s. 46).

I Opplæringslova § 8-2 heiter det at ein for delar av opplæringa kan dele klassen i grupper etter behov, men at organiseringa til vanleg ikkje skal skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrse (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Våre informantar ser ut til å vere medvitne om denne lovparagrafen, då fleire viser til den gjentekne gonger. Hattie hevdar at grupperingsaspektet ofte blir misforstått (Hattie, 2012, s. 98). Mange tenkjer på gruppedeling som synonym for nivådeling, men elevar må ikkje nødvendigvis grupperast ut frå kva læringsfase dei er i. Dersom

ein legg opp til nivåblanda grupper, kan samhandlinga mellom dei ulike elevane føre dei framover medan dei diskuterer og samarbeider (Hattie, 2012, s. 98). Sjølv om informantane stundom deler klassane i grupper, førekjem dette i heller liten grad, og det gjeld både nivådelte og nivåblanda grupper. Jamvel om informantane er opptekne av å få fram at dei veit kva lova seier, verkar det samstundes som at dei ikkje har tenkt over kva for føremoner som ligg i at elevane får arbeide saman på tvers av dugleiksnivå. Det kan sjå ut til at det ligg eit unytta potensiale i gruppedeling, særleg når læraren underviser kollektivt uansett om heile klassen er samla eller delt.

5.5 Fagleg svake elevar

I denne delen vil me ta føre oss den heller store førekomsten av uttrykket «fagleg svake elevar» i materialet og drøfte moglege årsaker til at dette blir tematisert av alle informantane. Me har tidlegare vist til kva fyrste ledd i Opplæringslova § 1-3 seier om tilpassa opplæring. I 2008 kom det eit tillegg til denne lovparagrafen som omhandlar tidleg innsats:

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Tillegget om tidleg innsats endrar ikkje innhaldet i den eksisterande plikta om tilpassa opplæring som skal gjelde alle elevar, uavhengig av deira evner og føresetnader. Det skal såleis ikkje bli tolka eller nytta som ei innsnevring av fyrste ledd i lova (Slette, 2013, s. 31-32). Plikta om at òg dei fagleg sterke elevane blir fylgde opp er framleis gjeldande, jamfør den generelle føresegna om tilpassa opplæring (Slette, 2013, s. 32). Sjølv om tillegget i Opplæringslova om tidleg innsats ikkje skal endre forståinga av fyrste ledd i lova, kan det tenkjast at det likevel er med på å spesielt fokusere tilpassa opplæring for elevar med svake dugleikar i faga.

Me finn ingen tydelege mønster i materialet vårt for i kva samanhengar informantane tematiserer tilpassinga til fagleg svake elevar, men det er derimot tydelege mønster for *korleis* informantane tek opp tilpassing til desse elevane. Me finn fleire døme på at informantane kjem med døme på korleis tilpassing for fagleg sterke elevar blir gjort på ulike område, direkte etterfylgde av døme på korleis tilpassinga for fagleg svake elevar er. Kanskje er dette eit uttrykk for forsøk på å rettferdiggjere at intervju fokuserer på dei sterke. Me kan på ingen måte slå fast at informantane i fyrste rekkje tenkjer på fagleg svake elevar når det er snakk om tilpassa opplæring, men det verkar nok som at det er vanskeleg for dei å setje denne elevgruppa på sidelinja, sjølv i eit intervju som har fokus på tilrettelegging for dei fagleg sterke.

5.6 Ideell tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar?

Tilpassa opplæring i lesing og skriving er komplisert å utøve, på lik linje med tilpassing i andre fag og aktivitetar (Aske, 2006, s. 112). Ressursmangel er ofte framstilt som ei av dei viktigaste årsakene til at tilpassing av undervisning er krevjande (Aske, 2006, s. 106; Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 68). På spørsmålet om korleis informantane ser føre seg den ideelle tilpassa opplæringa for fagleg sterke elevar, blir det sagt at dei ynskjer seg meir tid, ressursar og høgare lærartettleik. Dei tre faktorane som det her blir peika på, er ikkje informantane i vår gransking åleine om å ynskje seg (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 68-71). Det som er meir interessant, er at dei ikkje peikar på at den praksisen dei driv, kunne ha vore diskutert eller vurdert. Det ser ut til at dei meiner at den «kursen» dei er på er god, og at dei vil halde fram med meir av det same, i staden for å vurdere om det er trong for å peike ut ein ny kurs.

Materialet vårt viser at praksisen rundt tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar i liten grad blir diskutert i kollegia ved dei fem skulane. Det som blir sagt, er at tilpassing til fagleg sterke ikkje er eit emne som blir sett opp på dagsorden, men at det nokre gonger blir snakka om kva ein skal gjere med dei fagleg sterke i forhold til dei fagleg svake elevane. Såleis kan det sjå ut til at fagleg sterke elevar ikkje blir vurdert som eit brennande diskusjonsemne.

Prinsippet om tilpassa opplæring er til for alle elevar i den norske skulen, jamfør Opplæringslova sin § 1-3. Men frå statleg nivå har ein overlata ansvaret om å leie elevane fram mot måla sine, til skuleleiinga og ikkje minst den einskilde læraren. Ei endring av denne praksisen vil innebære at ein på skuleleiingsnivå diskuterer kva ein ser på som ein god lærings situasjon, eit godt læringsutbyte og korleis den einskilde lærar skal møte elevmangfaldet på individ- og gruppenivå. Dette er truleg naudsynt for at den einskilde lærar skal kunne utøve god undervisning på vegen mot ei god tilpassa opplæring (Berg og Nes, 2007, s. 8). Det må utviklast strategiar både i skuleleiinga og hjå lærarane for korleis ein skal oppfylle kravet om tilpassa opplæring for alle elevar, inkludert dei fagleg sterke.

Me oppfattar informantane som velmeinande når dei peikar på at tid, ressursar og vaksentettleik er det som skal til for ei betre tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar. Samstundes verkar dette å vere noko planlaust. Ein kan løyse mykje med meir tid, ressursar og fleire vaksne, men dette er faktorar som dei per no ikkje har meir av, sjølv om det er ynskjeleg. Me finn likevel ikkje at informantane har strategiar for kva som kan gjerast annleis for å sikre ei god tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar innanfor dei rammene som er. Det kan vel òg tyde på manglande strategiar på skuleleiingsnivå.

Tilpassa opplæring er eit politisk skapt omgrep og kan såleis vere ei utfordring for lærarane som skal utøve det i den pedagogiske praksis (Bachmann og Haug, 2006, s. 19). Lærarar treng meir kunnskap om korleis dei kan finne og identifisere læreføresetnadane til elevane og kva for type differensiering som vil møte deira behov (Idsøe, 2014, s. 166). Med betre utforma og formulerte strategiar hjå styresmakter og skuleleiing, kan det tenkjast at lærarar i større grad blir medvitne og søker meir kunnskap om dette. Inntrykket informantane gjev, er at den praksisen dei driv fungerer, og at dei difor vil gjere meir av det same.

5.7 Konklusjon: ei vid forståing av tilpassa opplæring

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir tilpassa opplæring innanfor rammene av fellesskapet skildra som eit grunnleggjande element i fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4). Det er læreplanen som legg føringane for kva elevane skal lære i dei ulike faga, noko som inneber at alle elevar skal møte det same innhaldet og dei same temaa, uavhengig av kva klasserom dei finn seg i (Bachmann og Haug, 2006, s. 23). Korleis den einskilde lærar vel å undervise i dei ulike temaa, tek derimot utgangspunkt i den bestemte klassen sine føresetnader og erfaringar, og dei fylgjande forventningane til kva som er meningsfullt og relevant for den gjeldande elevgruppa. Skulen skal fungere som eit læringsfellesskap der den einskilde skal lære innanfor ramma av eit fellesskap, og i samhandling med andre. Dette representerer ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring, som refererer til synet på at den einskilde elev skal sikrast læring gjennom det som blir lagt til rette for heile elevgruppa (Jensen, 2009, s. 199). Me finn grunnlag for å seie at informantane i vår gransking òg har ei vid forståing av tilpassa opplæring, fordi dei er opptekne av å skape felles referanserammer og ser på felles undervisning som eit sentralt element i opplæringa.

Sjølv om ei vid forståing av tilpassa opplæring samsvarer med den forståinga som ligg til grunn i læreplanverket, er det ikkje dermed sagt at ei slik forståing er ukomplisert for lærarane som skal utøve den i praksis. Å realisere ambisjonen om ein inkluderande skule med eit forpliktande 'alle'-omgrep, blir òg oppfatta som utfordrande for dei som har ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 66). Tilpassa opplæring i lesing og skrivning handlar mykje om fellesskapet kontra individet. Begge deler er viktig, men å finne balansen mellom kva alle skal vere med på og kva som skal skje på individuelt plan er vanskeleg (Aske, 2006, s. 113). Potensielle konsekvensar av å velje ei vid tilnærming, kan vere at einskilde elevar sine behov og utviklingsmoglegheiter ikkje blir møtte eller oppfylte i tilstrekkeleg grad (Reutzel, 2011, s. 413).

I generell del av læreplanen heiter det at «Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Dette er ein argumentasjon for tilpassa opplæring, men ein kan likevel spørje seg om *målet*: Er det å skape resultatlikskap, der ein strekkjer seg etter at elevane skal møtast på midten? Resultata frå PISA 2012 kan tyde på dette, ettersom det kan sjå ut til at norske elevar har samla seg i midtsjiktet. Det er færre elevar på dei lægste nivåa, men samstundes har talet på elevar på dei høgste nivåa gått ned (Kjærnsli og Olsen, 2013, s. 197). I materialet vårt finn me døme på at det ikkje alltid blir lagt til rette for at fagleg sterke elevar skal få utvikle seg i tråd med sine evner og føresetnader. Kanskje er det eit uttrykk for eit meir eller mindre medvite ynske om å skape ei homogen elevgruppe. Dette er i så fall mot prinsippet om ei tilpassa opplæring for *alle*. Om ein ser dette i samanheng med den generelle oppfatninga til informantane om at dei fagleg sterke elevane skal vere med på felles undervisning, som til dømes i bokstavlæringa, er det relevant å spørje om intensjonen om god tilpassa undervisning for fagleg sterke elevar blir tilfredsstilt.

Det ser altså ut til at ei vid tilnærming fører til tankegangen om at «one size fits all». Aske finn at det på 1. trinn blir lagt opp til mindre individuelt arbeid samanlikna med dei neste klassestega (Aske, 2006, s. 92). Dette ser me òg i vårt materiale. Me ser at felles undervisning står sterkt. Fagleg sterke elevar vil truleg ha både utbyte og glede av å delta i fellesskap med andre, men det kan tenkjast at dei ikkje treng å vere med på alt. Når fagleg sterke elevar må vere med på felles undervisning om tilhøve dei har kjennskap til frå før, kan ein spørje seg om denne elevgruppa kunne vore tent med ei undervisning som i større grad tok utgangspunkt i ei smal forståing av tilpassa opplæring. Med det meiner me ikkje ei tilpassa opplæring som går ut på at kvar einskild elev skal ha sitt eige individuelle opplegg, men at ein kan orientere seg mot andre måtar å organisere undervisninga på. Det vil vere mogleg for læraren å organisere klassen på ein slik måte at fagleg sterke kan gå til eigne arbeidsplassar, i bokhylla eller skrivekroken og finne tilpassa utfordringar der, medan andre elevar kan få fleire oppgåver og utfordringar som er relatert til undervisningsaktiviteten (Engen og Håland, 2005, s. 26).

Den vide tilnærminga til tilpassa opplæring medfører fellesskapstenking, noko som samsvarer med intensjonane i læreplanen. Dette ser likevel ut til å få konsekvensar for dei fagleg sterke elevane. Dei blir ofte sette til å arbeide individuelt med oppgåver når dei er ferdige med det klassen har arbeidd med i fellesskap. Ein verknad av dette ser ut til å vere at dei fagleg sterke blir overlatne til seg sjølv, fordi tida til lærarane ofte går til elevar som treng ekstra hjelp og støtte. At lærarane ser ut til å bruke mindre tid på dei fagleg sterke, fører igjen til at denne elevgruppa får mindre modellering, rettleiing, oppmuntring og motivasjon. At seks av

informantane meiner dei har underytarar i klassen, kan kanskje sjåast på som eit resultat av den praksisen som blir driven. Dersom ei vid tilnærming til tilpassa opplæring ikkje inviterer til strategiar for korleis ein konkret kan tilpasse opplæringa for fagleg sterke, kan konsekvensane bli slik som ein av våre informantar uttrykkjer det: «Då blir det jo til at dei som kan symje, dei må symje sjølv» (5B).

6. Oppsummering av funn og avsluttande refleksjonar

Det overordna føremålet med denne undersøkinga har vore empirisk: Ved å analysere og kategorisere det innsamla datamaterialet har me undersøkt kva ti norsklærarar ved eit utval skular i Sogn legg vekt på i tilpassinga til fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa, og korleis dette kan relaterast til innsikter frå forskingslitteraturen. Me har såleis prøvd å svare på følgjande problemstilling:

«Kva legg norsklærarar på 1. og 2. trinn vekt på når dei tilpassar undervisninga for fagleg sterke elevar, og korleis kan dette forståast i lys av teoriar om lesing og skriving i begynnaropplæringa?»

Såleis vonar me denne undersøkinga har gjeve noko innsikt i kva som fungerer godt og kva som kan gjerast annleis når det gjeld tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar.

6.1 Oppsummering av funn

Me har funne at alle informantane legg ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring til grunn i undervisninga. Den grunnleggjande orienteringa i klasserommet kan karakteriserast som kollektiv, ettersom informantane er opptekne av at tilpassing og tilrettelegging skal skje innanfor rammene av fellesskapet. Dette ser ut til å få fylgjer for kva som blir vektlagt når det skal tilpassast for dei fagleg sterke elevane. Eit resultat av den vide forståinga ser ut til å vere at alle elevane stort sett arbeider med det same, etter ei felles innføring. Konsekvensane for fagleg sterke elevar er at dei må ta del i grunnleggjande undervisning om emne som dei allereie har kjennskap til, jamfør dømet om bokstavinnlæring.

Me har likevel funne at informantane har ei grunnleggjande forståing av at alle elevar er ulike, og at det inneber ulike former for tilrettelegging for at kvar einskild elev skal møte høvelege utfordringar. Dette blir det til dels teke konsekvensar av, fyrst og fremst ved at det blir stilt ulike forventningar og faglege krav til elevane. For dei fagleg sterke elevane inneber dette at det blir stilt høgare krav til kvaliteten på deira arbeid. Eit anna sentralt funn er at når informantane tek stilling til kven som er fagleg sterke, gjeld det i hovudsak elevar som er sterke *lesarar*. Konsekvensen av dette er at det blir lagt større vekt på lesetilpassing enn skrivetilpassing.

Me ser òg at tilpassa opplæring førekjem i instrumentell forstand. Dette vil seie at det blir nytta individuelle lesebøker, friskrivingsbøker, arbeidsplanar, ekstrabøker og oppgåver med ulik progresjon og vanskegrad. Dessutan trekkjer fleire informantar fram differensieringa som

læreverka dei nyttar, legg opp til. Me har funne at ekstraoppgåver stundom har høgare nivå og vanskegrad, medan det fleire gonger berre blir gjeve fleire oppgåver av den same sorten som elevane alt har arbeidd med. Eit trekk er at dei fagleg sterke elevane i begynnaropplæringa ser ut til å få *meir* å lese og skrive, altså *meir* å gjere. Dei fagleg sterke elevane arbeider raskare enn resten av klassen, og vil fylgjeleg kome gjennom eit større tal oppgåver, men det er ikkje gjeve at oppgåvene er meir utfordrande og utviklande. Mengdetrening er nok vel og bra, men skal ein tenkje tilpassing, må lesetekstar og skriveoppgåver vere utvalde med tanke på at dei fagleg sterke skal bli betre.

Når den tilpassa opplæringa er instrumentell, kan eit problem vere at dei fagleg sterke elevane i stor grad blir overlatne til seg sjølv. Modellering og dialog er sentrale element i den fyrste lese- og skriveopplæringa, noko me òg ser att hjå alle informantane når dei underviser i heil klasse. Eit funn i undersøkinga er at modellering ikkje føregår for dei fagleg sterke når elevane arbeider sjølvstendig, og dette ser me hjå alle informantane i undersøkinga. Det blir ikkje teke stilling kva som er målet med slikt sjølvstendig arbeid, noko som kan føre til at fagleg sterke elevar må formulere måla sjølve. Når det er lite som tyder på at elevane lærer best gjennom individuell oppgåveløysing, kan ein spørje om fagleg sterke elevar er tente med ei slik arbeidsform.

Skal ein jamføre med tidlegare studiar, kan det sjå ut som at den ledige tida til fagleg sterke elevar ikkje lenger går til teikne- og fargeleggingsoppgåver. Informantane hevdar at skulen er vorte flinkare til å møte dei fagleg sterke elevane med fagleg relevante oppgåver, som er meir gjevande og motiverande å arbeide med. Om motivasjon elles, reflekterer informantane stort sett i generelle vendingar. Det dreier seg for det meste om tilbakemeldingar på elevarbeid. Sidan motivasjonsomgrepet er så tett knytt til elevarbeid, kan det sjå ut til at lærarane ikkje ser meir overordna motivasjonsutfordringar knytt til fagleg sterke elevar. Eit funn er at ein av informantane eksplisitt rapporterer om at det ikkje alltid blir lagt til rette for at fagleg sterke elevar skal få utvikle seg vidare. Det kan såleis sjå ut til at enkelte lærarar alt på dei fyrste trinna arbeider for å få ei homogen elevgruppe, noko som strider mot prinsippet om tilpassa opplæring.

Me har gjennom drøftingskapittelet peikt på at fleire av funna våre ser ut til å vere samanfallande med funn frå forskingsprosjektet «Begynnaropplæring og tilpassa undervisning», eit prosjekt som vart leidd av Peder Haug medan Læreplanverket L97 framleis var gjeldande i den norske skulen. I delprosjektet til Jorunn Aske blir det stilt spørsmål om den nye læreplanen (LK06), med større metodefridom, kan tenkjast å gjere tilpassa undervisning i

lesing og skrivning enklare. Metodefridomen i LK06 gjev gode moglegheiter til å tilpasse opplæringa ut ifrå situasjonen, men det stiller store krav til den einskilde lærar sin faglege og pedagogiske profesjonalitet. Materialet vårt tyder på at metodefridomen i LK06 ikkje nødvendigvis fører til stor grad av tilpassa opplæring for dei fagleg sterke elevane.

Undervisningssystemet bør gje alle elevar med alle typar evner utfordringar på eit passande nivå, og ikkje berre dei som er plassert i «spesialundervisningskategorien». Ei studie gjennomført ved Senter for Atferdsforskning (jamfør kapittel 2.5.2), peikar på at det ser ut til at lærarar har vanskar med å handtere heile spekteret av elevar i praksis, frå dei svakaste til dei sterkaste elevane, og at ein endar opp med å orientere seg mot «gjennomsnittet» i klassen. Dette medfører manglande støtte til elevar med både gode og svake resultat (Idsøe, 2014, s. 166). Informantane si vide forståing ser ut til å kunne føre til nettopp dette – dei rettar seg mot gjennomsnittet i klassen. Når det kjem til individuelt arbeid, ser lærarane at svake elevar spesielt treng ekstra støtte, og dei fagleg sterke elevane får fylgjeleg mindre tid av læraren i løpet av undervisninga.

Me har funne eit tydeleg sprik mellom kva forskingslitteraturen hevdar er ei god tilpassa begynnaropplæring (Engen og Håland, 2005; Morrow m.fl., 2011; Jones m.fl., 2012) og korleis informantane praktiserer dette. Dette gjeld særleg bokstavinnlæring som alle informantane gjennomfører med ein progresjon med ein bokstav i veka. Forsking peikar på at dette ikkje er til nytte for korkje svake eller sterke elevar. Ein progresjon med berre ein bokstav i veka kan føre til at elevar som allereie kan bokstavane, opplever undervisninga som lite motiverande og keisam. Sidan det er læreverka som legg opp til denne progresjonen, og sidan informantane så tydeleg lener seg på desse, kan det nok vere vanskeleg å forandre den tradisjonelle undervisninga til fordel for didaktiske prinsipp frå nyare forskning på området.

Det er ingen forskarar som vil gjere endelege konklusjonar om kva metodar som høver best for alle som skal lære seg å lese og skrive. Ein har innsett at ein bør ta omsyn til både syntetiske og analytiske metodar i den fyrste lese- og skriveopplæringa for å kunne hjelpe flest mogleg elevar (Salen, 2003, s. 60; Aske, 2006, s. 87). Sjølv om informantane tek utgangspunkt i syntetiske metodar, tek dei likevel konsekvensane av at enkelte elevar har behov som ei slik tilnærming ikkje stettar. Ein slik konsekvens er til dømes at fagleg sterke elevar får tildelt individuelle lesebøker og friskrivingsbøker ved skulestart.

Nyare forskning har vist at STL er ein undervisningsmetode som har fleire føremoner, blant anna at elevar knekkjer lesekode tidlegare, les tekstar med betre intonasjon og stoppar ved punktum og skriv tekstar med betre setningsstruktur og innhald (Hultin og Westman, 2013;

Wiklander, 2014). Det ser ut til at fleire av skulane i undersøkinga vår har teke dette til etterretning, då ein av skulane nyttar STL som hovudmetode og to andre skular nyttar delar av STL, om enn i eit noko mindre omfang. Dette kan tyde på at ein ved desse skulane er opptekne av å implementere nyare forskingsbaserte undervisningsmetodar. Det ser likevel ikkje ut til at potensialet i å bruke datamaskiner i undervisninga blir nytta til fulle, iallfall ikkje som reiskap for å tydeleggjere samanhengen mellom store og små bokstavar (Engen og Håland, 2005, s. 27). I staden held informantane altså fast på ein heller langsam bokstavprogresjon.

6.2 Vegen vidare

Denne undersøkinga har vonleg bidrege med systematisering og presentasjon av særleg norsk forskning om begynnropplæring for fagleg sterke elevar på dei to fyrste trinna. Det finst, etter kva me har sett, få større arbeid som tek føre seg dette forskingsfeltet samla.

Dessutan har granskinga òg bidrege med innsikt i kva som faktisk skjer i skulen når det blir drive tilpassing for fagleg sterke elevar. Me skal avslutningsvis nytte funna frå undersøkinga til å peike på kva for endringar som burde og kunne skje når det gjeld denne typen tilpassa opplæring.

Det er ingen tvil om at informantane er velmeinande, og at dei i stor grad legg til rette for at elevane skal ha noko å bryne seg på og strekkje seg etter. Men informantane si vide, kollektive forståing av tilpassa opplæring medfører ei undervisning som ikkje nødvendigvis er til beste for dei sterke – jamvel om dette er i tråd med føringane som ligg frå statleg nivå. Granskinga vår tyder på at fleire aktørar bør involvere seg i problematikken. Det trengst fleire strategiar på skuleleiar- og skuleeigarnivå, men òg på sentralt statleg nivå, for korleis ein kan møte dei fagleg sterke elevane i undervisninga, og for korleis ein kan implementere nyare forskingsresultat i arbeidet i klasseromma. Dette er eit ansvar som no kviler på dei individuelle lærarane. Spørsmålet er om det bør vere slik.

Dessutan kan ein tenkje seg at lærarane i overgangen mellom barnehage og skule blir gjort betre kjende med dei fagleg sterke som kjem til skulen. Slik kan ein leggje til rette for ein betre skulestart for desse elevane, og gje dei den stimulansen dei treng for å utvikle seg og trivast på skulen frå fyrste stund. At alle informantane i denne undersøkinga fortel at dei møter fagleg sterke elevar ved skulestart, viser jo at denne elevgruppa faktisk er ein realitet. Når informantane opplever det som utfordrande å møte fagleg sterke elevar i ein så tidleg fase, kan det tyde på at samarbeidet mellom barnehage og skule bør «utvidast», til dømes til

samtalar som òg tek føre seg dei sterke elevane. Lærarane som tek i mot elevane ved skulestart, vil i større grad vite kva nivå dei held, og kan dermed tilby ei opplæring som i større grad er tilpassa elevane sine evner.

At det er naudsynt å formulere strategiar på skulenivå, viser seg på fleire måtar. Seks av klassane i denne undersøkinga har ifylgje informantane fagleg sterke elevar som underryter. Det kan tenkjast at dette er eit resultat av den praksisen som blir driven. Med tydeleg formulerte strategiar frå skulenivå og eit tett samarbeid med barnehagen, vil ein kunne tru at ein kan redusere «produksjonen» av underrytarar. Ved å vite *at* dei kjem og *kva* ein skal gjere for å møte desse elevane, kan ein auke motivasjonen og lærelysta hjå elevane. Me trur det er naudsynt å vere merksam på det faktum at underrytarar førekjem også på dei lægste klassestega, og at ein tek fylgjene av det med inn i debatten om fagleg sterke elevar.

Lærarar har ei viktig oppgåve i å leggje til rette for at dei fagleg sterke opplever at dei blir anerkjent for den lese- og skrivekunnskapen som dei allereie sit inne med. Dette er spesielt viktig sidan sjølvoppfatning i vår kultur har samanheng med oppfatning av eigen kompetanse. Tida rundt skulestart er ein viktig fase, fordi elevane då kan bli vidare motiverte til innsats ved å meistre oppgåver dei blir sett til å løyse (Klæboe og Sjøhelle, 2013, s. 38). Dette kan fungere som ei sterk drivkraft for at elevane raskt kjem inn i ein god og positiv læringsspirale. For at ein skal klare dette, må det i fyrste rekkje rettast søkjelys mot dei fagleg sterke elevane, og så leggjast strategiar for korleis ein skal møte dei.

Debatten om fagleg sterke elevar har vore aukande dei siste åra, men trass i dette har det vore utforma få konkrete strategiar frå opplæringsstyresmaktene. Redsla for å skilje ut og stigmatisere er stor i norsk skule (Aske, 2006, s. 113). Det norske samfunnet ynskjer å oppnå likestilling og rettferd, og i dette lyset kan det verke urimeleg å bruke tida på elevar som allereie har høg grad av måloppnåing i skulen (Idsøe, 2014, s. 165). Men når barn viser talent på andre område, i til dømes idrett eller musikk, står ein på sidelinja og applauderer. Ein kan difor spørje seg om kvifor det då skal kjennast gale å bruke tid og krefter på dei fagleg sterke elevane i skulen?

LK06 legg opp til læring i fellesskapet, samstundes som lovgjevinga om tilpassa opplæring rettar seg mot den einskilde eleven. Utfordringa for lærarane, skulane og opplæringsstyresmaktene er difor å finne balansegangen mellom individ og fellesskap. Den norske filosofen Andreas Føllesdal seier såleis: «I et samfunn som i større grad møter internasjonal konkurranse tvinges skolens pedagoger og ledere inn i et dilemma: å sette inn ressurser for elever med særlige vansker eller behov, eller å stimulere elever med middels

ressurser eller særlige evner» (Føllesdal, 2000, s. 18). Det kan sjå ut til at den norske skulen har teke eit val. Men dersom alle elevar skal møte ei opplæring som svarar til deira evner og føresetnader, bør det kanskje òg opnast for diskusjonar om kva som skal gjerast for dei fagleg sterke?

Referanseliste

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I: Haug, P. (Red.) (2006): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 85-113). Bergen: Caspar Forlag.
- Bachmann, K. E. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda / Møreforskning Volda.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgåve. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, G. D. og Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I: Berg, G. D. og Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå:
http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Bjerke, A. (1950). Bokstavene: I: *Småskolens lesebøker, bind 1*. Oslo: Cappelen.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I. (red.) (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahle, A. E. (2003). Ordlesing – fundamentet for god leseferdighet. I: Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Slaathun, A., Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s. 73-102). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, H. L., og Oftedal, C. I. (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Engen, L., og Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I: Håland, A. (Red.) (2005). *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24-27). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Frost, J. (2001). Bogstaver og opmærksomhed på enkelte sproglyd: kausalitet og mediering i tilegnelse af læseferdighed. *Nordisk tidsskrift for specialpedagogikk* nr. 3.
- Føllesdal, A. (2000). Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (1).
- Gough, P. og Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvatn, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. 2. utgave. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800-metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Haug, P. (Red.) (2006): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive. Begynneropplæring I norsk*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultin, E. og Westman, M. (2013). Early Literacy Practices go Digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 04(02), 1005-1013. Henta frå: <http://infonomics-society.org/LICEJ/Early%20Literacy%20Practices%20Go%20Digital.pdf>
- Hjerm, M., og Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I: Bunting, M. (red.) (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 165-182). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I: Svanberg, R. og Willie, H. P. (Red.) (2009). *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, E. S. og Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*. [Online]. Henta frå: https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1
- Jones, C. D., Clark, S. K., og Reutzell, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal* (2013) 41:81-89. DOI: 10.1007/s10643-012-0534-9
- Kjærnsli, M., Olsen, R., V. (2013). *Fortsatt en vei å gå Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå: <http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguage=no>
- Klæboe, G., og Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Den generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_Lareplan_nynorsk.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_ik06_NN.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Veileder. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Leseth, A. B., og Tellmann, S., M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Lorentzen, R. T. (2005). "Sjå! Vi ha skriva Byneset!" Om datamaskin i første skrive- og leseopplæringa i Trondheim og andre stader. I: Håland, A. (Red.) (2005). *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 28-32). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Milne, A. A. (1993). *Ole Brumm*. Oslo: Gyldendal.
- Molander, B. og Skauge, I. L. (2009). *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., og Del Nero, J. R. (2011): *Best Practices in Early Literacy: Preschool, Kindergarten and First Grade*. I: Morrow, L. M. og Gambrell, L. B. (2011): *Best Practises in Literacy Instruction* (s. 67-95). Fourth Edition. New York: The Guildford Press.

- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Henta frå: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møta den vesle tidlegskrivaren? I: Skjong, S. (Red.). (2005). *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive og matematikkopplæring* (s. 82-97). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reutzel, D. R. (2011). Organizing Effective Literacy Instruction: Differentiating Instruction to Meet Student Needs. I: Morrow, L., M. og Gambrell, L. B. (2011). *Best Practises in Literacy Instruction* (s. 412-435). Fourth Edition. New York: The Guildford Press.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. og Solheim, G. R. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Mediehuset GAN. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no
- Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjödin, L. (2014). Att arbeta med ASL med klass och individ. I: Hultin, E. og Westman, M. (red.) (2014). *Att skriva seg til läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s. 39-52). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Skjervheim, Hans. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Skogen, K. og Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I: Befring, E., Tangen, R. (red.) (2012). *Spesialpedagogikk* (s. 540-559). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slette, Ø. (red.) (2013). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta frå:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Traavik, H. og Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trageton A. (2009). *Skriv på PC – lær å lese!* Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wiklander, M. (2014). ASL ur ett kommunperspektiv – att stimulera nya arbetssätt och ny teknik i undervisningen. I: Hultin E. og Westman, M. (red.) (2014). *Att skriva seg til läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserande klassrummet* (s. 27-37). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Dato: _____ Observatør: _____ Skule: _____ Informant: _____

Deskriptiv observasjon	Tolking / Spørsmål

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innleiande samtale:

- Takk for at du stilte opp
- Informere om master og tema
- Gangen i samtalen, lydopptak

Innleiande spørsmål:

- Utdanningsbakgrunn?
- Tal år som lærar?
- Tal år ved denne skulen?

Metode i lese- og skriveopplæringa:

- Kva metode nyttar de i lese- og skriveopplæringa ved din skule?
 - Kva er bakgrunnen for at de nyttar den metoden?
 - Er den godt integrert på skulen? Har de nytta den lenge?
 - Kva erfaringar har du med denne metoden?
 - Kva fungerer godt / kva fungerer ikkje så godt med metoden i forhold til fagleg sterke elevar?
 - Korleis meiner du denne metoden ivaretek føresetnadane til fagleg sterke elevar?
 - Får alle utfordringar på sitt nivå gjennom denne metoden?
- Kan du skildre korleis lese- og skriveopplæringa føregår?
 - Innlæring av bokstavar, tidsbruk
 - Korleis blir det differensiert i ulike lese- og skriveaktivitetar?
- Kva andre arbeidsformer/arbeidsmåtar blir nytta i undervisninga?
 - (Stasjonsarbeid, gruppearbeid, rettleidd lesing/skriving...)
 - Kva metodar/arbeidsformer oppfattar du ivaretek dei fagleg sterke elevane best? Og kvifor?

Fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa:

- I kva grad møter du elevar som har tileigna seg lese- og skriveugleikar før dei begynner på skulen (fagleg sterke elevar)?
 - Sett i lys av innføringa av R06.
- Har skulen rutinar for korleis ein møter elevar som alt kan lese og skrive, eventuelt lærer dette raskt?
- I kva grad klarar ein å gje elevar som lærer raskt gode utfordringar som òg fremjar læring?
 - Mengde versus kvalitet
- Korleis blir undervisninga lagt til rette for desse elevane?

- Mengde, kvalitet, undervisningsmateriell, lærarressursar...
- Korleis/i kva grad klarer ein å leggje opp til ei undervisning som passar/fangar alle elevane med den same metoden?
- Kva vektlegg du for at fagleg sterke elevar skal oppleve meistring, progresjon og motivasjon for læring?

Læraren si rolle:

- Korleis signaliserer du klare og tydelege forventningar til den einskilde elev – ut frå eleven sine evner og føresetnader?
- Korleis får elevane tilbakemelding på eigen arbeidsinnsats?
 - Tilbakemelding som forventningar, framovermelding, tilpassa til eleven sitt nivå...
- Er tilpassing til fagleg sterke elevar eit emne som de diskuterer og reflekterer kring i kollegiet?
 - Er skuleleiinga oppteken av tilpassing til denne elevgruppa?

Til slutt:

- Korleis meiner du at ein ideelt sett kan leggje til rette for ei god tilpassa opplæring for dei fagleg sterke elevane i begynnaropplæringa?

Debriefing:

- Korleis var det å vere med på dette?
- Er det noko du vil tilføye etter at opptaket er slått av?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektorar

Invitasjon til din skule om å delta i eit masterprosjekt

_____ Skule
ved rektor _____

Sogndal, xx.xx.14

Hei!

Me er to masterstudentar i studiet Master i læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette skuleåret skal me skrive ei masteroppgåve med tittelen «Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar: Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive». Rettleiaren vår i dette prosjektet er førsteamanuensis i norsk, Eli Bjørhusdal. I dette høvet ynskjer me å gjere observasjonar og intervju med norsklærarar på 1. og 2. trinn.

Oppgåva vil basere seg på intervju med ti norsklærarar, samt observasjonar i deira klasserom. Kort fortalt vil me undersøkje korleis undervisninga i norsk blir lagt til rette for elevar som allereie kan lese og skrive når dei startar på skulen, eller elevar som tileignar seg desse dugleikane raskt. Me ynskjer altså å få eit innblikk i korleis desse elevane blir ivaretekne innafor rammene av tilpassa opplæring. All informasjon vil bli anonymisert og handsama konfidensielt, slik at ingen opplysningar kan tilbakeførast til din skule. For å lette arbeidet vårt ynskjer me å ta lydopptak under intervjuet, og desse vil sjølvstøtt òg bli handsama på konfidensielt vis.

Me ynskjer å komme i kontakt med norsklærarane på 1. og 2. trinn ved din skule, og vonar at du kan formidle kontakt til desse. Me ynskjer å gjere intervju og observasjonar etter haustferien, i oktober og starten av november. Me set stor pris på å få attendemelding snarast mogleg om de kan delta i datainnsamlinga, og kva tid som eventuelt høver. I løpet av neste veke vil me difor ta kontakt over telefon for å gjere nærare avtalar.

Dersom de skulle ha spørsmål i samband med informasjonsskrivet, må de gjerne ta kontakt.

Med helsing

Hilde Sognnæs Strandos og Rita Årevik Vikdal
Master i læring og undervisning ved HiSF

Kontaktinformasjon:

Hilde
Tlf.: _____
E-mail: _____

Rita
Tlf.: _____
E-mail: _____

Eli
Tlf.: _____
E-mail: _____

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til føresette

Informasjonsskriv til føresette på 1. trinn / 2. trinn ved _____ skule

Sogndal, xx.xx.14

Hei!

Me er to masterstudentar i studiet Master i læring og undervisning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dette skuleåret skal me skrive ei masteroppgåve med tittelen «Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar: Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive».

I dette høvet skal me intervjuje og observere norsklæraren i klassen til ditt barn. Under observasjonane vil me vere til stades i klasserommet i éin norsktime, der vårt fokus vil vere på læraren og hans/hennar undervisning. Me vil ikkje ha noko fokus på prestasjonane til enkeltelevar, men heller korleis læraren vender seg til den enkelte.

Me vil vere til stades på ____ skule: *dag / dato*.

Dersom de skulle ha spørsmål i samband med dette, må de gjerne ta kontakt med oss.

Med helsing

Hilde Sognnæs Strandos og Rita Årevik Vikdal
Master i læring og undervisning ved HiSF

Kontaktinformasjon:

Hilde
Telefon: _____
E-mail: _____

Rita
Telefon: _____
E-mail: _____

Vedlegg 5: Utdrag frå transkripsjon med kategoriar

Intervjuar	Bokstavinnlæringa då, korleis føregår den? Korleis er tidsbruken?	
1A	Ehm, altså me brukar i utgangspunktet ei veka på kvar bokstav, og det er, (sukk) altså dei lærde stridast voldsomt om dette der då, at nokon vil at dei skal lære alle bokstavane på ein gong og at nokon vil at du skal ha <u>minst</u> to veker på kvar bokstav. Altså læreverket legg opp til ein bokstav i veka. Det fungerer greitt nok, og så har me gjerne ein liten sånn pause, siste veka før ein ferie og sånt, då stoppar me opp, og så repeterer me dei bokstavane me har hatt. Kan elevane dette her no, dei som me har hatt?	Bokstav- progresjon.
Intervjuar	Mhm.	
1A	Så det er stort sett ein ny bokstav i veka. Det fungerer heilt greitt. Og då køyrer me heile, heile programmet so nær sagt. Me begynner introduksjon på kvar einaste bokstav, så køyrer me rett og slett og ser på Leseorpset, NRK Super.	Bokstav- progresjon.
Intervjuar	Å ja.	
1A	Det er sånn ca 10 min kvar einaste bokstav, set den på, har den store skjermen, sit heile klasen rundt og so ser dei på Leseorpset. Det er introen til kvar einaste bokstav, og det er no stas uansett om dei kan bokstavane, om dei kan å lese eller, så har dei i alle fall ein felles plattform der alle saman er.	Bokstav- innlæring.
Intervjuar	Ja.	
1A	Så er det då vanleg bokstavprogram dei skal forma bokstavane, vise kor hen me startar, og kor hen.. Me skriv dei i lufta, me skriv dei på ryggen til andre, me formar dei i plastilina, og me gjere forskjellige ting. Og det òg har dei sterke elevane god nytte av altså.	Bokstav- innlæring.
Intervjuar	Ja.	
1A	Så sjølve introen til bokstavprogrammet til kvar bokstav det er ganske likt for alle, men so då når me set oss ned og jobbar litt i bøkene, då er det liksom slik at nokon kjem voldsomt langt, nokon skjønner dette her med ein gong.	Bokstav- innlæring.
Intervjuar	Mhm.	
1A	Og nokon brukar nesten som utfylling og er fort ferdige, og det er då, det er då me kan ha ein del ekstrabøker. De såg noken, ho eine i dag som hadde ei ekstrabok som begynte på tidleg.	Tilpassing – fagleg sterke elevar
Intervjuar	Ja, ja det såg me jo då me observerte.	
1A	Me har bøker som me kan fora dei med, og dei er fagleg oppbyggande og utviklande for dei. Og det, me set altså ingen sperrer verken heime eller på skulen. Her skal dei berre få utfalde seg.	Kvalitet / mengde

Vedlegg 6: Utdrag frå analyseoppsett, intervju

KATEGORI	INTERVJU: naturleg eining	MEININGSTETTING
Bokstav- progresjon	<p>1) Ehm, altså me brukar i utgangspunktet ei veka på kvar bokstav, og det er, (sukk) altså dei lærde stridast voldsomt om dette der då, at nokon vil at dei skal lære alle bokstavane på ein gong og at nokon vil at du skal ha <u>minst</u> to veker på kvar bokstav. Altså læreverket legg opp til ein bokstav i veka. Det fungerer greitt nok, og så har me gjerne ein liten sånn pause, siste veka før ein ferie og sånt, då stoppar me opp, og så repeterer me dei bokstavane me har hatt. Kan elevane dette her no, dei som me har hatt?</p> <p>2) Så det er stort sett ein ny bokstav i veka. Det fungerer heilt greitt. Og då køyrer me heile, heile programmet so nær sagt. Me begynner introduksjon på kvar einaste bokstav, så køyrer me rett og slett og ser på Leseorpset, NRK Super.</p>	<p>1) Ein bokstav per veke. Tek pause før feriar for å repeterere.</p> <p>2) På kvar bokstav har dei introduksjon og ser på Leseorpset.</p>
Bokstav- innlæring	<p>3) Det er sånn ca 10 min kvar einaste bokstav, set den på, har den store skjermen, sit heile klasen rundt og so ser dei på Leseorpset. Det er introen til kvar einaste bokstav, og det er no stas uansett om dei kan bokstavane, om dei kan å lese eller, så har dei i alle fall ein felles plattform der alle saman der.</p> <p>4) Så er det då vanleg bokstavprogram dei skal forma bokstavane, vise kor hen me startar, og kor hen.. Me skriv dei i lufta, me skriv dei på ryggen til andre, me formar dei i plastilina, og me gjere forskjellige ting. Og det òg har dei sterke elevane god nytte av altså.</p> <p>5) Så sjølve introen til bokstavprogrammet til kvar bokstav det er ganske likt for alle, men so då når me set oss ned og jobbar litt i bøkene, då er det liksom slik at nokon kjem voldsomt langt, nokon skjønner dette her med ein gong.</p>	<p>3) Leseorpset er stas for alle. Dei får ei felles plattform.</p> <p>4) Forme bokstavane i lufta, på ryggen, med plastilina. Dei sterke har òg nytte av det.</p> <p>5) Merkar nivåforskjell på elevane når dei arbeider i bøkene.</p>
Tilpassing – fagleg sterke elevar	<p>6) Og nokon brukar nesten som utfylling og er fort ferdige, og det er då, det er då me kan ha ein del ekstrabøker. De såg noken, ho eine i dag som hadde ei ekstrabok som begynte på tidleg.</p>	<p>6) Ekstrabøker tilgjengeleg for dei som blir fort ferdig med læreverksboka.</p>
Mengde / kvalitet	<p>7) Me har bøker som me kan fora dei med, og dei er fagleg oppbyggande og utviklande for dei. Og det, me set altså ingen sperrer verken heime eller på skulen. Her skal dei berre få utfalde seg.</p>	<p>7) Ekstrabøker som er fagleg oppbyggande og utviklande. Elevane skal få utfalde seg.</p>

Vedlegg 7: Utdrag frå samla meiningstetting, intervju

KATEGORI	Lærer 1A	Lærer 2A	Lærer 3A	Lærer 4A	Lærer 5A	FELLESTREKK / ULIKSKAPAR
Bokstavprogresjon	<p>1) Ein bokstav per veke. Tek pause før feriar for å repetere.</p> <p>2) På kvar bokstav har dei introduksjon og ser på Lesekorpset.</p>	<p>3) Ein bokstav per veke. Repetisjon etter fire bokstavar. Viktigare å følgje ungane enn planen.</p>	<p>2) Progresjon på ein i veka. Kanskje to.</p> <p>3) Brukar lang tid på kvar bokstav i starten, så mindre og mindre.</p>	<p>5) SILOREMAN – bokstavrekkefølga, med progresjon på ein bokstav i veka.</p>	<p>4) Progresjon på ein bokstav i veka. Oppsummering etter fire bokstavar.</p> <p>5) Brukte lengre tid på bokstavane før, men no kan dei meir frå barnehagen.</p>	<p>→ Progresjon: ein bokstav per veke.</p> <p>→ 5A skil seg ut: der lærer elevane dei store bokstavane i barnehagen.</p>
Bokstavinnlæring	<p>3) Lesekorpset er stas for alle. Dei får ei felles plattform.</p> <p>4) Forme bokstavane i lufta, på ryggen, med plastilina. Dei sterke har òg nytte av det.</p> <p>5) Merkar nivåforskjell på elevane når dei arbeider i bøkene.</p>	<p>4) Presentasjon av ny bokstav: utlytningsbilete, sporing i luft, plastilina.</p> <p>5) Lærer små og store bokstavar samtidig.</p>	<p>4) Eksponering for små og store bokstavar.</p>	<p>6) Skriv store bokstavar, men veit ikkje kvifor dei ikkje nyttar dei små.</p>	<p>6) Dei lærer dei store bokstavane i barnehagen. Dette gjer at ein kan kartlegge og planlegge meir før dei byrjar på skulen.</p> <p>7) Mange kan òg dei små bokstavane, men veit ikkje korleis dei skal skrivast.</p>	

Vedlegg 8: Utdrag frå samla meiningstetting, observasjon

	1A	2A	3A	4A	5A
Bokstav- innlæring	<p>9-10) Felles. Seier bokstaven i kor. Repeterer.</p> <p>Fokuserer på korleis bokstaven skal skrivast.</p> <p>12) Lærar forklarar oppgåve: elevane skal farge tinga som har lyden «a» i seg.</p>	<p>12) Felles bokstavinnlæring.</p> <p>13) Samtale: ser på eit bilete, elevane skal finne ting med lyden «m» i seg.</p> <p>16) Lærar har skrive opp alle orda med «m». Lærar lyderer orda saman med klassen.</p> <p>17) Lærar skriv med små bokstavar på tavla.</p>	<p>5) Felles bokstavinnlæring.</p> <p>10) Arbeider med lyden «o». Lærar spør om elevane veit nokon ord med denne lyden i seg. Skriv orda på tavla, dei lyderer saman.</p> <p>11) Lærar skriv med store bokstavar på tavla.</p>	<p>7-11) Felles bokstavinnlæring.</p> <p>8) Lyden «l». Lærar spør om elevane kan nokon L-ord. Skriv dei på tavla.</p> <p>9) Lærar skriv med store bokstavar på tavla.</p> <p>10) Dei skal lese orda saman, lærar seier: når me skal lese, må me syngje lydane.</p>	<p>5) Felles bokstavinnlæring.</p> <p>7) Lærar fortel i klassen: me har forma «s» i plastilina. I dag skal me flytte «s» inn i bokstavhuset.</p> <p>9) Aktivitet: elevane skriv bokstavar på ryggen til kvarandre.</p>