



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

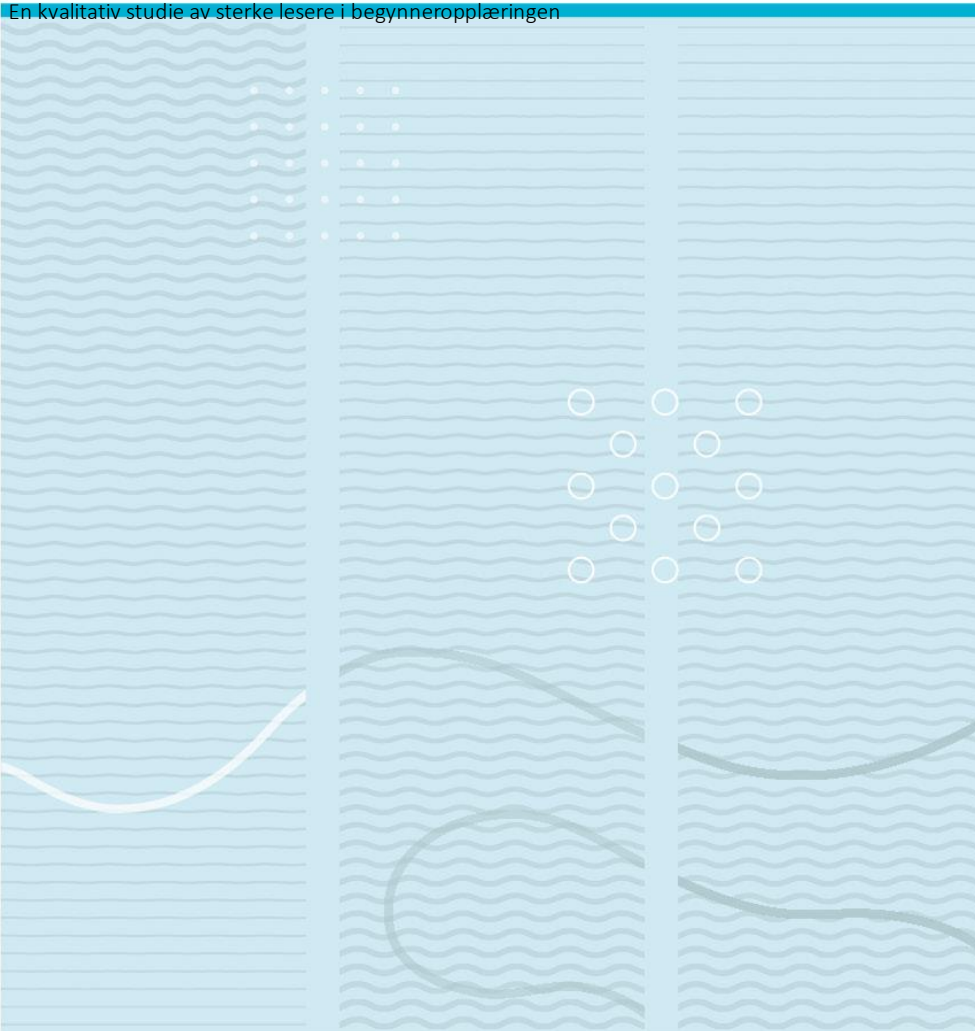
Mastergradsavhandling

Studieprogram: Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning trinn 1-7, institutt for språk og  
litteratur  
**Vår 2023**

Hanna Himberg Marthinsen

## Sterke lesere fra start

En kvalitativ studie av sterke lesere i begynneropplæringen





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for ...  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Hanna Himberg Marthinsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Sterke lesere i skolen er en gruppe elever i skolen som har ikke fått så mye oppmerksomhet. Forskning viser at det er de svake elevene som får tettest oppfølging fra lærerne. De sterke leserne må i større grad klare seg uten like tett oppfølging.

Tema for denne oppgaven er streke lesere i begynneropplæringen. Datamaterialet fra studien kommer fra klasseromsobservasjoner. Oppgavens problemstilling er *Hva slags opplæring og tilrettelegging får sterke lesere i den første leseopplæringen?* Det er lærerne i klassene jeg har observert, som har definert hvem som var de sterke leserne i deres klasse. Jeg gjennomførte observasjoner i to klasser i begynneropplæringen.

Funnene fra denne studien viser at lærerne ved flere anledninger møtte de sterke leserne på deres nivå. I den ene klassen fikk et utvalg elever lese en tekst høyt for medelevene. I en av klassene viste læreren tydelig at hen verdsatte innspillene fra de sterke leserne. Resultatene fra studien viser også at lærerne ved flere anledninger gjorde tilpasninger for de streke elevene knyttet til både hva de leste og hvordan elevene jobbet med tekstene. På andre områder er det resultater som kan tyde på at undervisningen kunne vært bedre tilpasset de sterke leserne. Mange av funnene som er gjort i denne studien, er lignende det som er gjort av tidligere forskning på feltet.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Introduksjon av tema .....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.2.1 Styringsdokumenter.....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
<b>2. Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Lesing.....	11
2.1.1 Språklig bevissthet.....	11
2.1.2 Leseformelen.....	13
2.1.3 Lesetrappa.....	14
2.1.4 Hva skal til for å utvikle leseferdighetene?.....	15
2.2 Mediert læring.....	16
2.3 Spørsmål.....	17
2.4 Læremidler i klasserommet.....	18
<b>3. Tidligere forskning</b> .....	<b>20</b>
3.1 Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elever.....	20
3.2 Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet .....	21
<b>4. Metode</b> .....	<b>23</b>
4.1 Kvalitativ metode.....	23
4.2 Observasjon.....	23
4.2.1 Observasjonssroller.....	24
4.3 Datainnsamling.....	25
4.3.1 Utvalg og rekrutering .....	25
4.3.2 Gjennomføring av observasjonene .....	26
4.4 Databehandling .....	27

4.5	Etiske vurderinger .....	28
4.5.1	Informert samtykke.....	28
4.5.2	Konsekvenser av deltakelsen.....	29
4.6	Navngivning.....	30
4.7	Troverdighet.....	30
4.7.1	Reliabilitet .....	30
4.7.2	Validitet .....	32
<b>5.</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>34</b>
5.1	Observasjon, <i>klasse 1</i> .....	34
5.2	Observasjon <i>klasse B</i> .....	38
<b>6.</b>	<b>Analyse og diskusjon av funn .....</b>	<b>42</b>
6.1	Medierende læring ved kor- og høytlesning .....	43
6.2	Spørsmål.....	45
6.3	Arbeidsform.....	48
6.4	Læremiddelutvalg og tekstarbeid .....	50
<b>7.</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>54</b>
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>57</b>

## Forord

Vi skriver mai 2023 og masteroppgaven markerer slutten på fem år med studier. Det har vært fem lærerike år. Arbeidet med masteroppgaven har vært en fin prosess. Familie, medstudenter, andre venner og veileder har gjort dette til et mye bedre halvår enn det hadde vært uten dere.

Takk til familien som har hele veien har hatt troa, og som har lagt inn en superinnsats for å tilrettelegge for skrivingen min. Gleder meg masse til ferie med dere, uten at noe av tiden vi har sammen må gå til skriving.

Takk til medstudenter som har gjort studiedagene på campus så mye bedre. Det har vært så deilig å se at andre har de samme spørsmålene som en selv. Masterskrivingen hadde ikke vært like sosial uten dere.

Takk til min veileder Anne- Beathe Mortensen- Buan som har alltid sett løsninger der jeg har stått fast. Og som har visst svaret, før jeg har visst at det var et problem. Du har hele tiden visst hva neste arbeidsoppgave har vært, og det har vært tydelig og trygt med deg som veileder. Takk for gode samtaler og god hjelp.

Tønsberg, mai 2023

Hanna Himberg Marthinsen

# 1. Innledning

Kommentert [HMM1]: Nytt

## 1.1 Introduksjon av tema

Lesing er en selvsagt del av vår hverdag. Det er ikke noe vi kan velge bort, og kravene som stilles til tekstforståelse i samfunnet er stadig økende. Lesing i skolen er også noe som skaper politisk engasjement. Denne våren har regjeringen lagt frem at de ønsker å øke lesegledden hos barn og unge. 17. april 2023 presenterte regjeringen på sin offisielle nettside og Instagram-konto at de var i gang med en ny «leselyststrategi» (Regjeringen, 2023). Målet med strategien er at flere skal lese mer, ved «å vekke leselyst og bygge god lesekultur med plass til alle». Leselyststrategien skal også være med på at elever holder på lesegledden gjennom hele skoleløpet. Regjeringen, ved kultur- og likestillingsministeren Anette Trettebergstuen, sier at «[L]esing er noe av det viktigste vi gjør i livet. Lesing er viktig for utdanningen vår, for folkeopplysning og for deltakelse i demokratiet» (Regjeringen, 2023). For at barna skal ha lyst til å lese må de få oppleve at det betyr noe. Også forskning viser viktigheten av gode leseferdigheter. Klæboe & Sjøhelle skriver at lesing er avgjørende for elevens videre utvikling (2013, s. 36). Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2018, som var forrige gang lesing ble målt, viser at norske elever leser dårligere enn forrige måling i 2015 (Jensen et al., 2019, s. 3). Til tross for et stort fokus på elever som leser dårligere enn ønsket, må man heller ikke glemme de elevene som presterer over forventet nivå.

Gjennom lærerutdanningen har jeg lært mye om hvilke tiltak som bør settes i gang når elever ikke oppnår de leseferdighetene som er ønsket og forventet. De elevene som derimot leser godt, og bedre enn forventet, har jeg ikke følt jeg har fått nok kunnskap om. I utdanningen har det vært et ekstra fokus på begynneropplæringen. Det har gjort meg ekstra nysgjerrig på denne elevgruppa også når det kommer til de sterke leserne. For hvordan er det med de sterke leserne i begynneropplæringen? Og hva trenger jeg av kunnskap for best å tilrettelegge skoledagen til de elevene som fra start mestrer det man den første tiden på skolen bruker svært mye tid på- å lære seg å lese?



## 1.2 Problemstilling

Vi vet at leseferdigheter kan være avgjørende for hvordan man klarer seg i samfunnet, også som voksen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36). I læreplanen er lesing én av fem «grunnleggende ferdigheter». Det betyr at lesing skal inn i alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Den formelle leseopplæringen starter samtidig med at barna begynner på skolen. Begynneropplæringen har et mål og et ansvar for at alle elevene oppnår en lesekvalitet som er god nok til at de mestrer de kravene samfunnet stiller. I det ligger også at det skal skapes et godt grunnlag for motivasjonen og interessen for lesing (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39).

Alle elever i norsk skole har rett på en undervisning som er tilpasset deres nivå (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elever som står i fare for å henge etter i fag, skal få intensivert opplæringen sin (Opplæringslova, 1998, §1-4). En tilsvarende paragraf finnes ikke for elever som presterer bedre enn forventet. De siste årene har det vært et stort fokus på elever som står i fare for å henge etter i fagene fordi de presterer dårligere enn forventet, og også elever med såkalt høyt læringspotensial. Elever med høyt læringspotensial er elever som har *potensiale* for å være høytpresterende, men som ikke nødvendigvis er det (Udir, 2021). Så hva med de elevene som presterer bedre enn forventet, men ikke er «elever med høyt læringspotensialet»? Disse elevene har ikke et like stort forskningsfokus, og det er få studier som er gjort på denne elevgruppen. Til tross for dette er det ikke nytt at det kan være utfordrende å gi tilpasset opplæring til sterke lesere (Salen, 2003, s. 49). Min problemstilling er derfor:

*Hva slags opplæring og tilrettelegging får sterke lesere i den første leseopplæringen?*

Nesten all forskning viser en sammenheng mellom kjønn og leseferdigheter. I den norske PISA-undersøkelsen har jentene alltid prestert bedre enn guttene i lesing. Forskjellen mellom jentenes og guttenes lesenivå i Norge, målt i PISA-undersøkelsen, er også mye større enn gjennomsnittet for OECD (Jensen et al., 2019, s. 9). I min masteroppgave kunne det ha vært interessant å for eksempel sett på kjønn til de elevene lærerne mener er det streke i sin klasse. Andre interessante faktorer å undersøke hadde vært utdanningsnivået til foresatte for de sterke leserne, og om disse elevene hadde eldre søsken. Det har jeg ikke gjort. Disse tankene kom til underveis i arbeidet med masteroppgaven. Som forsker skal jeg ikke samle inn mer informasjon enn nødvendig, og det var ikke behov for personinformasjon om de involverte i studien for å besvare studiens problemstilling. Problemstillingen kunne vært endret for å få med opplysninger som nevnt over. Det lot seg i praksis

Kommentert [HHM2]: Uforståelig

Kommentert [HHM3]: Godt avsnitt, la stå

ikke gjennomføre. Det hadde krevd endring i hva slags datamateriale jeg hadde samlet inn, og da hadde det også vært andre krav til søknad og godkjenning av NSD enn det det har vært i min masteroppgave. Jeg hadde ikke hatt tid til å gjøre disse endringene og samtidig komme i mål med masteren, og valget ble derfor å ikke gjøre slike endringer i oppgavens problemstilling.

### 1.2.1 Styringsdokumenter

Det er to styringsdokumenter som er relevant for denne oppgaven, læreplanen og opplæringsloven. Styringsdokumentene er viktige fordi de setter overordnede rammer. De aktuelle styringsdokumentene for denne oppgaven har allerede blitt omtalt svært kort. Videre kommer en noe lenger gjennomgang av disse.

#### 1.2.1.1 Læreplanen

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen. De fire andre er skriving, digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter og regning. De grunnleggende ferdighetene skal jobbes med i alle fag, gjennom hele skoleløpet. Likevel er det slik at noen av fagene har et større ansvarsområde for enkelte av de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Ferdighetene lesing og skriving er det norskfaget som har et spesielt ansvar for denne grunnleggende ferdigheten (Udir, 2020, s. 4, 5). Lesing som grunnleggende ferdighet i norsk strekker seg fra den første leseopplæringen til mer avanserte ferdigheter som det å «tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre (...)» (Udir, 2020, s. 5)

Læreplanen har ikke egne kompetansemål etter 1. trinn. De første kompetansemålene finner vi etter 2. trinn. Relevant for denne masteroppgaven er læreplanen i norsk og de kompetansemålene etter 2. trinn som handler om lesing. I løpet av de to første årene på skolen skal elevene gå fra å mestre førlesningsferdigheter, til å kunne lese både med sammenheng og forståelse, både på papir og digitalt (Udir, 2020, s. 5). I kompetansemål som handler om førlesningsferdigheter står det at elevene skal «leke med rom og rytme og lytte ut språklyder og stavelser i ord» (Udir, 2020, s. 5). Dette er mange delferdigheter som forskning viser må være på plass for å mestre lesingens forside. I tillegg til å lese med sammenheng og forståelse, skal elevene etter 2. trinn også kunne «lytte til og samtale om litteratur (...)», samt å «(...) bruke enkle strategier for leseforståelse» (Udir, 2020, s. 5).

### 1.2.1.2 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven er tydelig på at undervisningen skal tilpasses alle elever, etter deres evne og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Alle elever har krav på å få en undervisning som er tilpasset seg, det er ikke noe som kan velges eller velges bort. Tilpasset opplæring skal sørge for at alle elever opplever mestring, anerkjennelse og aksept (Lyster, 2011, s. 29). Prinsippet handler om at alle elever i skolen skal få «best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Å nå målet om tilpasset opplæring stiller også høyre krav til læreren (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring krever for eksempel at læreren ser og forholder seg til alle elevene, både faglig og relasjonelt (Stray & Stray, 2014, s. 56).

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av syv hovedkapitler. I tillegg kommer sammendrag, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg.

Del 1 av denne oppgaven er innledningen. Her kommer først en generell del om tematikken, før problemstillingen presenteres. Den tredje delen av innledningen omhandler styringsdokumenter.. Det er relevant å ha med, fordi de setter rammer og betingelser som er relevante å ha med i oppgaven. Den siste delen av innledningen er denne, og handler om strukturen på resten av oppgaven.

Kapittel 2 tar for seg relevant teori, som i diskusjonsdelen brukes for å besvare oppgavens problemstilling. I kapittel 3 skriver jeg om relevant, tidligere forskning. Det har vært relativt få tidligere studier som er aktuelle for min oppgave. Det finnes mye forskning på elever som presterer under forventet nivå, og etter hvert noe om elever med «høyt læringspotensialet». Forskning på elever som presterer over forventet nivå, er det derimot gjort lite forskning på. Jeg har forsøkt å skille teori og tidligere forskning i to ulike kapitler. Det har likevel ikke alltid vært helt klart hvor de ulike deler best bør plasseres. Dette har for det første med at det kan være glidende overganger mellom teori og tidligere forskning. For det andre ønsker jeg å skape en helhet og sammenheng i oppgaven. Derfor har jeg valgt å skrive om studien til Gilje et. al under delen om *teori*. Jeg mener det er sammen med teori om læremidler at studien best står i en relevant kontekst for denne

oppgaven. Det samme gjelder for forskningen til Lyster. Jeg mener det skaper best sammenheng å ha dette sammen med *morfologisk bevissthet* i teorikapitlet.

Kapittel 4 er metodekapitlet. Det starter med å beskrive kvalitativ forskningsmetode. Delkapittel 4.2 handler om observasjonen. Det nest siste delkapitlet, 4.3 tar for seg datainnsamling. Det er også under denne delen det står om etiske vurderinger for mastergradsprosjektet. I det siste delkapitlet, 4.4, står det om troverdighet. Her har jeg skrevet om reliabilitet og validitet, og hva dette har å si i min oppgave.

Empirien fra forskningsprosjektet er skrevet om i kapittel 5. Her har jeg skrevet om resultatene fra observasjonene. I kapittel 6 tar for seg analyse og diskusjon rundt funnene. Dette kapitlet er delt i fire delkapitler. Kapittel 7 er oppgavens avslutning.

## 2. Teori

Teorien i denne oppgaven består i hovedsak teori om lesing. Den første delen har som mål å si noe om hva lesing er. Her har jeg valgt å bruke teori om «leseformelen». Dette er en omdiskutert måte å forklare lesing. Jeg har likevel valgt å ta den med fordi den ofte brukes når lesing skal forklares. Deretter kommer teori som belyser ulike nivå av lesing. Her har jeg tatt utgangspunkt i «lesetrappa». Jeg mener det er en god og oversiktlig modell som sier noe om de ulike nivåene man jobber seg gjennom etter hvert som man øker sine leseferdigheter. Det finnes ulike varianter av lesetrappa, jeg har brukt Salen sin. Til slutt i teorikapittelet står det om mediert læring og læremidler. Teorien som er brukt i dette kapitlet, vil videre brukes i oppgavens drøftingsdel.

### 2.1 Lesing

Det har i lang tid vært diskutert og forsket på hva lesing egentlig er. Felles for de fleste teorier er at lesing er en sammensatt prosess, som består av tre hovedelementer: språkets forside, innholdsside og bruksside (Salen, 2003, s. 49). Lesing handler først og fremst om avkoding, eller språkets forside. I begynneropplæringen skriver Salen at lesing i størst grad handler om avkoding, altså språkets forside (Salen, 2003, s. 49). Sjøhelle & Klæboe skriver at du kan lese når du kan avkode og ha en forståelse av den teksten du avkoder (2013, s. 36). «Oppsummert kan vi si at det ikke er ett, men mange svar på hva det vil si å kunne lese» (Kulbrandstad, 2022, s. 31), men at det i bunn og grunn handler om å skape mening (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 32).

#### 2.1.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet kan sies å være det som må være på plass før man har forutsetningene for å lære å lese og skrive. Språklig bevissthet handler om evnen man har til å klare å rette fokuset sitt mot selve språket (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100). Klæboe & Sjøhelle kaller dette metaspråklig bevissthet, og skriver at det handler om at leseren kan reflektere over forsidene av språket (2013, s. 43). Eksempler på en begynnende språklig bevissthet kan være at man kjenner igjen bokstaver i sitt eget navn, eller at man kan leke seg med rim- som at «Lise rimer på fise» (Wagner & Walgermo, 2014, s. 100). Språklig bevissthet er et mye brukt begrep innenfor leseforskningen, noe det har vært i 10- 15 år (Lyster, 2011, s. 90). Innholdet i språklig bevissthet deles gjerne inn i fonologisk bevissthet og morfologisk bevissthet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 46). Videre skal jeg gå nærmere inn på hver av disse to delene.

Kommentert [HHM4]: Skal det med?

Kommentert [HHM5]: Noe mer, se i boka lånt av veileder

#### 2.1.1.1 *Fonembevissthet*

Fonembevissthet er kanskje den viktigste delen av språklig bevissthet i den første lese- og skriveopplæringen. Det er fordi man trenger det for å knekke «den alfabetiske koden» (Hagtvet, 2002, s. 235). Å knekke «den alfabetiske koden» betyr at man mestrer å koble fonem med grafem. Dette kalles gjerne for avkodning og er avgjørende for å mestre lesekunsten. Til tross for at forskningen er enig i at fonemisk bevissthet er avgjørende for den videre leseutviklingen, finnes det flere definisjoner på begrepet. Det finnes også mange måter å måle fonemisk bevissthet på. Uavhengig av eksakt definisjon handler fonembevissthet om flere sentrale punkter. Ifølge Lundetræ & Walgermo er det tre mestingsområder som må være plass før man er fonembevisst (2021, s. 44). For det første har man da en forståelse av at ord er satt sammen av mange ulike lyder, og at disse er mindre enn stavelser. For det andre vil en fonembevisst person kunne si noe om særtrekkene til fonemene. Leseren vi også kunne identifisere fonemer i ord (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 44).

#### 2.1.1.2 *Morfologisk bevissthet*

Morfologisk bevissthet er en del av lesingen som ikke har fått så stor oppmerksomhet innenfor leseforskningen (Lyster, 2011, s. 92). Lyster beskriver morfologisk bevissthet som «evnen til å fokusere på ordenes morfologiske elementer slik som forstavelser, grammatiske elementer, de enkelte ord i sammensatte ord, m.m» (Lyster, 2011, s. 92). I praksis kan arbeid med dette bety at elevene for eksempel får erfare hva som skjer med betydningen av ord dersom man fjerner en endelse (Wagner & Walgermo, 2014, s. 112). Lyster har studert effekten av å ha fokus på morfologiske aktiviteter. Aldersgruppa i studien var de eldste barna i barnehagen. Resultater fra studien tydet på at særlig de sterke elevene fikk et god læringsutbytte av aktiviteter som stimulerte den morfologiske bevisstheten (Lyster, 2002, s. 288).

## 2.1.2 Leseformelen

Leseformelen er en mye brukt modell for å forklare hva lesing er. Den sier at lesing = avkoding \* forståelse (Andreassen, 2014, s. 224). Forholdet mellom de ulike delene er multiplikasjon. Dette er for å illustrere at delene i formelen er gjensidig avhengig av hverandre. Dersom man tar bort en av faktorene i formelen vil svaret, altså lesing, bli null. Mange mener at motivasjon også er en avgjørende faktor i leseformelen, men det er noe mer diskutert (Andreassen, 2014, s. 224).

Andreassen på sin side argumenterer for at oppmerksomhet bør være den tredje faktoren, istedenfor motivasjon (2021, s. 70). Han mener at det er mange former for motivasjon, og at det kan være vanskelig å måle grad av motivasjon hos lesere. For å forstå noe, skriver Andreassen, må man være påkobla og oppmerksom (2021, s. 70). Man kan være skikkelig motivert for å lese, men har man tankene et helt annet sted er det nesten umulig å få med seg innholdet.

Kommentert [HMM6]: KILDE!

### 2.1.2.1 Forståelse

Forståelsen i leseformelen virker å være svært sentral for videre leseutvikling. Kulbrandstad problematiserer på sin side den delen av leseformelen som inkluderer forståelse. Hun skriver at når en leser ikke ser ut til å forstå det han eller hun leser, må man finne ut hvorfor. At forståelsen ikke er til stedet er ikke «godt nok», man må finne ut hvorfor leseren ikke får med seg innholdet i det hen leser. Kulbrandstad skriver at dette for eksempel kan skyldes konsentrasjonsvansker eller nervøsitet. Dersom man føler at man blir testet under lesesituasjonen eller er så stresset og nervøs for at man ikke skal klare å uttale alle ord riktig, kan man lese ordene uten å få med seg noe av innholdet (Kulbrandstad, 2022, s. 32). Betyr det at man ikke kan lese i alle sammenhenger? Det gir kanskje iallfall et bilde av at en slik leseformel inneholder mange flere variabler enn det kanskje ser ut til ved første øyekast.

Forståelse har ikke alltid vært en viktig del av det å kunne lese. Ikke før andre halvdel av 1800-tallet ble leseforståelse et viktig mål for undervisningen. Før dette var fokuset på at man kunne lese religiøse tekster, men det var ingen som kontrollerte om tekstene ble lest og forstått, eller «lest» (Kulbrandstad, 2022, s. 33). Det var heller ingen forventning om at man tolket og gjorde seg opp egne tanker om tekstene man leste. Strømsø skriver at grunnsynet til tekst var det de var entydige. Målet var at tekstene ble forstått slik forfatteren ønsket (2007, s. 20). I dag er det rett og slett ikke godt nok at eleven mestrer de tekniske leseferdighetene for å være en fungerende leser. Teksten må også forstås (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33).

### 2.1.3 Lesetrappa

Lesetrappa er en svært forenklet fremstilling av leseutviklingen. Det er en visuell modell hvor leseren starter i bunn av «trappa» og jobber seg oppover til toppen. Når man er på toppen av lesetrappa har man «passert minimumskravet til funksjonell leseferdighet» (Salen, 2003, s. 119). Når man går i ei virkelig trapp, har man ofte føttene plassert på hvert sitt trinn (Salen, 2003, s. 119). Først vil vekten være på det nederste av de to trinnene, for deretter og flyttes over til det øverste av de to. Slik er det også i lesetrappa: leseutviklingen er en prosess og man kan stå med hovedtyngden i ett felt, samtidig som man er på vei over i neste. Det er individuelt hvor lang tid man trenger på hvert trinn, og det kan også variere for den enkelte leser på de ulike «trappetrinnene» (Salen, 2003, s. 121). Det er heller ikke klare skillelinjer mellom de ulike trinnene (Frost, 2002, s. 67). Nettopp fordi det er glidende overganger, og ikke helt definerte skiller mellom nivåene, argumenterer Traavik for at den visuelle fremstillingen burde vært en bakke fremfor ei trapp (2013, s. 46). Uavhengig av hva man kaller modellen, er det viktig å huske på at dette er en forenkling av hvordan leseutviklingen faktisk foregår.

Når leseren står i trappas første trinn, kan han eller hun enda ikke lese, men er i en «førlesingsfase». Det er likevel her leseprosessen starter, og man skal ikke undervurdere dette (trappetrinnet) (Salen, 2003, s. 120). Når leseren står i trappetrinn to og tre i Salens lesetrapp, er de fonologiske lesere. Å bli en fonologisk leser er et viktig steg på veien til å bli en funksjonell leser, men å lese fonologisk går svært sakte. I tillegg er man avhengig av at korttidsminne klarer å huske lydene og til slutt lage et ord leseren forstår (Høigård, 2013, s. 319). Fonologisk lesing er altså både en krevende og lite effektiv måte å lese på. Til tross for at det er en helt sentral del av (leseutviklingen), er man avhengig av at utviklingen fortsetter. Kulbrandstad beskriver fonologisk lesing som «å lese via øret», fordi det er gjennom uttalen at ordene forstås (2022, s. 39).

Når leseren mestrer «å lese via øyet», har han eller hun nådd de øverste trappetrinnene i lesetrappa. Leserens har da nådd det ortografiske lesenivået (Kulbrandstad, 2022, s. 39; Salen, 2003, s. 120). Trappetrinn fire fungerer som en gradvis overgang fra den logografiske lesingen, til den ortografiske. Det er denne formen for lesing som er målet med leseopplæringen. Etter hvert som man leser et ord mange ganger, vil man til slutt kunne lese ordet ortografisk. Når man leser ortografisk vil man kjenne igjen ord som ordbilder. I følge (Kulbrandstad er forståelse blitt en vesentlig del av ortografisk lesing. I motsetning til tidligere hvor fokuset var på ordavkodning)

Kommentert [HHM7]: Fra norskboka 1, ok kilde i master?

Kommentert [HHM8]: Skal alle trappemetaforene stå i anførselstegn?

Kommentert [HHM9]: Bruker dette begrepet istendenfor leseopplæringen- finne et sted å begrunne det valget

Kommentert [HHM10]: Denne setningen er alt for lang



(Kulbrandstad, 2022, s. 37). I trappetrinn fem og seks i Salens trapp leser man ortografisk. Det sjette trappetrinnet er ifølge Salens modell det siste, og det forventes at man når dette innen utgangen av barneskolen (Salen, 2003, s. 120). Det er imidlertid viktig at læreren er bevisst over at det fortsatt må jobbes videre med å utvikle leseferdighetene også etter at elevene kan lese flytende (Frost, 2003a, s. 71). Det er altså viktig å huske at man aldri er ferdig utlært som leser, og at toppen av lesetrappa kun er et minimumskrav til hvilket nivå man må mestre for å kunne kalle seg en funksjonell leser.

Kommentert [HHM11R10]: SKRIVE/ENDRE

#### 2.1.4 Hva skal til for å utvikle leseferdighetene?

Lese- og skriveutvikling i begynneropplæringen er prosesser som er avhengig av hverandre, og de påvirker hverandre gjensidig (Lyster, 2011, s. 36). Lyster skriver at det noen ganger er elevens skriveferdigheter som fungerer som en støtte for leseutviklingen, mens andre ganger er det motsatt (2011, s. 36). Teoretisk er det mulig å snakke om lesing og skriving som to separate ferdigheter, men altså ikke i praksis.

Frost skriver om ulike elevaktiviteter som kan fungere godt for å øke elevenes lesekompetanse. Fonembevissthet er nøkkelordet for å mestre overgangen til det andre trinnet i lesetrappa. Videre skriver Frost at denne aktiviteten bør føre til at læreren, sammen med elevene, får mange gode samtaler og refleksjoner over hva det er man gjør når man leser (Frost, 2003b, s. 41). For å bli en fonologisk leser, er det å jobbe med rim og regler en god arbeidsmåte. Det samme er aktiviteter som gjør barnet bevisst på enkeltlydene i språket (Lyster, 2011, s. 90). Lyster skriver at arbeidet med denne bevisstgjøringen bør gjøres gjennom lek og lekpregede aktiviteter (2011, s. 94). Aktiviteter med stavelser kan også være en god måte å arbeide med elevenes fonologiske bevissthet. Her kan man for eksempel klappe stavelser i ulike ord eller å tenke ut ord med flest mulig stavelser (Lyster, 2011, s. 123)

Kommentert [HHM12]: Til drøfting: elevene i klasse 1 gjorde dette da de lyttet ut lyder til bildekortene.

Kommentert [HHM13]: Noe om lek.  
Dette så jeg ikke noe av i mitt datamateriale

Når eleven har knekt lesekode og blitt en fonologisk leser, er det videre målet og øke automatiseringen av lesingen. Frost skriver at det er viktig at man ikke slutter med språkleker selv om elevene nå «kan lese», og dette bør gjøres til en fast rutine i klasserommet (2003b, s. 42). Samtidig som lesingen automatiseres, bør læreren jobbe med å utvikle et metaspråk hos elevene, skriver Frost. Frost skriver at for at lesingen skal automatiseres og lesehastigheten øke, må eleven forstå omtrent 90% av alle ordene i teksten. Øking av ordforrådet er også avgjørende for å utvikle

elevenes leseferdigheter. I de tekstene hvor øking av ordforrådet er målet, bør eleven forstå rundt 80-90 % av teksten (Frost, 2003b, s. 82, 145). Det er dog ikke nok at teksten kun leses, den må også arbeides nøye med. Eleven må dessuten få hjelp med å forstå de ordene hen ikke mestrer. Målet er til slutt at eleven leser den samme teksten med økt forståelse og med en betydelig høyere lesehastighet (Frost, 2003b, s. 81). Det er her snakk om en umiddelbar og fullstendig forståelse, noe som betyr at eleven er kjent med ordene fra før og ikke bruker noe tid på avkoding. Dette er noen lærere redd for at skal kjede elevene (Frost, 2003b, s. 82). Det kan da være viktig å huske at det er ordene som skal være kjent for elevene, ikke nødvendigvis alltid tematikken. I tillegg må læreren være klar over at automatiseringsprosessen tar lang tid, og elevene bør underveis stadig veksle mellom tilegnelse av nye ord og automatisering av leseferdighetene (Frost, 2003b, s. 145). For å utvikle seg som leser bør teksten engasjere leseren (Frost, 1999, s. 108). Dette begrunner Frost med at når man leser tekster som engasjerer, er det lettere å ikke gi seg og man har «energi til meningsskapende aktivitet» (Frost, 1999, s. 108).

## 2.2 Mediert læring

Tanken med mediert læring er at læreren kun skal gi akkurat den støtten som er nødvendig for at eleven skal mestre aktiviteten den holder på med (Frost, 2003a, s. 152). Hvor mye støtte eleven trenger, vil hele tiden endre seg. Læring ses altså her på som en dynamisk og kontinuerlig prosess. At læring er mediert står sentralt i sosiokulturell læringsteori (Gilje et al., 2016, s. 7). Ser man på læring i et sosiokulturelt perspektiv, står formidlingen sentralt. Læring foregår i sosial interaksjon med andre mennesker og gjennom de artefakter som benyttes. I skolen kan eksempler på artefakter være språklig samhandling, læremidler og andre læringsressurser (Gilje et al., 2016, s. 7). Målet i mediert læring er videre at eleven skal mestre aktiviteten selv, uten støtte (Frost, 1999, s. 106).

Hagtvet skriver om både gode og mindre gode måter man kan bruke mediert læring på. Hun bruker begrepet imitasjon istedenfor mediering. Hun skriver at for at imitasjon skal fungere godt, må barnet være aktivt med og tilstede (Hagtvet, 2002, s. 55). Hun skriver også at det er prosessen, og ikke produktet, som avgjør kvaliteten på imitasjonen (2002, s. 55). Imitasjon kan for eksempel brukes ved høytlesning. Da kan en lærer lese teksten først, og elevene hører hvordan lesing med god flyt høres ut. Elevene leser deretter samme tekst flere ganger på egen hånd, og over slik også opp sin egen leseflyt (Bentsen, 2020). Imitasjon kan også fungere godt for å vise elevene hvilke strategier som lønner seg å bruke i ulike sammenhenger. Det er likevel viktig at læreren ikke «tar

Kommentert [HHM14]: Nytt avsnitt

over» læringen, eleven må ha et aktivt og bevisst forhold til det den holder på med (Hagtvatn, 2002, s. 56).

### 2.3 Spørsmål

Dysthe skiller mellom det «monologiske» og det «dialogiske» klasserommet. Med et monologisk klasserom menes tradisjonell klasseromsundervisning, med stor grad av enveiskommunikasjon. Dialogisk samspill kjennetegnes av gjensidig interaksjon mellom lærer og elev og elevene seg imellom (Dysthe, 1995, s. 205). Dysthe skriver at det er det dialogiske klasserommet som er mest ønskelig, og hun kommer med tre kjennetegn på hva som er et dialogisk klasserom: autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting.

Dysthe skriver at autentiske spørsmål fra læreren, er spørsmål læreren ikke på forhånd vet svaret på. I tillegg skriver hun at det er spørsmål elevene må tenke og reflekter over for å kunne svare på, de vil ikke finne svaret i læreboka (1995, s. 214). Autentiske spørsmål i klasserommet «er en naturlig konsekvens av et konstruktivistisk syn på kunnskap og læring» (Dysthe, 1995, s. 214). Slike spørsmål viser også elevene at de er en del av samspillet i undervisningen (Dysthe, 1995, s. 214).

Hva slags spørsmål læreren stiller i undervisningen er viktig. Det er også hvordan læreren bruker elevsvarene videre i undervisningen. Dysthe kaller det «opptak» når læreren bruker elevsvarene i neste spørsmål hen stiller klassen (1995, s. 214). Da viser også læreren at hen har fått med seg det eleven sa, og verdsetter det ved å bruke det i videre dialog med klassen. Til tross for fordelene ved å bruke «opptak», er det viktig at læreren har klart for seg hva hen vil med undervisningen, og hvilke elevsvarer hen tar tak i. For dersom læreren bruker «opptak» på alle elevsvarene, kan det fort bli «rotete» (Dysthe, 1995, s. 215). Planlegging er avgjørende for at «opptak» skal fungere godt. Læreren må ha planlagt godt for hva hen ønsker med undervisningen. Da vil det også ofte være lettere å være fleksibel overfor de svarene elevene kommer med. For å få til «opptak» er man også avhengig av man lytter til det de andre sier. Dysthe observerte at både lærere og elever ofte var svært opptatt med å få si det de ønsket, men ikke alltid lyttet like godt til de andre i dialogen (1995, s. 215). «Opptak» i samtaler er altså noe som kan være nyttig å øve på både for lærere og elever.

For elever er det viktig å oppleve at deres bidrag i dialogen verdsettes. Læreren kan vise at hen verdsetter elevsvarene på flere måter. Når læreren velger å gjøre «opptak» av elevsvarene, viser det at hen verdsetter elevens utsagn (Dysthe, 1995, s. 215). Læreren viser at hen verdsetter elevsvaret

Kommentert [HHM15]: Synes det er vanskelig å se hvordan dette er relevant for mitt utvalg

Kommentert [HHM16]: Dette er teori!

fordi hen velger å bruke det videre i sine egne utsagn. Korte responser som «bra» og «fint» mener Dysthe er verdsetting på lavt nivå. Det blir for generelt, og sier ikke direkte noe om *hva* som var positivt. Høy verdsetting av elevsvarene ved at læreren bruker dem i egne utsagn må foregå over tid for å gi elevene et høyere «akademisk selvilde» (Dysthe, 1995, s. 216).

## 2.4 Læremidler i klasserommet

Dagrun Skjelbred har laget en modell for ulike typer læremidler. Først og fremst deler hun dem inn i «hjelpemidler» og «skolens tekster». Innenfor «hjelpemidler» skilles det videre i «verktøy» og «gjenstander». «Verktøy» er hjelpemidler som blyant og nettbrett. Med «gjenstander» menes hjelpemidler som konkretiseringsmateriell. «Skolens tekster» deler Skjelbred inn i «primære/intenderte skoletekster» og «sekundære/benyttede skoletekster». Førstnevnte er produsert med læring som formål, som lærebøker. De sekundære tekstene i skolen er tekster som ikke er laget til bruk i skolen, men som læreren likevel velger å ta bruk i klasserommet. Det kan være romaner, dikt og nyhetsartikler (Skjelbred, 2019, s. 22). Skjelbred skriver at for at elever skal bli motivert, engasjert og kritisk, må tekstene de møter på skolen være gode (2019, s. 5). Dette gjelder uavhengig læremiddeltipe.

Læremidler				
	Hjelpemidler		Skolens tekster	
	Verktøy	Gjenstander	Primære/intenderte skoletekster	Sekundære/benyttede skoletekster
<b>Eksempler</b>	Skriveredskaper Kamera Nettbrett	Konkretiserings materiell, f.eks Utstoppede dyr	Lærebøker, læringsspill	Romaner, aviser.

Figur 1: Skjelbreds modell av inndeling av læremidler (Skjelbred, 2019, s. 22)

Fra slutten av 1930- tallet og fram til vår tid, har det vært en diskusjon rundt fokuset på eleven som individ kontra eleven som en del av en helhet. Til tross for at læremidlene de siste tiårene har vært svært elevfokuserte, vet vi i dag hvor viktig læreren er for elevenes læring. Det, skriver Skjelbred, bør også komme frem i skolens tekster. Tekstene som elevene møter på skolen, bør ha behov for at læreren har en aktiv rolle (Skjelbred, 2019, s. 75).

Kommentert [HHM17]: Må ha en overgang her

(Studien til) Gilje med flere viste at den tradisjonelle læreboka fortsatt var det mest brukte læremiddelet i grunnskolen (Gilje et al., 2016, s. xv). Denne studien hadde kun med klassetrinn fra 5.trinn og høyere. Likevel er det noen generelle prinsipper som kan overføres også til yngre elever. Studien undersøkte hvilke læremidler ulike skoler benyttet seg av, og hvordan disse ble tatt i bruk i undervisningen. Studien ble besvart av både kvalitative og kvantitative data. Det ble gjennomført 12 casestudier og tre nasjonale spørreundersøkelser (Gilje et al., 2016, s. 2). Studien definerte læremidler som «papirbasert eller digitalt materiale som er utviklet med tanke på å dekke ett eller flere kompetansemål innenfor et bestemt fag i læreplanen (Gilje et al., 2016, s. 5). Studien hadde fokus på typer og bruk av læremidler, men de gjorde flere funn fra klasserommet. De fant blant annet at læreren ofte brukte omtrent halvparten av undervisningsøkten på undervisning i helklasse. Studien fant også at det var mer individuelt arbeid enn gruppearbeid i undervisningen. Som nevnt var dette en studie som ikke så på klassetrinn lavere enn 5. Den så heller ikke på undervisningstimer i faget norsk. Det er gjort (lite) forskning på denne tematikken med yngre elever, eller spesifikt i faget norsk.

**Kommentert [HHM18]:** Dette er jeg klar over er å regne som "tidligere forskning". Men for å beholde konteksten, står det foreløpig her.

**Kommentert [HHM19R18]:** Denne studien har ikke med klassetrinn lavere enn 5.trinn, overførbart likevel? Jeg tror/mener det, men at man kan presisere det også i teksten?

**Kommentert [HHM20]:** Jeg har ikke funnet noe, skal jeg skrive det?

### 3. Tidligere forskning

Det er gjennomført få tidligere studier som er relevant for dette mastergradsprosjektet. Jeg har forsøkt å finne tidligere forskning som omhandler hva slags støtte de sterke leserne på de laveste trinnene mottar i undervisningen. Jeg har funnet to tidligere studier som har denne tematikken. Studien *Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elever* har sett på faglig sterke elever i begynneropplæringen, også i norsk. Den er derfor aktuell å ha med i denne masteroppgaven. Det samme er studien *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet*. Denne studien har undersøkt ulike aspekt i begynneropplæringen, blant annet innenfor norsk og lesing.

#### 3.1 Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elever

Strandos et al. har gjennomført en studie som i stor grad så på den samme tematikken som jeg gjør i min masteroppgave. Denne studien kombinerte forskningsmetodene observasjon og intervju. De observerte faglig sterke elever i norsk på 1. og 2. trinn. Forskerne intervjuet også av et utvalg norsklærere på 1. og 2. trinn. Denne studien definerte faglig sterke elever i norsk som «barn som les og skriv godt når dei startar på skulen» (Strandos et al., 2017, s. 25). Studien ble delt inn i tre hovedkategorier. Det var sen bokstavprogresjon, manglende modellering for de sterke elevene og underbygning. Med utgangspunkt i disse kategoriene diskuterer studien hvordan dette påvirket de sterke leserne. (Strandos et al., 2017, s. 29, 32, 34).

Resultatene viste at alle klassene i studien gjennomgikk én bokstav i uka. Dette var en progresjon alle i klassen fulgte (Strandos et al., 2017, s. 30). Til tross for at de sterke leserne gjerne kunne bokstavene før de starter på skolen, skriver Strandos et al. at de likevel kan få et læringsutbytte av å delta i denne undervisningen (, 2017, s. 31). Resultater fra studien viste at undervisningen som regel var i helklasse. Studien fant også at alle elevene fikk de samme oppgavene til å starte med. De sterke elevene fikk ofte ekstraoppgaver når de var ferdige med det som var felles, disse skulle jobbes med individuelt. Disse oppgavene ble sjelden modellert eller forklart for elevene (Strandos et al., 2017, s. 32).

Resultatene fra både intervju og observasjon viste at det derimot stort sett var de elevene som slet med å nå kompetansemålene, som fikk lærerens hjelp når elevene arbeidet individuelt (Strandos et al., 2017, s. 32). Studien pekte på en mulig forklaring på hvorfor læreren ikke modellerte de oppgavene som bare ble gitt til de sterke elevene. Denne forklaringen tok utgangspunkt i resultater fra intervju med lærere, og handlet om at læreren kanskje tror at disse elevene klarer seg uten hjelp (Strandos et al., 2017, s. 32).

Det siste hovedfunnet i studien til Strandos et al. handlet om underyting hos de faglig sterke elevene. 60 % av informantene definerte flere av disse elevene som underytere. Dette er altså snakk om elever på 1. og 2. trinn, og det er lærerne som selv bruker begrepet. Forfatterne av studien skriver at det er umulig å vite sikkert hva årsaken til dette er, men de kom likevel med noen teorier. De reflekterte rundt om det var mangel på motivasjon og utfordringer som har gjort disse elevene ble sett på som underytere allerede i begynneropplæringen (Strandos et al., 2017, s. 34).

### **3.2 Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet**

Også studien *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet* er aktuell for min masteroppgave. Studien er ikke ny, men tematikken er like fullt relevant. Studien var satt sammen av seks mindre forskningsprosjekt. Alle prosjektene så på ulike aspekter ved begynneropplæringa, deriblant norsk og lesing. Resultater fra observasjonsdelene til flere av delstudiene i forskningsprosjektet, viste at det foregikk mye individuelt arbeid i undervisningen. Resultatene viste også at alle elevene stort sett får de samme oppgavene (Haug, 2006, s. 40). Studien gjennomførte også intervju av lærere. For å differensiere, sa lærere i intervju at de stilte ulike krav til elevenes tempo underveis, og kvalitet på det ferdige elevarbeidet (Haug, 2006, s. 40, 53). Det var også noen lærere som ga flere oppgaver til elevene som ble raskest ferdige. Det var da som regel flere av tilsvarende oppgaver elevene allerede hadde jobbet seg raskt gjennom. Haug påpeker at det fører til at det er de raskeste, og kanskje sterkeste, elevene som får «systematisk meir trening på stort sett alt som blir gått gjennom» (2006, s. 41).

Det er delstudien om leseopplæringen som er mest relevant for mitt mastergradsprosjekt. Når jeg videre i oppgaven omtaler dette forskningsprosjektet, vil det derfor være denne delstudien jeg refererer til. Dette delprosjektet har definert begynneropplæring som elever som går på 1. og 2. trinn (Aske, 2006). Forskerne i studien har sett på både svake og sterke elever: «[s]pørsmålet eg stiller vert så korleis lærarane i 1. klasse møter alle desse ulike elvane som på kvar sin måte har kunnskap om språk, struktur og lesing og såleis er på ulike stadium» (Aske, 2006, s. 92). Det er i hovudsak studiens funn om de sterke elevene som er relevant for mitt mastergradsprosjekt.

Studien gjorde blant annet funn som at sterke elever ofte kjedet seg i undervisningen fordi de ikke ble utfordret (Aske, 2006, s. 95). Resultater fra studien viste at leseundervisningen for de sterke elevene ble tilpasset ved at disse elevene «får meir å lese og meir å gjere» (Aske, 2006, s. 112). Aske mener på sin side at dette ikke kan kalles tilpasset undervisning. Hun mener at for at et tekstutvalg skal regnes som tilpasset, må det ha som mål å gjøre leseren bedre. Dette kravet gjelder også når leseren er god fra før. Forskerne i studien kunne ikke se at dette ble tilrettelagt for, hverken gjennom observasjon i undervisning eller intervju med lærere (Aske, 2006, s. 112). Aske reflekterer også noe over hva slags oppgaver de sterke elevene får. Hun skriver at oppgavene må bidra til at elevene blir flinkere, ikke bare sørge for at de har noe å gjøre (Aske, 2006, s. 112).

Kommentert [HHM21]: Kan jeg skrive dette?

Kommentert [HHM22]: Ha med delstudie her? Ettersom jeg et par setninger over har presisert for leseren hvilken studie det er snakk om (se kommentaren overfor)

Kommentert [HHM23]: Presens eller preteritum?



## 4. Metode

### 4.1 Kvalitativ metode

En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer, mener Thagaard, er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Videre skriver hun at «kvalitative tilnæringer gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer» (2013, s. 11). Ved kvantitative metoder kan man undersøke store utvalg, mens når forskningen er kvalitativ, er det mulig å hente ut større mengder data fra et mindre utvalg (Thagaard, 2013, s. 17). I min oppgave har jeg forsket kvalitativt. Jeg har hatt et lite utvalg, samtidig som jeg samlet inn store mengder data fra hver av de tre observasjonene. En forutsetning for å kunne forske kvalitativt er, ifølge Thagaard, at man får av å få direkte tilgang til felten (2013, s. 17). Dette fikk jeg mulighet til i de to klassene jeg observerte i.

### 4.2 Observasjon

Ifølge Dalland et al. betyr observasjon iakttagelse (2021, s. 127). Observasjon som metode egner seg godt når man ønsker informasjon om «personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre» (Thagaard, 2013, s. 13). Ifølge Thagaard er intervju og deltakende observasjon de innsamlingsmetodene som er mest brukt innenfor kvalitativ metode (2013, s. 13). Som forsker kan man enten ha planlagt nøyaktig hva man skal fokusere på under observasjonen. Alternativt kan man notere det man finner interessant underveis i observasjonen (Dalland et al., 2021, s. 125). Da jeg observerte i mitt mastergradsprosjekt, visste jeg på forhånd hva jeg så etter. Observasjonen hadde et bestemt fokus: de sterke leserne og hva slags oppfølging de fikk. På en annen side visste jeg ikke nøyaktig hva jeg ville finne som interessant under observasjonen. Det ble klart i etterkant, da jeg bearbeidet observasjonsnotatene mine.

#### 4.2.1 Observasjonssroller

Det finnes ulike observatørroller. Et hovedskille går mellom skjult og deltakende observasjon. Skjult observasjon, der de du observerer ikke vet at de blir observert, kan være etisk problematisk. I bestemte situasjoner kan likevel skjult observasjon forsvares (Thagaard, 2013). Det kan for eksempel være dersom observasjonen foregår i det offentlige rom. Det var ikke tilfellet da jeg gjennomførte observasjonene til dette mastergradsprosjektet. Ved alle observasjonene visste både lærere og elever hvorfor jeg var der. Jeg inntok altså posisjon mer mot en deltakende observasjonsrolle.

En annen, og kanskje vel så brukt, dikotomi mellom de ulike observasjonssrollene er deltakende og ikke- deltakende observasjon. Ikke- deltakende observasjon kan være best egnet i situasjoner «hvor det er grunn til å tro at deltakelse fra forskerens side kan bidra til at de relasjonene forskeren skal studere, vil endre seg vesentlig» (Thagaard, 2013, s. 79). Dersom jeg hadde tatt en aktiv og deltakende rolle under observasjonene i mitt mastergradsprosjekt, er det sannsynlig å tro at samspillet mellom lærer og elever hadde endret seg vesentlig. Det var nettopp dette samspillet jeg ønsket å observere. Derfor var jeg i forkant av observasjonene klar på at jeg ønsket å ha en ikke- deltakende observasjonsrolle. Jeg informerte også om dette til lærerne jeg skulle observere hos. I informasjonsskrivet skrev jeg at jeg ikke ønsket at de skulle gjøre noen endringer i undervisningen fordi jeg skulle komme (se *vedlegg 1*).

Det er vanlig at man på forhånd har en plan om hvordan man skal opptre i observatørrollen. Likevel er ikke dette alltid like lett i praksis. Som observatør blir man kastet "inn i situasjonen slik den konstant utspiller seg i det miljøet man forsker i" (Tjora, 2012, s. 55). I etterkant av observasjonene ser jeg at jeg var mer deltakende i min observatørrolle ved (de to første observasjonene), enn den siste. Det skyldes trolig min fysiske plassering. Ved de to første observasjonene satt jeg nærme utvalget. Ved den siste observasjonen satt jeg lenger ifra. Jeg hadde noe dialog med elevene i *klasse 1*. I *klasse 2* snakket jeg ikke med noen av elevene.

Det er ikke helt entydig hvor grensen mellom deltakende og ikke- deltakende observasjon går. Tjora skriver at «noe sosial interaksjon alltid vil finne sted mellom observatør og (de som blir) observert» (Tjora, 2012, s. 56). Tjora kaller dette interaktiv observasjon. Jeg var ikke på noe tidspunkt under observasjonene direkte delaktige i elevenes aktiviteter. Ser vi på hvordan Thagaard definerer de ulike observasjonsrollene, var jeg i *klasse 1* en delvis deltakende observatør. Det var jeg fordi at jeg

Kommentert [HHM24]: Finne en fast betegnelse på de ulike observasjonene

Kommentert [HHM25]: Sjekk sitatet

som forsker «ikke gjør alt det deltakerne gjør, men samhandler med dem mens de gjør sine daglige aktiviteter» (Thagaard, 2013, s. 69). Utvalget i *klasse 1* henvendte seg noe ganger til meg. Jeg tror de ville blitt usikre dersom jeg ikke hadde respondert på deres (ønske om) kontakt. Da kunne situasjonen også blitt utrygg for utvalget. Det er mulig fordi at elevene kanskje var vant med at de kunne henvende seg til voksne, og få respons. For dem var jeg kanskje en hvilken som helst voksen, og de så min funksjon for dem som en som kunne/skulle besvare deres henvendelse. Det førte til at jeg på en måte var deltakende og involverende, men i svært liten grad. Fangen skriver at nettopp det å være noe trygt for deltakerne i en studie, er forskerens ideale. For å få til dette, må man delta «i den dagligdagse samhandlingen ved å småprate og følge de implisitte sosiale reglene som gjelder i den aktuelle gruppen» (Fangen, 2010, s. 74). Det var dette jeg gjorde i *klasse 1*.

Kommentert [HMM26]: Dobbeltsjekk sidetail

## 4.3 Datainnsamling

### 4.3.1 Utvalg og rekruttering

I en kvalitativ studie er det, ifølge Thagaard, viktig at utvalget er egnet for å utforske problemstillingen (2013, s. 65). I min studie anvendte jeg strategisk utvalg for å rekruttere informanter. Det betyr at jeg søkte deltakere «som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (...)» (Thagaard, 2013, s. 60). I rekrutteringsprosessen sendte jeg forespørsel om deltakelse i studien min via e-post til lærere og rektorer på barneskoler i kommunen og nærliggende kommuner. I e-posten skrev jeg at jeg søkte lærere som jobbet med norskfaget på første og andre trinn. Jeg ønsket i tillegg at lærerne skulle ha jobbet flere år med denne aldersgruppen og tematikken. Vedlagt i e-posten lå et informasjonsskriv om studien (se *vedlegg 1*). De lærerne som svarte positivt på min forespørsel, var lærere som jobbet samme sted som jeg hadde hatt noen undervisningstimer som vikar. Dette var tilfeldig, og ikke tilsiktet fra min side. Jeg hadde ikke kjennskap til trinn, lærere eller elever i de klassene jeg fikk mulighet til å observere i. Det var ingen andre lærere som svarte ja til å la meg gjennomføre observasjon hos dere. Ettersom utvalget ikke var planlagt fra min side, og jeg ikke hadde kjennskap til noen faktorer i klassen, mener jeg det ikke påvirket forskningen.)

Kommentert [HMM27]: Må skrives om.

#### 4.3.1.1 *(Kontakt med informantene)*

I informasjonsskrivet jeg sendte til lærerne om min studie, skrev jeg blant annet hva studien innebar for dem av arbeid (se *vedlegg 1*). Jeg skrev her at jeg ønsket kontakt med lærerne i forkant av at jeg kom og observerte. Jeg ønsket aller helst et fysisk møte, men skrev at en telefonsamtale også kunne være en løsning. Dette var det ingen av lærerne som fikk til. Jeg hadde håpet å få til et møte med lærerne i forkant av observasjonen. Dette var for at jeg skulle være noe kjent for dem når jeg kom for å observere. Ved et fysisk møte hadde jeg også hatt mulighet til å se klasserommet på forhånd. Lærerne fikk all praktisk informasjon om studien på e-post. Jeg hadde en e-postdialog med begge lærerne i forkant av jeg kom for å observere. Begge lærerne visste på forhånd hva jeg ønsket å se på da jeg kom.

Nøyaktig hvilke elever jeg skulle ha som mitt utvalg, fikk jeg først vite da jeg kom for å observere. Dersom jeg hadde hatt muligheten til å møte lærerne i forkant av observasjonene, hadde det vært naturlig å snakke om da. Men det var ikke ønskelig å få denne informasjonen skriftlig på e-post. Dette var fordi jeg ikke ønsket å ha slike opplysninger skrevet ned noe sted. Derfor visste jeg ikke nøyaktig hvilke elever som dannet mitt utvalg før jeg møtte lærerne rett før øktene jeg skulle observere i. På forhånd hadde jeg avtalt med lærerne at jeg kom til å være i klasserommet omtrent ett kvarter før timen startet. Begge lærerne møtte meg i klasserommet før undervisningen. Etter endt observasjonsøkt tok begge lærerne seg tid til å være igjen dersom jeg hadde spørsmål. Jeg mener at det ikke ble noen store implikasjoner av at det ikke ble et møte i forkant av observasjonene. Det gjorde likevel at planlegging av for eksempel hvor i klasserommet jeg best kunne plassere meg, utgikk.

I informasjonsbrevet skrev jeg at jeg var interessert i å se på hvordan elevene brukte digitale læremidler. Jeg observerte kun bruk av digitale læremidler én gang. Derfor ble det ikke aktuelt å ha fokus på dette i det videre arbeidet med masteroppgaven.

#### 4.3.2 Gjennomføring av observasjonene

Jeg gjennomførte all datainnsamling på den aktuelle skolen. Jeg fulgte de elevene som utgjorde mitt utvalg gjennom hele observasjonstiden. De oppholdt seg tidvis både i og utenfor klasserommet. Alle stedene var steder hvor elevene og lærerne oppholdt seg daglig. Det var derfor en del av deres naturlige miljø på skolen.

Kommentert [HMM28]: Dette avsnittet er nytt.

Som forsker representerer jeg en «nøytral utenforstående», samtidig som jeg er interessert i situasjonen til dem jeg skal observere. Dette gjør at når man først har fått tilgang til feltet, opplever man ofte velvillighet fra de man skal forske på (Thagaard, 2013, s. 66). Jeg opplevde det som lett å få tilgang til feltet av de lærerne som lot meg komme å observere. De tok seg tid til å snakke med meg både før og etter undervisning, og de viste interesse for mitt forskningsprosjekt.

#### 4.4 Databehandling

Jeg tok notater underveis i observasjonene. De var innholdsrike, men stikkordspreget og med mange skrivefeil. Det var fordi jeg under observasjonene fokuserte på å få med meg mest mulig av det som skjedde i feltet. Rett etter gjennomføringen av observasjonene hadde jeg satt av tid til å renskrive notatene. Jeg hadde på forhånd regnet med at jeg ikke kom til å ha tid til å skrive særlig utfyllende notater underveis. Derfor var det viktig for meg å få skrevet dem ordentlig med én gang etter observasjonene. Det er ikke ukjent at man husker mindre enn man tror, om man venter med å skrive ned slike notater. Derfor dro jeg rett hjem etter at observasjonene var ferdige, og startet bearbeidingen med observasjonsnotatene.

Jeg renskrev først de notatene jeg hadde skrevet under observasjonen, slik at det var hele setninger, uten skrivefeil. Deretter skrev jeg mer data fra observasjonene som jeg ikke hadde rukket å skrive tilstrekkelig om underveis. Ettersom dette var svært kort tid etter observasjonene, hadde jeg alle inntrykk fra observasjonene fortsatt friskt i minne. Jeg fargekodet observasjonsnotatene, slik at det skulle være lett å ha struktur og oversikt. Mine objektive observasjonsnotater ble skrevet i svart, tanker og refleksjoner rundt det jeg hadde observert ble skrevet i blått. På den måten ble det enkelt å skille innhold fra hverandre, samtidig som det ble sammenheng i notatene. Noe som var med på å skape en helhet og sammenheng i datamaterialet. Både observasjonene og arbeidet med de tilhørende notatene ble gjennomført høsten 2022.

Da jeg skulle gjennomgå notatene på nytt i januar i år, så jeg at det var mye likt datamateriale fra de to første observasjonene. Disse to observasjonene ble gjort i den samme klassen. Jeg valgte derfor å gjøre noen endringer i observasjonsnotatene. Det ble naturlig å lage et felles notat for disse to observasjonsøktene, i tillegg til at de selvsagt også ble dokumentert hver for seg.

Resultatene fra observasjonene er skrevet om i kapittel 5. Dette er en komprimert utgave av de originale observasjonsnotatene.

## 4.5 Etiske vurderinger

I min masteroppgave samlet jeg ikke på noe tidspunkt inn noe form for personopplysninger. På nettsidene til NSD (Norsk senter for forskningsdata) står det at dersom man ikke samler inn personopplysninger, trenger man ikke å søke NSD. For å være helt sikkert tok jeg også direkte kontakt med NSD for å få bekreftet at hva som gjaldt for mitt prosjekt. Her fikk jeg bekreftet at mitt prosjekt ikke skulle meldes inn til NSD (se [vedlegg 2](#)). NSD fusjonerte i 2022 med SIKT-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I den perioden jeg brukte disse under mitt arbeid med mastergradsprosjektet, var det en overlapping av tjenestene. Derfor henvises det i denne oppgaven både til nettsidene nsd.no og sikt.no. NSD/ SIKT har ivaretagelse av personvern som sitt ansvarsområde.

Gjennom min masteroppgave ønsket jeg å finne ut mer om hva slags oppfølging de sterke leserne i begynneropplæringen får. Alder, klassetrinn, kjønn, skolekrets eller andre personopplysninger var ikke nødvendig å samle inn for å kunne besvare denne problemstillingen. Som forsker skal man ikke samle inn mer data enn man har [behov for](#) (Brevik & Mathé, 2021, s. 66). Derfor mener jeg anonymisering ble den riktige avgjørelsen for mitt forskningsprosjekt. Likevel er det ikke bare personopplysninger man som forsker skal hensynta. Det er også andre etiske prinsipper i forskning. Thagaard skriver om fire overordnede, etiske hensyn man må ta når man forsker kvalitativt. Dette er etiske retningslinjer for behandling av personopplysninger, informert samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser for deltakerne av studien. Dette er også retningslinjer som brukes internasjonalt (Thagaard, 2013). Jeg skal nå ta utgangspunkt i Thagaards etiske retningslinjer og se på de i lys av min egen studie. Ettersom jeg i mitt mastergradsarbeid ikke har samlet inn personopplysninger, velger jeg å ikke gå nærmere inn på dette.

### 4.5.1 Informert samtykke

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH for National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities) skriver at et fritt og informert samtykke er noe av det viktigste når man forsker på mennesker (Fossheim, 2015). Et slikt samtykke bør også innhentes selv om man ikke samler inn personopplysninger (NESH, 2021, s. 18). At samtykke er fritt, eller frivillig, betyr

Kommentert [HHM29]: Skal det med som vedlegg?

Kommentert [HHM30]: Kilde

at «det er gitt uten ytre press eller begrensning av valgfrihet» (NESH, 2021, s. 18). Da jeg sendte ut e-post til rektorer i rekrutteringsfasen, la jeg også ved et informasjonsskriv som jeg ba ble videresendt til de aktuelle lærerne. Det samme informasjonsskrivet fikk lærerne som jeg tok direkte kontakt med på e-post. I informasjonsskrivet, kommer det tydelig fram at deltakelsen er frivillig. Det er også presisert at de har mulighet til å trekke seg dersom de måtte ønske. Dette kan de gjøre uten begrunnelse eller negative følger for dem. De aktuelle lærerne bekreftet, og ga sitt samtykke til deltakelsen. Dette gjorde de skriftlig, slik at det er mulig for å dokumentere deres samtykke for ettertiden, slik også NESH ønsker i sine retningslinjer (NESH, 2021, s. 18). Hverken forsker eller de som deltar i forskningen kan på forhånd si hva slags data forskningen vil gi, og heller ikke hvordan den vil tolkes. Derfor er det viktig at man som forsker under hele prosessen vurderer hva det vil si at deltakerne har gitt sitt samtykke (Thagaard, 2013, s. 27).

Jeg diskuterte med min veileder om også elever og foresatte burde få et informasjonsskriv hvor jeg innhentet samtykke til å observere. Barn som deltar i forskning har et særlig krav om beskyttelse (NESH, 2021, s. 18). Det ble ikke sendt ut informasjonsskriv til andre enn læreren. Begrunnelsen for dette er at alt er anonymisert (SIKT, u.å.). I etterkant av dette har jeg reflektert rundt om jeg likevel burde ha hentet inn samtykke fra foresatte, og kanskje også elever. På en annen side er det ingen elever som er gjenkjennbare. Elevene blir heller ikke på noe tidspunkt omtalt negativt.

Deltakerne i forskningsprosjektet er anonymisert under alle deler av forskningsprosjektet. Gjenbruk av data er en del av prinsippet om konfidensialitet. I mitt forskningsprosjekt har ikke deltakerne godtatt at data fra dette forskningsprosjektet kan gjenbrukes, da jeg heller ikke har spurt dem om dette.

#### 4.5.2 Konsekvenser av deltakelsen

Som forsker må jeg alltid tenke over hva slags konsekvenser deltakelse i prosjektet kan ha for de som deltar. Jeg mener at det ikke er noen utslagsgivende negative konsekvenser ved være deltaker i mitt mastergradsprosjekt. Det står mer om mine refleksjoner knyttet til dette i kapittel 4.4 om troverdighet.

Kommentert [HMM31]: Synes dette er kjempevanskelig

## 4.6 Navngivning

Videre i oppgaven skiller jeg mellom *klasse 1* og *klasse 2*. Klassene har fått disse nummereringene fordi jeg først observerte i *klasse 1*, deretter i *klasse 2*. I *klasse 2* har jeg skilt mellom *elev A* og *elev X*. I *klasse 1* har jeg ikke skilt spesifikt mellom de fire elevene som anses som de sterke leserne i klassen. Det er fordi at i *klasse 1* satt alle fire elevene sammen og arbeidet med tilsvarende like oppgaver. Når læreren kom bort til disse elevene, henvendte hen seg som regel til alle fire. Ettersom det er læreren som var mitt fokus under observasjonen, mener jeg at det ikke var nødvendig å individualisere denne elevgruppa. I *klasse 2* ble det annerledes. Her var elevene fordelt på to ulike grupper under observasjonen. Selv om begge elevene gjennomførte de samme aktivitetene, var det ikke på likt. Det gjorde at de to elevene framsto som to individer, også i samspill med læreren. Derfor mener jeg det her var nødvendig å individualisere elevene. De har fått de fiktive navnene, *elev X* og *elev A*, bokstavene er tilfeldig valgt.

Kommentert [HHM32]: Godkjent avsnitt

## 4.7 Troverdighet

Min tilstedeværelse kan, som nevnt, påvirke både lærere og elever. Dette kan skje både bevisst og utilsiktet fra begge parter. Nøyaktig hva som hadde foregått om jeg ikke hadde vært til stedet er umulig å vite. For eksempel var jeg i *klasse A* mye alene med utvalget, og læreren kom sjelden for å høre hvordan det gikk med elevene. Kanskje hadde det vært annerledes dersom jeg ikke hadde vært så i nærheten av disse elevene. Ettersom jeg var fysisk til stedet med elevene, kan det være at læreren så på meg som en voksenressurs.

Kommentert [HHM33]: Nytt

Kommentert [HHM34R33]: Godkjent

### 4.7.1 Reliabilitet

**Reliabilitet** er et mye brukt kriterium for å si noe om kvaliteten på forskningen, selv om reliabilitet alene aldri er et godt nok kvalitetsstempel. Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om hvorvidt, og i hvor stor grad, man stoler på forskningsresultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Nyeng skriver at all empirisk forskning inneholder målefeil. Det er fordi det som forskes på, alltid vil påvirkes av utenforliggende faktorer (Nyeng, 2012, s. 99). Reliabiliteten sier noe om kvaliteten på dataene man har samlet inn.

Kommentert [HHM35]: Dette avsnittet er moderert fra forrige veiledning. Anser meg nå som ferdig med reliabilitet og validitet, enig?



God reliabilitet kjennetegnes i praksis ved to faktorer. For det første ved at man får omtrent de samme resultatene hver gang man gjør undersøkelsen, om man gjør den samme undersøkelsen flere ganger. For det andre må resultatene bli like også dersom andre gjennomfører undersøkelsen (Nyeng, 2012, s. 107). Dette mener flere er aktuelt for kvantitative enn kvalitative studier. Anker skriver at dette ikke gjelder ved kvalitative studier, kun kvantitative (2020, s. 108). Hun tar til ordet for heller å bruke begrepet pålitelighet (2020, s. 108). Postholm & Jacobsen deler dette synet. De skriver at en studie kan være av svært god kvalitet, selv om man får helt andre resultat neste gang man gjennomfører den tilsynelatende samme studien. De begrunner dette med at alle mennesker hele tiden er i endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Derfor vil en studie som forsker kvalitativt på mennesker, aldri kunne produsere de samme resultatene flere ganger. Dette gjelder uavhengig av hvor gode og troverdige målingene er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223, 224).

Det er likevel ikke slik at en kvalitativ studie ikke har ulik grad av pålitelighet. Postholm & Jacobsen skriver at ved at forskeren underveis i hele forskningsforløpet reflekterer over egen rolle og påvirkning, er det med på å gjøre prosessen transparent for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har i underveis i hele prosessen med denne oppgaven tatt notater. Postholm & Jacobsen har fem spørsmål knyttet til pålitelighet de mener alle forskere må kunne si noe om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224- 228). Jeg kommer nå med en kort gjennomgang av min forskningsprosess med utgangspunkt i et par av disse spørsmålene.

#### *4.7.1.1 Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker*

Jeg har i denne studien forsket ved en skole jeg også har arbeidet ved. Jeg har jobbet lite ved denne skolen, og kun på ett klassetrinn. Etter gjennomført observasjon, har jeg ikke jobbet ved denne skolen. Dette hadde ikke noe med observasjonen eller mitt mastergradsprosjekt å gjøre. Den klassen jeg har vært vikar i, er en annen klasse enn der jeg har observert. De elevene, lærerne og andre ansatte jeg traff i forbindelse med observasjonen, er personer jeg ikke hadde et forhold til før jeg kom for å observere. Ettersom jeg ikke har jobbet ved skolen i etterkant av observasjonene, har jeg heller ikke hatt kontakt med de jeg traff under observasjonen etter at observasjonene var gjennomført. Jeg mener derfor at mitt utvalg ikke påvirker studiens pålitelighet.

#### 4.7.1.2 Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltakere

Her er det læreren jeg har fokus på. Jeg observerte også forhold knyttet til og rundt elevene. Likevel er det læreren som gjennom hele forskningsprosessen har vært mitt fokusområde.

Før jeg rekrutterte lærere til min studie, snakket jeg med min veileder om hva slags kriterier som ville være nødvendige. Vi kom frem til at det var ønskelig med lærere som hadde jobbet flere år i yrket, og også flere år med de yngste elevene. Jeg skrev om disse kriteriene i e-posten jeg sendte til lærere og rektorer i rekrutteringsfasen av studien. De to lærerne som jeg fikk komme å observere hos, oppfylte disse to kriteriene. Jeg stilte ingen krav til studiepoeng eller formell kompetanse norsk, eller et konkret antall år i yrket. Dersom jeg hadde hatt krav til dette, er det mulig at resultatene i denne studien hadde vært annerledes enn det jeg har funnet. På en annen side kunne nok dette hatt større betydning dersom jeg hadde undersøkt disse forholdene på videregående. Lærerne jeg fikk observere hos hadde lærerutdanning. De hadde altså den kompetansen som er påkrevd for jobben de utfører..

**Kommentert [HHM36]:** Hva mener jeg med dette? Utvalget er representativt. Dette hadde nok hatt større betydning om det hadde vært på videregående. De har jo lærerutdanning, og har sånn sett den kompetansen som kreves for å jobbe som de gjør.

#### 4.7.2 Validitet

Det finnes flere former for validitet. Postholm & Jacobsen skiller mellom intern validitet, som de kaller indre gyldighet, og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229, 238).

##### 4.7.2.1 Indre gyldighet

Indre gyldighet handler, ifølge Postholm & Jacobsen, om to forhold. For det første handler det om i hvilken grad den virkeligheten vi påstår at vi studerer, samsvarer med begrepene og teorien vi velger å bruke for å beskrive dette. For det andre handler indre gyldighet om hvor godt grunnlag man har for å si noe om studiens kausalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

##### 4.7.2.2 Ytre gyldighet, overførbarhet

Ytre gyldighet, også kalt overførbarhet, handler om i hvilken grad resultater fra en forskningsstudie kan overføres til sammenhenger som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Studien jeg har gjennomført må sies å være en relativt liten studie. Jeg observerte i to klasser, totalt 47

elever. Jeg observerte totalt tre skoletimer. Resultatene fra denne studien kan derfor ikke generaliseres og direkte overføres til andre sammenhenger. Det er likevel ikke slik at funnene fra denne studien ikke kan være relevante for andre sammenhenger, selv om de altså ikke kan generaliseres (Anker, 2020, s. 110).

#### 4.7.2.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er en annen del av validitetsbegrepet enn indre og ytre validitet. I begrepsvaliditet er man opptatt av at man faktisk «undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke- og ikke noe annet» (Nyeng, 2012, s. 109). Nyeng skriver at en studie i praksis aldri kan bli 100% valid. Det er fordi man aldri kan garantere at man ikke samtidig får med noe annet enn kun det man ønsker å undersøke (2012, s. 109). Det er dog alltid et mål med mest mulig valide studier. I min studie har det ikke vært et stort behov for begrepsavklaringer. Likevel har det vært tilfeller hvor det er viktig å være klar over begrepsvaliditeten. «De sterke leserne» er et begrep som har vært felles for meg og lærerne som har deltatt i dette prosjektet. Dette er aktuelt fordi jeg ba lærerne plukke ut de sterke leserne i sine klasser. Jeg har da hatt tillitt til at disse lærerne har kompetansen til å gjøre dette. Likevel er det ingen garanti for at jeg og lærerne definerer dette begrepet helt likt. På tross av dette mener jeg at dette ikke er noe som har betydning for dette prosjektets totale validitet.

**Kommentert [HHM37]:** Kan være relevant å ta opp dette: når jeg ber læreren plukke ut de gode leserne. Hva har hen lagt i det? Det samme som meg? Det er eneste begrepet som er felles for meg og lærer i dette prosjektet.

## 5. Resultater

Resultatene er en gjennomgang og beskrivelse av innsamlet data fra de tre observasjonsøktene, og gjennomgang av disse. Derfor vil det i denne delen være beskrivelser av både lærere, elever og miljøet. I kapittel 4.6 har jeg begrunnet valget om navngivning av klassene og elever. I kapitlet om *diskusjon og analyse*, side bruker jeg utvalgte deler av resultatene til å besvare oppgavens problemstilling. Dette gjør jeg med utgangspunkt i fire kategorier i kapittel 6.

### 5.1 Observasjon, *klasse 1*

Jeg observerte i denne klassen i to norsøkter. Begge øktene hadde en varighet på 90 minutter. Jeg gjennomførte begge observasjonene samme uke. Den første observasjonen var i siste time en mandag og den andre gjennomføres første time påfølgende onsdag. Jeg ønsket å observere så tett i tid for at det skulle være minst mulig endring i elevgruppa.

Jeg møtte læreren i klasserommet cirka 15 minutter før timen startet, begge dagene. Mitt **utvalg** besto av fire elever. Av voksne var det kontaktlærer og barneveileder som var i klassen, de var til stedet begge observasjonsøktene. Barneveilederen fulgte én elev, og de var mye ute av klasserommet den tiden jeg observerte. I begge timene jeg observerte, skulle også skolens spesialpedagog vært i klassen. Spesialpedagogen var der fast disse timene, men var fraværende begge observasjonstimene. Det ble ikke satt inn vikarressurs for spesialpedagogen noen av dagene. I klasserommet satt elevene på faste plasser. De satt på stoler med tilhørende pulter som dannet en hesteskoformasjon. Plasseringen gjorde at alle elevene kunne se hverandre.

Elevene startet den første observasjonsøkten med å klappe stavelser. Læreren hadde med bildekort, hvor alt som var avbildet hadde lyden «g» i seg. «G» var dagens bokstav. Læreren tok opp ett og ett bildekort, og elevene klappet stavelsene sammen til det aktuelle ordet. Når stavelsene var klappet skulle de avgjøre om lyden «g» var på starten, inni eller på slutten av ordet. På veggen på klasserommet hang det et papirløkomotiv med et styrhus lengst til venstre og to vogner etter styrhuset (Se *vedlegg 4*). Disse tre delene visualiserte hvor i ordet lyden var: i starten, inni eller til slutt i ordet. Dersom g-lyden var i starten av ordet, ble bildet hengt under styrhuset (se *vedlegg 4*).

I den andre observasjonsøkten var det en ny bokstav klassen skulle ha fokus på: «u». De gikk gjennom alle navnene til elevene; hadde noen av dem «u» i navnet sitt? Dersom eleven hadde «u» i

Kommentert [HHM38]: ???

navnet, ble oppgaven så å finne ut hvor u-en var: først, midten/inni, slutten. Læreren hadde også i dag med bildekort. Denne økta skulle elevene høre hvor u-lyden var i ordet. Lyden skulle identifiseres og plasseres på riktig sted på toget, som ved forrige observasjon. Etter de hadde gjort denne aktiviteten, hadde de en kort sekvens med lesing.

Alle ordene fra bildekortene hadde læreren på forhånd skrevet på tavla. Elever som hadde lyst, fikk på tur lese et valgfritt ord. Da det bare var ett ulest ord på tavla, sa læreren: «så er det ett av ordene vi ikke har lest». Flere elever svarte, uten å rekke opp hånda: «pute». "Oj, her er det en bokstav vi ikke har lært, det er "p" [sier lyden]». Lærer spurte ikke om det var noen av elevene som så hvilken bokstav det var, før hen selv svarte. Sekvensen avsluttes.

Den siste aktiviteten klassen gjorde felles denne timen var også knyttet til lesing. Som forarbeid til lesingen snakket klassen først om et bilde. Bildet ble vist på SmartBoarden i tillegg til at elevene hadde det i leseboka si. Læreren og elever brukte omtrent ti minutter på å snakke om bildet. En verbaltekst bestående av tre deler, komplimenterte bildet. Læreren spurte om noen ville lese tekstene høyt, det var det mange som ville. Tekstene var nivådelte med navn: «måne», «sol» og «stjerne». «Måne» var den mins vanskeligste, deretter «sol» og «stjerne» var den mest avanserte teksten. Læreren valgte hvilke tre elever som skulle lese teksten høyt for klassen. Disse elevene leste hver sin nivådelte tekst. Deretter leste hele klassen det samme tekstutdraget som korlesing. De jobbet ikke noe med teksten etter at de hadde lest den én gang. Sekvensen ble avsluttet med at elevene fikk beskjed om at denne teksten var leselekse.

Elevene i *klasse 1* hadde også arbeid med tekst i helklasse den andre dagen jeg observerte. Undervisningsopplegget besto av å lytte til tekst, elevene leste ikke selv. Først lyttet de til en fortellerstemme som leste en fortelling. Det var ingen verbaltekst elevene kunne støtte seg til, hverken på SmartBoarden eller i ei fysisk bok. De hørte en fortelling om ei jente som skulle ut, men som ikke visste hvordan hun skulle kle seg. Elevene fikk i oppgave å hjelpe henne. Læreren skrev svarene fra elevene på tavla. En elev foreslo regnbukse. Læreren skrev opp ordet og la vekt på at «bukse» skrives med «u». En av elevene som utgjorde mitt utvalg foreslo "tjukk jakke". Jeg tenkte at dette kunne være for at bokstaven «u» skulle komme med. «Tjukk jakke» ble skrevet opp, uten kommentar fra lærer eller elev. Deretter gjennomgikk de leseleksa for i dag.

Leseleksa var om "Ulla". Først leste lærer og elevene teksten sammen i kor, og så leste klassen sammen med en digital fortellerstemme. Det var flere navn i teksten, de leste for eksempel om Ulf

og Ruffen. "Hvordan kan vi se at dette [lærer peker på navnene] er navn?", spurte læreren etter de hadde lest ferdig teksten. «Stor bokstav» svarte en elev, uten å ha rukket opp hånda. Læreren nikket og sekvensen var ferdig. Det kom ingen flere spørsmål om teksten og innholdet til den, hverken fra lærer eller noen av elevene.

"Hvordan skriver vi *u* da?" spurte læreren mens hen fant fram en video. Læreren spurte ingen elever, selv om det var flere som rakk opp hånda. Læreren viste en video av hvordan «U» og «u» skulle skrives. Deretter ble elevene oppfordret av læreren til å ta fingeren sin i lufta, og herme etter bevegelsene på skjermen. "Hvor bor den store u-en hen da?" spurte læreren to ganger før hen stilte et nytt spørsmål, uten at noen fikk svare på det første: "bor den i kjelleren, stua eller loftet?" En elev svarte at «den bor i stua, men går helt opp i taket». Læreren ga ikke synlig respons på dette, men spurte straks: "Hva med den lille u-en da?" En elev svarte på spørsmålet og sekvensen avsluttes. Elevene fikk så beskjed om å finne fram «regnbueheftet».

Etter at undervisningen i helklasse var ferdig, gikk læreren begge observasjonsdagene bort til de fire elevene som utgjorde mitt utvalg. Læreren ga beskjed om at de skulle sette seg å jobbe ved bordet i gangen. Jeg fulgte da etter for å observere utvalget. Den første observasjonsdagen ga læreren beskjed til disse fire elevene om å ta med regnbueheftet og arbeide med det. Den andre dagen jeg var der, som da var to dager senere, fikk elevene beskjed om å først gjøre dagens regnbuehefte. Når de var ferdige med det, skulle de fortsette å arbeide med et hefte de hadde i permen. Det ble altså forventet mer arbeid fra utvalget den andre observasjonsdagen. Denne dagen var det også mer tid igjen av timen, enn den første dagen.

Å jobbe slik på gangen var noe disse elevene hadde gjort noen ganger tidligere. I gangen der de satt ble de «eksponert» for alle elever som skulle på toalettet. I tillegg til at en elev fra klassen og barneveileder også var ute på gangen. Toalettene var rett ved der utvalget satt. Både elever fra *klasse 1* og parallellklassen brukte disse toalettene. Ved flere av disse «møtene» mellom utvalget og øvrige elever som skulle gå på toalettet, snakket elevene sammen. Det gjorde at utvalget flere ganger ble avbrutt fra arbeidet. Det virket ikke som at de syntes det gjorde noe.

Elevene på gangen skulle begge dagene arbeide i det samme heftet som medelevene også jobbet med, det de kalte for «regnbueheftet». Dette var et a2-kopihefte med tre oppgaver. Først skulle de farge dagens bokstav. Det var i seg selv en enkel og rask oppgave, men elevene brukte lang tid begge dagene. I oppgaven sto det at de skulle skrive bokstavene fem ganger, det ble iallfall gjort ti

av de fleste elevene i utvalget. I tillegg brukte de mye tid på å diskutere og bestemme seg for hvilke farger de skulle bruke. Den andre observasjonsdagen spurte de også meg om hvilke farger jeg syntes de burde velge. Oppgave nummer to i heftet var å lese en tekst. Det var en kort tekst, uten spørsmål eller ytterligere oppgaver til. Den siste oppgaven i heftet var svært likt som den de gjorde på starten av dagen, i helklasse. Oppgaven gikk ut på å sette strek fra ulike gjenstander med lyden g. De skulle "plassere" ordet i kasser- etter hvor i ordet lyden til dagens bokstav var. Alternativene de kunne velge mellom var om lyden var "foran", "midten" eller "bak" i ordet. Elevene snakket lite med hverandre, men de snakket en del høyt med seg selv. Med høyt her menes med et volum som gjorde at vi som satt i nærheten hørte hva som ble sagt.

Ingen av elevene spurte meg om hjelp til oppgavene. Av det jeg så, var de fleste oppgavene gjort riktige. En av elevene satt én strek feil, når hen plasserte hvor i et ord g-lyden var. Denne eleven hadde plassert én av åtte gjenstander feil, så kanskje kan man regne denne feilen som slurv. En annen elev startet med å sette strekene riktig, men fire av åtte bilder ble plassert feil. Det var de fire siste gjenstandene som eleven plasserte feil. «Drage», «mage», «gaffel» og «legokloss», fikk alle strek til kassen det sto «bak» på (se *vedlegg 3*). Eleven mente altså tilsynelatende at g-lyden var den siste lyden i disse ordene.

Dag 2/2: Elevene arbeidet seg mye raskere gjennom «regnbueheftet» i dag enn ved forrige observasjon. Oppgavene var tilnærmet like som sist, men jeg så ingen store feil i elevarbeidet denne observasjonen. Det var heller ingen åpenbar grunn til at de jobbet raskere denne dagen. Etter at de var ferdige med «regnbueheftet», skulle de jobbe med et hefte de hadde i en egen perm. Én av de fire elevene hadde ikke fått dette heftet. Det tok litt tid før vi skjønnte at eleven ikke hadde heftet. Jeg prøvde å hjelpe eleven med å finne det. De andre elevene prøvde å forklare hvor det var, og hvordan det så ut. Det hjalp ikke, ettersom eleven jo ikke hadde det. Jeg sa til eleven at det ikke så ut som om hen hadde heftet, og at hen måtte høre med læreren om hva hen skulle gjøre. Det tok lang tid før eleven gikk og spurte. Eleven virket først å mene at det ikke var nødvendig. Da eleven gikk inn i klasserommet, ble læreren med ut til gangen. Lærer prøvde også å finne heftet, men konkluderte med "nei, du har kanskje ikke fått heftet siden du har vært syk". Hen hentet et ark til eleven. Det var et annet ark enn de tre andre satt med. Arket læreren kom tilbake med, var kun ett ark, og ikke en del av heftet de andre elevene holdt på med. Oppgavene på arket var at eleven skulle lese en setning og deretter krysse av for riktig bilde. Første oppgave hadde teksten: "Lise vasker seg med såpe". Her var det tre bilder: en svamp, en liten vanddam og ei jente som vasket seg i dusjen. Læreren sto ved eleven og hjalp hen med den første oppgaven. Eleven ble ferdig med arket litt før

timen var slutt. Etter at eleven var ferdig satt hen og så på de andre elevene. De tre andre elevene jobbet helt til timen var ferdig.

## 5.2 Observasjon klasse B

Jeg møtte læreren i klasserommet omtrent ett kvarter før timen startet. Dette var dagens første time. Den hadde en varighet på 90 minutter. Elevene skulle ha stasjonsundervisning hele timen. Det var 29 elever i klassen, og alle var til stedet i økta jeg observerte. Læreren fortalte at det var to elever som hen anså som de klart sterkeste i lesing. Hen fortalte at det er flere andre elever som kunne lese, og enda noen som var «rett rundt hjørnet». Ettersom jeg ønsket å se på sterke lesere, valgte jeg å kun ha fokus på de to sterkeste elevene. Videre i oppgaven vil disse to elevene omtales som *elev X* og *elev A*. Det står begrunnelse for navnevalg i kapittel 4.6. Det var to faste voksenressurser i klassen, det var kontaktlæreren og en barneveileder. I tillegg var det i denne perioden også to praksisstudenter til stedet i klassen. Pultene elevene satt ved var plassert bak hverandre. På venstre side satt elevene i rekke på tre elever, på høyre side i rekke på fire. På sidene og i midten av rekkene var det en passasje hvor det er mulig å gå, men klasserommet opplevdes som trangt. Alle elevene satt med hodet vendt rett mot tavleområdet, og de så ryggene til medelevene foran seg. En lettvegg skilte klasserommet fra et annet klasserom. Begge rommene var til klassens disposisjon. I det andre rommet var det noen benker og grupperinger av pult, ellers var rommet relativt sparsomt møblert.

I *klasse B* skulle de ha stasjonsundervisning hele økta. De to elevene jeg fulgte var ikke på samme gruppe. Ettersom de ikke var på det, fikk jeg ikke mulighet til å observere elevene samtidig. Det betyr også at det ikke lot seg gjøre å observere begge to til enhver tid. Jeg vurderte underveis i observasjonene hvor lenge jeg ble sittende ved de ulike stasjonene. Jeg satt så lenge jeg følte at jeg observerte nytt datamateriale. Det hadde selvsagt vært nyttig, og mest ønskelig, dersom jeg hadde hatt mulighet til å observere ved begge elevene gjennom hele økta. Jeg hadde helt sikkert observert noe nytt dersom jeg hadde blitt værende ved stasjonene lenger enn jeg valgte å gjøre. Det var dessverre ikke mulig i praksis. Jeg føler likevel ikke at det var til hinder for å samle inn nok og relevant datamateriale for å besvare oppgavens problemstilling.

Da det ringte inn, kom elevene relativt raskt inn i klasserommet. Læreren startet å gjennomgå timen så fort elevene hadde falt til ro. Det var kun denne timen elevene fikk informasjon om, resten av



dagen ble ikke gjennomgått på noe vis. Det var en relativt kort gjennomgang. Elevene fikk vite hvor de ulike stasjonene var lokalisert. På måten læreren ga beskjeden på, virket det som at dette var stasjoner og en arbeidsform elevene var godt kjent med. Elevene ble delt inn i grupper, det var fire stasjoner og alle elevene skulle gjennom alle i løpet av timen. Hver gruppe fikk beskjed om hvor de skulle være, og hvilken aktivitet de skulle ha. Deretter gikk alle til den stasjonen de skulle starte ved.

Gruppene besto av syv til åtte elever, og elevene var på hver stasjon mellom 15- 20 minutter. Læreren og barneveilederen hadde ansvaret for hver sin aktivitet. Praksisstudentene hadde ansvaret én stasjon. Den betyr at det var én stasjon som ikke hadde voksendekning. De fire stasjonene denne økta var lesing, spill på iPad, puslespill med skriving og en stasjon med skriving med utgangspunkt i ett ord. Det var stasjonen med iPad som var uten egen voksen.

Stasjonen hvor elevene skulle lese ble ledet av kontaktlæreren. De satt i klasserommet ved siden av sitt hovedklasserom. På denne stasjonen jobbet de med en tekst fra leseboka til elevene. De startet med å snakke om hva de så på bildet. Deretter leste læreren teksten høyt for elevene. Jeg satt slik at jeg så rett på *elev X*, og ryggen til læreren. Da læreren leste teksten høyt for elevene, så *elev X* mye rundt i klasserommet. De fleste av elevene fulgte med i teksten da læreren leste. Det har jeg ingen observasjoner av at *elev X* gjorde. Etter at læreren hadde lest teksten høyt, skulle elevene lese teksten sammen i kor.

Da det var elevene som skulle lese, virket det som at *elev X* leste raskere enn de andre elevene. Dette var fordi hen byttet på å se på teksten og ut i rommet. De gangene *elev X* så på teksten, bevegde hen ikke leppene. Når hen vendte blikket opp på læreren og medelevene, beveget hen leppene. Eleven vekslet på å se ned i boka og opp på de andre gjennom hele sekvensen med korlesing. Jeg kunne ikke høre om *elev X* mimet ordene eller sa dem med lyd. Det var fordi jeg satt for langt unna. Eleven formet leppene til riktige ord, og jeg antok derfor at eleven uttalte ordene med lyd. Stasjonen ble avsluttet med at elevene leste teksten for hverandre i par.

Elevene som var på iPad- stasjonen spilte *GraphoGame*. Det var ingen voksne som satt ved denne stasjonen, men de satt i samme rom som de som leste. De var altså i samme rom som kontaktlæreren. Hverken læreren eller elever interagererte med den andre gruppa den tiden jeg satt i dette rommet, som var rundt 30 minutter totalt. Likevel antok jeg at kontaktlæreren hadde et overblikk over dem som satt med iPad. Alle elevene på iPad- stasjonen brukte hodetelefoner og

**Kommentert [HHM39]:** Her har jeg med egen tolkning, det skal kanskje ikke med i denne delen?

spillingen foregikk individuelt. De fleste fant også frem til spillapplikasjonen på egenhånd. Jeg observerte én elev som ikke fant den. Medeleven ved siden av så at denne eleven ikke fant frem, og hjalp til. Jeg observerte da *elev A* var på denne stasjonen. Hen så ikke ut til ha noen problemer underveis, hverken med det tekniske eller selve gjennomføringen. Eleven jobbet raskt gjennom oppgavene, og snakket ikke med noen under stasjonen.

I hovedklasserommet var det en stasjon med puslespill. I dette rommet var praksisstudentene. Foran i klasserommet lå mange puslespill med seks brikker, som alle dannet én bokstav hver. Elevene skulle først pusle bokstaven. Deretter var oppgaven å skrive en setning som startet på samme bokstav som den de hadde puslet. Ved denne stasjonen ble jeg værende å observere slik at jeg fikk med meg deler av to grupper. *Elev X* jobbet selvstendig ved sin pult, hen var en av få i sin gruppe som ikke snakket med noen. Da *elev A* var på denne stasjonen, jobbet også hen selvstendig og snakket lite med medelevene, med to unntak. Det første var da *elev A* hadde puslet sin første bokstav, «j». Eleven skrev "Jeg heter Johan" (Se *vedlegg 6*). Sidepersonen så det og kommenterte "men du heter jo ikke Johan". Til det svarte *elev A* "Nei. Men det starter på j, så derfor vil jeg ha det [navnet]". Den andre gangen *elev A* snakket med en medelev, var nesten på slutten av stasjonen. Eleven ved siden av strevde med å finne hvilken bokstav hen puslet. *Elev A* så på puslespillet til medeleven og sa "det er en s".

Den fjerde stasjonen foregikk i et rom som hadde ei trapp i midten. Elevene skulle løpe frem og tilbake mellom et bord og trappa. Ved bordet skulle de skrive og i trappa sto det ei kasse. I kassa lå det mange laminerte sirkler (se *vedlegg 5*). På hver sirkel sto det ett ord. Oppgaven var at elevene skulle trekke en sirkel. Deretter skulle de skrive en setning som starter med dette ordet. Dersom de ikke klarte å bruke dette som startord, kunne de skrive en setning hvor de brukte ordet. Da elevene kom til denne stasjonen, satt barneveileder ved kassa i trappen. Det så ut som at elevene hadde gjort dette tidligere. De fleste startet på oppgaven med én gang de kom inn i rommet.

Både *elev X* og *elev A* skrev mange setninger. Det virket som at de var engasjerte. Begge elevene var også raske til å hente nye ord når de hadde skrevet ferdig en setning. Til tross for at elevene var ivrige, tok de seg tid til å skrive ordene ordentlig. *Elev A* sa ofte setningen hen ville skrive høyt, etter å ha trukket ord. "Jeg hopper over en ku", sa eleven høyt og fornøyd etter at hen hadde trukket sitt andre ord. Jeg flyttet meg litt rundt i rommet underveis i stasjonen for å få med meg litt av alt som skjedde. Jeg satt først ved trappa, deretter satte jeg meg i nærheten av bordet. Det var ikke

mulig å se hvilket ord elevene trakk, og samtidig se hva de skrev. Et alternativ hadde selvsagt vært og fulgt etter elevene frem og tilbake, men det opplevdes unaturlig i denne situasjonen.

## 6. Analyse og diskusjon av funn

Dette kapitlet er delt inn i fire hovedkategorier. Kategoriene er valgt på bakgrunn av den teorien som fremkommer i kapittel 2. Tematikken for kategoriene ble tydelige etter gjennomgang av datamateriale fra observasjonene. Jeg observerte altså før jeg hadde kategoriene klare, og metoden er derfor induktiv. Jeg har ikke skrevet like mye om alle kategoriene. Likevel mener jeg at de ulike kategoriene er viktige deler av mine resultater. Med utgangspunkt i kategoriene forsøker jeg i dette kapitlet å svare på oppgavens problemstilling: *hva slags opplæring og tilrettelegging får sterke lesere i den første leseopplæringen?*

I dette kapitlet har jeg slått sammen resultatene fra de to første observasjonene. Det er fordi disse ble gjennomført i samme klasse, og jeg observerte mye av det samme disse øktene. Jeg skiller derfor kun mellom de to ulike klassene jeg var i, *klasse 1* og *klasse 2*. Begrunnelse for navngivning står i delkapittel 4.6. Det vil variere gjennom kapitlene om data fra de ulike klassene drøftes sammen eller hver for seg. Dette avhenger av hvor likt datamateriale fra klassene er ved de ulike temaene. Videre vil jeg nå kort presentere de fire kategoriene i dette kapitlet.

Den første kategorien er «medierende læring ved kor- og høytlesning». Det var ved kor- og høytlesning i begge klassene jeg tydeligst observerte medierende læring. I dette delkapitlet ser jeg på hvordan læreren medierte læringen i de aktuelle undervisningssekvensene. Jeg drøfter også om undervisningen fungerte etter prinsippene om medierende læring for alle elevene.

«Spørsmål» er den andre analysekategorien. Dette delkapitlet starter med at jeg drøfter hvordan læreren i *klasse 2* brukte spørsmålstilling for å anerkjenne de sterke leserne. Her tar jeg utgangspunkt i teori av Olga Dysthe. Videre i delkapitlet reflekterer jeg rundt hvordan læreren i *klasse 1* kunne brukt spørsmål for å integrere morfologiske aktiviteter i undervisningen. Til slutt i dette delkapitlet drøfter jeg spørsmål fra læreren i *klasse 2*. Dette var spørsmål hen stilte om en tekst de leste. Jeg ser på dette i lys av teori som beskriver hva slags spørsmål sterke lesere trenger for å øke sin lesekompetanse.

Den tredje kategorien er «arbeidsform». Her har jeg sett på hvordan elevene jobber. I mine resultater fant jeg at det var mye individuelt arbeid. Derfor er dette hovedfokuset i dette delkapitlet. Jeg sammenligner til slutt resultater fra denne studien med resultater fra studiene til Strandos og Haug.

Kommentert [HHM40]: Ha med dette avsnittet, men renskrivet

Den siste kategorien i dette kapitlet er «læremiddelutvalg og tekstarbeid». Her skriver jeg om de ulike tekstene klassen jobbet med. I denne delen tar jeg utgangspunkt i teori av Skjelbred og Gilje et al. Jeg drøfter også hvordan tekstene ble arbeidet med. Dette knytter jeg spesielt til tilpasset opplæring for de sterke leserne.

## 6.1 Medierende læring ved kor- og høytlesning

I alle observasjonsøktene foregikk det høytlesning. Først hørte klassen på teksten og deretter leste de den selv. Dette kan beskrives som en form for medierende læring (Bentsen, 2020). Det er fordi noen «mer kompetente» modellerte lesingen. I *klasse 1* var det enkeltelever og i *klasse 2* var det læreren som fungerte som en «mer kompetent» leser. At klassen etterpå leste i kor og ikke én og én på tur, kan være et tiltak for å inkludere alle i lesingen. På den måten er det mulig at terskelen for å lese feil ble lavere. Det er fordi at alle elevene var opptatt av sin egen lesing, og de hadde ikke fokus på hvordan medelevene leste. I tillegg til å ufarliggjøre lesingen, fikk alle elevene tilgang til det som sto. Det ga alle muligheten til å delta i samtale om teksten i etterkant av lesingen (Bentsen, 2020). Fordi teksten også skulle være lekse, fikk elevene totalt lest den samme teksten flere ganger. Å lese samme tekst flere ganger, kalles repetert lesing (Bentsen, 2020). Dette er noe som kan ha en positiv effekt for leseutviklingen til de sterke leserne. Det er fordi de sterke leserne ofte vil kunne klare å overvåke og evaluere sin egen lesing (Bentsen, 2020).

I *klasse 1* spurte læreren om noen ville lese avsnittene høyt, det var det mange som ville. Læreren valgte ut hvilke elever som fikk lese teksten høyt. Da læreren valgte elevene, er det trolig at hen valgte elever hen visste ville mestre denne oppgaven. I så fall kan man altså si at disse elevene ble brukt som en «kompetent annen». I tillegg var avsnittene nivådelte. Derfor kunne elever med ulik lesekompetanse modellere de ulike tekstutdragene. Av de enkeltelevne som leste høyt, var det én som var en del av mitt utvalg, mens de to andre elevene ikke var det. Eleven fra utvalget leste tekstutdraget med høyest vanskelighetsgrad. Denne måte å tildele elevoppgaver, kan være et tiltak læreren gjorde for å gi elevene utfordringer som var tilpasset deres nivå. Disse elevene leste teksten for første gang da de leste den høyt for klassen. De hadde altså ikke fått mulighet til å øve eller forberede seg på forhånd. Å differensiere leseleksa, er også mulig å se på som medierende læring.

Kommentert [HMM41]: Teksten i rødt: forsøk på å trekke inn teorien.

Kommentert [HMM42]: Må inn i teoridelen

Det kan være med på å sikre at flest mulig elever leser tekst på det nivået som utfordrer elevene, samtidig som at det er noe de mestrer på egenhånd.

Til tross for at mediert lesing her kan ha vært lærerens hensikt, er det ikke sikkert aktiviteten i undervisningen fungerte slik for alle. Dersom de sterke elevene leste teksten uten vansker, mestret de jo allerede oppgaven. Skjelbred skriver at læreren bør ha en aktiv rolle når elevene møter tekster i undervisningen (Skjelbred, 2019, s. 75). Dette må da gjelde også for de sterke leserne. Elevene som utgjorde mitt utvalg i *klasse 1*, så ut som de leste alle ordene uten problem. Jeg sto for langt fra til å høre ordene de leste, men alle fire formet munnen til alle ordene riktig, og i samme tempo som læreren. En mulighet kan altså være at teksten ikke utfordret alle elevene. Dersom det er tilfelle kan man kanskje ikke si at det foregikk mediert læring for disse elevene. Ser man på dette i lys av teori om medierende læring, er teksten for lett for disse elevene. Elever skal alltid jobbe med noe den må strekke seg etter og anstrenge seg for å mestre (Frost, 1999). I tillegg skal det være behov for en «mer kompetent annen» for at man skal mestre aktiviteten første gangen, før man gradvis tar bort støtten fra «den andre». Et viktig mål ved mediert læring er at eleven på sikt skal mestre oppgaven på egenhånd (Frost, 1999, s. 106), ikke med én gang. På den ene siden kan man si at de elevene som leste høyt for klassen, kanskje fungerte som en støtte for medelevene. På en annen side er det viktig at også disse elevene møter tekster som utfordrer dem.

**Klasse B:** Det var stasjonen som ble ledet av kontaktlæreren som hadde høytlesing. Stasjonen foregikk i en krok i det ene klasserommet. Alle på gruppa hadde hver sin lesebok. Teksten var nivå delt i tre nivå: «stjerne», «måne» og «sol». Det var «stjerneteksten» som ble regnet som den enkleste, mens «sol» var den mest avanserte. Tematikken i de tre delene skilte seg ikke fra hverandre. En av forskjellene var at i «solteksten» var det en del lange ord. Selve teksten var også betydelig lengre enn både «stjerne-» og «måneteksten». På den ene siden var det i «solteksten» mye gjentakelser og det var mange frekvente ord. Det kan være med på å gjøre at teksten kan tilgjengeliggjøres for flere. På en annen side vil den relativt lange teksten kreve at elevene klarer å holde fokus og flyt gjennom et lengre tekstutdrag. Det er med på å gjøre «solteksten» mer utfordrende enn «måne-» og «stjerneteksten». Uavhengig av hvilket nivå læreboktekster er tiltenkt, avgjøres vanskegraden til en skoletekst av hvordan læreren bruker tekstene (Frost, 2003b, s. 11).

Også i *klasse B* fikk elevene høre teksten opplest før de selv skulle lese den. På denne stasjonen var det læreren som leste høyt for elevene. Deretter skulle elevene på stasjonen lese teksten sammen i kor. **Elev X** var fysisk til stedet under hele stasjonen, og hen hverken tullet eller ødela for

**Kommentert [HHM43]:** Se litt på setningene i dette avsnittet. For lange/ tunge

**Kommentert [HHM44]:** Dette avsnittet med rødt: forsøk på å trekke inn teorien.

medelevene. Det er likevel usikkert hvor stort læringsutbytte eleven fikk. På den ene siden så eleven mye opp og rundt på medelevene da alle på gruppa skulle lese i kor. På en annen side virket det som at eleven hadde fått med seg det som sto i teksten. Dette kan begrunnes med at *elev X* også så ned i boka da de leste. Når eleven gjorde dette, var munnen lukket. Likevel kunne eleven ordene som sto i teksten også når hen andre steder enn i teksten. Det står mer om disse observasjonsdataene i kapittel 6.

Det fremsto usikkert om *elev X* var helt «påkobla» da de hadde høytlesning i gruppa. Dette er et av Hagtvets kriterier for god imitasjon, nemlig at eleven må være aktivt med (Hagtvat, 2002, s. 55). Det er usikkert hvorfor *elev X* ikke var mer «med» denne delen av timen. En mulighet kan være at eleven ikke syntes det var utfordrende nok, og begynte å kjede seg. Studien til Strandos mfl. viste at mange sterke elever i begynneropplæringen, ble sett på som underytere (Strandos et al., 2017, s. 34). Studien pekte på manglende motivasjon som mulig årsak til at de sterke elevene oppfattes som underytere allerede i begynneropplæringen (2017, s. 34). En mulighet kan altså være at *elev X* manglet motivasjon da hen deltok på denne stasjonen. Kanskje hadde eleven fulgt mer med i teksten, og sett mindre på det rundt seg, dersom teksten hadde vært mer tilpasset elevens lesenivå. Etter at de hadde korlest teksten, skulle de lese hele teksten sammen for hverandre i par. *Elev X* gjorde denne oppgaven ordentlig, uten å tulle eller se ut som hen mistet fokus.

Til tross for usikkerheten rundt hvorvidt *elev X* var helt «med», virket det ikke som at hen hadde utfordringer med avkodning av teksten. Det samme gjaldt for de andre elevene i utvalget. I *klasse 2*, på stasjonsgruppa med lesing, svarte begge elevene fra utvalget godt på spørsmålene fra læreren. De var dessuten ivrige etter å få svare. Dette kan tyde på at begge fikk med seg teksten de leste. Også i *klasse 1* virket det som at elevene avkodet tekstene godt. Spørsmålene om tekstene var i stor grad knyttet til den tekniske delen av lesingen. Dette gjaldt både for oppgavene elevene fikk til teksten og spørsmålene de fikk av læreren.

## 6.2 Spørsmål

(Dysthe skriver) at et av kjennetegnene ved et dialogisk klasserom er at læreren viser høy verdsetting av elevsvarene. Dette kan være ved å gi elevsvarene et «opptak» (Dysthe, 1995, s. 214). I mine observasjoner fant jeg ikke eksempler på at lærerne i særlig grad brukte denne strategien. Likevel mener jeg at lærerne flere ganger viste at de verdsette elevsvarene. Det var særlig i *klasse 2*, under stasjonen med høytlesning, at jeg observerte dette. På denne stasjonen fikk for eksempel *elev A* og

**Kommentert [HHM45]:** Her har jeg ikke jobbet med drøftinga. Det fordi jeg ikke klarer å se hvordan det passer med problemstillingen

**Kommentert [HHM46]:** - I dette deltakpittet er litt repetisjon, fiks dette

**Kommentert [HHM47]:** Nytt avsnitt

**Kommentert [HHM48]:** La dette stå først, dette er det beste i denne kategorien. Fyll på med det andre om klapping

*elev X* ofte svare på spørsmålene. Svarene til elevene ble sjelden brukt videre når læreren stilte nye spørsmål. Læreren brukte altså lite «opptak» i samtale med elevene. På en annen side kan kanskje det at disse elevene fikk mye taletid, i seg selv være en måte for læreren å vise at hen verdsatte elevenes innspill. Læreren smilte og hadde oppmerksomheten mot eleven som snakket. Etter at elevene hadde svart kommenterte ikke læreren elevsvarene. I stedet for nikket hen mot eleven som hadde snakket, og ga ordet til neste elev. Ser man dette i lys av teorien til Dysthe, om kriterier for god dialogisk undervisning, ser vi at læreren altså ikke brukte «opptak». Likevel fremsto det tydelig at hen anerkjente og verdsatte innspillene fra elevene.

Det at læreren i *klasse 2* viste anerkjennelse på den måten hen gjorde, kan være et tiltak som gjorde at flere elever turte å komme med sine innspill til resten av gruppa. Dette er en mulighet fordi alle elevene fikk den samme responsen på sine innspill. Derfor ble det ikke et fokus på at noen av svarene fra elevene var mer riktige, eller bedre, enn andre. Selv om det ofte var *elev X* og *elev A* som fikk svare først, tok læreren seg god tid til mange elevsvar. Hen lot elevene si det de ønsket, selv om det av og til kunne ta lang tid. I tillegg lot hen mange elever komme med innspill, ofte fikk alle som ville komme til ordet. Av de to elevene i utvalget fra *klasse 2*, var det *elev X* som var ivrigst på å rekke opp hånda og som fikk ordet oftest. Dette kan være enda en måte læreren tilpasset undervisningen til elevene. Det kan det være fordi da bidro læreren til at elevene fikk sagt det de ønsket, men hen «pushet» ingen elever til å snakke mer enn de selv ønsket.

Svarene *elev X* og *elev A* kom med passet godt til spørsmålene fra læreren. Jeg syntes lærer var god på å vise at hen har hørt hva elevene har å si, også uten å markant vise hvilke svar hen likte best. Ettersom *elev X* og *elev A* ønsket å svare på mange spørsmål, og svarte godt for seg, kan det tyde på at elevene fikk med seg innholdet i teksten. I denne sekvensen benyttet læreren seg altså lite av strategien «opptak». Likevel opplevde jeg at hen både anerkjente og viste interesse for det elevene hadde å si. Kanskje kan hyppighet og rekkefølge på når læreren lar elevene få ordet, være en like god form for anerkjennelse og tilpasset opplæring som andre strategier.

Språkleker er noe som kan være nyttig for alle elever i begynneropplæringen, også for de som alt kan lese (Frost, 2003, s. 82). Da *klasse 1* jobbet med å lytte ut lyder og stavelser i timen, var dette ifølge Salens lesetrapp arbeid på det nederste trappetrinnet (2003, s. 120). Dette fordi det under denne aktiviteten var språklig bevisstgjøring av fonologiske aktiviteter som sto i fokus. Spørsmålet fra læreren denne sekvenser var om elevene kunne klappe stavelsene. Det var altså ikke spørsmål som krevde verbale svar, men derimot en fysisk bevegelse fra elevene. Først klappet de stavelsene

Kommentert [HHM49]: Skrevet under veiledning



til ordet på bildekortet, deretter skulle de fastsette om «dagens lyd» var på starten, i midten eller på slutten av ordet.

Studien til Lyster viste at de sterke elevene profitterte best på aktiviteter som trente deres morfologiske bevissthet, fremfor den fonologiske (2002, s. 288). Lyster skriver at det er viktig at både fonologisk og morfologisk opplæring blir gitt eksplisitt (2011, s. 107). I mitt datamateriale har jeg ingen observasjoner som viser at klassene arbeidet med morfologiske aktiviteter. Det kan hende at læreren arbeidet med dette andre timer enn de jeg var til stedet i. Likevel kan mine resultater være med på å underbygge at det jobbes lite med morfologiske aktiviteter i undervisningen. Dette er altså til tross for at forskning har vist at dette er særlig gunstig for de sterke leserne (Lyster, 2002, s. 288). Lyster påpeker viktigheten av å møte elevene med den mest hensiktsmessige tilnærmingen mot skriftspråket. Videre skriver hun at hvilken tilnærming dette er, er ulikt mellom ulike grupper elever (Lyster, 2011, s. 108). I *klasse 1* ble det brukt relativt mye tid på å arbeide med aktiviteter som utviklet den fonologiske bevisstheten, men ikke den morfologiske. Da *klasse 1* arbeidet med å klappe stavelser til ulike bildekort, hadde det vært mulig å trekke inn morfologiske aktiviteter.

På det ene kortet elevene skulle klappe stavelser til, var det bilde av to undulater. Her kunne læreren for eksempel spurt klassen om hva som hadde skjedd med betydningen av ordet dersom man tok bort endelsen «er» i «undulater». Da hadde ordet endret fra å bety flere undulater til å bli kun én undulat. Lyster skriver at nettopp fordi det relativt lite fokus på den morfologiske tilnærmingen i skolens begynneropplæring, er det gjort lite didaktisk utprøving og utarbeiding av metodiske opplegg for bruk i skolen (2011, s. 109). Det er likevel gjort noe forskning på det, men Lyster mener vi fremdeles vet for lite om hvordan man best kan arbeide med utviklingen av elevenes morfologiske bevissthet (2011, s. 110).

Klasse B: Det er særlig ved stasjonen hvor elevene hadde høytlesning med læreren som er aktuell å se på videre. Dette er både fordi det er her det foregikk flest spørresituasjoner mellom lærer og de sterke leserne. I tillegg er dette den eneste stasjonen hvor elevene var med kontaktlæreren denne timen. Derfor blir det naturlig å ha et ekstra fokus på denne stasjonen også her.

I *klasse B* stilte læreren flere spørsmål til teksten. Før de begynte å lese verbalteksten spurte hen elevgruppa: «hva ser du på bildene?». Her var det mange av elevene som hadde lyst til å svare. De rakk opp hånda og fikk svare etter tur. Deretter spurte læreren: «er det noen som har sett hva

Kommentert [HHM50]: NB: må også skrives om i teori-delen!

Kommentert [HHM51]: Vær sikker på det da

overskriften er?» Også her var det ganske mange elever som rakk opp hånda, men en del færre enn ved det første spørsmålet. *Elev X* var en av de elevene i sin gruppe som rakk opp hånda. *Elev X* fikk ordet først, hen svarte «hjul», og forklarte videre at det var hjul avbildet totalt to steder på oppslaget. Grappa snakket om dekkene på det ene bildet. Læreren stilte totalt mange spørsmål om teksten. Ved å se nærmere på og analysere spørsmålene, ser man at det er tekniske spørsmål. Læreren spurte for eksempel hvor i teksten elevene fant ulike ord. Det var tydelig at *elev X* og *elev A* var raske til å finne svar på spørsmålene fra læreren.

Tar man utgangspunkt i «lesetrappa» var utvalget fra *klasse 2* trolig mellom nivå to og tre. På den ene siden viste de at de klarte å lese seg frem til spesifikke ord. Forståelse er en sentral del av leseutviklingen i både trinn to og tre av «lesetrappa» (Salen, 2003, s.120). Elevene i utvalget klarte altså å besvare spørsmål knyttet til tekstens konkrete innhold, men det var ingen samtaler knyttet til forståelse av teksten. For å tilrettelegge for videre utvikling av lesekompetansen til utvalget, er det viktig at de får jobbet med forståelse av det de leser. Forståelse av tekst er også en del av det å kunne lese (Andreassen, 2014, s. 224; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36).

### 6.3 Arbeidsform

I dette delkapittelet har jeg sett spesielt på selvstendig og individuelt arbeid. Jeg har også sammenliknet det individuelle arbeidet med samarbeid som arbeidsform

I alle observasjonsøktene jobbet elevene individuelt når de hadde selvstendig arbeid. Utvalget i *klasse 1* jobbet på gangen da de hadde selvstendig arbeid. Dette gjorde de begge dagene jeg observerte. Alle elevene i klassen, også disse fire elevene, arbeidet først med «regnbueheftet». Etter dette skulle utvalget jobbe med ekstraoppgaver i et hefte de hadde liggende. Én av elevene på gangen hadde ikke dette ekstraheftet, og læreren ga hen et annet arbeidsark enn det de tre andre hadde. Årsaken til at denne eleven ikke hadde de samme ekstraoppgavene som resten, var fordi læreren ikke fant flere av de samme oppgavene. Innholdet i dette hefte var like fullt relevant, og hadde tilsvarende oppgavetyper som resten av utvalget i *klasse 1*. Det så ikke ut som at eleven syntes det gjorde noe at hen fikk oppgaver som så annerledes ut enn de andre.

Kommentert [HMM52]: Tema i dette avsnittet: selvstendig arbeid

De første oppgavene elevene i *klasse 1* gjorde var i «regnbuehefte», og var altså noe alle elevene som satt på gangen arbeidet med. Til tross for like oppgaver, og et nokså likt arbeidstempo, observerte jeg ikke samarbeid mellom elevene. Læreren oppfordret heller ikke elevene til dette. I *klasse 2* var det noe annerledes. For det første var de to elevene i utvalget ikke på samme gruppe. For det andre var det flere av stasjonene hvor elevene selv bidro til hvordan oppgavene ble. Det gjaldt både Ipad- stasjonen, skrivestasjonen og puslestasjonen. På en annen side hadde det vært mulig å tilrettelegge for samarbeid på alle disse stasjonene. Jeg observerte ikke at ble gjort. At det var mye individuelt arbeid i begynneropplæringen, fant de også i studiene *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning og Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar* (Haug, 2006, s. 40; Strandos et al., 2017, s. 32). Resultater fra min studie kan tyde på at dette fremdeles gjelder for de sterke leserne. Frost mener at det er nødvendig med en individuell tilnærming til leseundervisningen (Frost, 1999, s. 101). Med det mener han at elever må få tilpasset tekstene til deres nivå (2003b, s. 91).

Ettersom utvalget i *klasse 1* virket å være på tilsvarende likt lesenivå, og de jobbet med samme oppgaver, kunne det kanskje vært en mulighet for økt læringsutbytte dersom disse elevene hadde samarbeidet. Dette støttes også av Haug (2006, s. 42).. At elevene jobbet på gangen, resulterte i tillegg i flere unødvendige forstyrrelser. Det var naturlig at elevene ønsket å snakke med medelever som skulle bruke toalettet, men noe faglig utbytte fikk de ikke av det. Studien til Haug med flere fant også dette, nemlig at elever i grupper har en større risiko for å «spore av» og forstyrre hverandre (Haug, 2006, s. 40).

### Klasse 1:

Utvalget snakket en del sammen, men det var sjelden samtale om oppgavene eller annen faglig dialog. Jeg observerte ingen dialog der metaspråk var i bruk. Klæboe & Sjøhelle skriver at metaspråklig bevissthet er sentralt for å utvikle leseferdighetene (2013, s. 43). Dette støttes også av Frost (2003b, s. 44). Også i kompetansemålene etter andre trinn, står det at elevene skal kunne ha samtaler om både skjønnlitterære tekster og sakprosa (Udir, 2020). Kanskje kunne læreren her tatt initiativ til å utvikle utvalgets metaspråklige ordforråd gjennom dialog med elevene. Det som var av dialog mellom utvalget, var derimot av mer praktisk karakter. De diskuterte blant annet hvilke farger de skulle bruke i en av oppgavene. Disse resultatene er sammenfallende med de i studien til (Haug mfl. Her) fant de at mye av undervisningstiden i begynneropplæringen gikk til tegning og fargelegging (Haug, 2006, s. 42). Studien til Strandos et al. fant derimot ikke at elevene i

Kommentert [HHM53]: Tema: fortsatt selvstendig arbeid

Kommentert [HHM54]: Akkurat dette ser jeg per nå ikke er direkte relevant for de sterke elevene

Kommentert [HHM55]: Bør man presentere studien med navn på forfattere/ forskere, eller heller navnet på studien, slik som ovenfor?

Kommentert [HHM56R55]: Studien til Strandos mfl. fant ikke dette, og skriver også noe om det. Er det noe å ha med her?

begynneropplæringen fikk fargeleggingsoppgaver (2017, s. 32). På den ene siden hadde nok ikke denne oppgaven i *klasse 1* til hensikt å være en fargeleggingsoppgave. Målet var nok at elevene skulle trene på å forme de ulike bokstavene. På den andre siden brukte utvalget såpass mye tid på fargevalg og diskusjon rundt dette, at det i praksis kanskje kan sies å virke som en fargeleggingsoppgave.

Studien til Strandos et al. viste at de sterke elevene ofte fikk ekstraoppgaver etter at var er ferdige med de samme oppgavene som hele klassen hadde fått. De oppgavene som kun ble gitt til de sterke elevene, ble ikke forklart av læreren på noe vis (2017, s. 32). I min studie fikk utvalget i *klasse 1* ekstraoppgaver når de var ferdige med de oppgavene som var felles for hele klassen. I heftet elevene jobbet med etter de hadde gjort «regnbueheftet», fikk de ingen forklaring på hvordan de skulle arbeide med oppgavene. Studien til Strandos et al. viste at det kun var oppgaver som ble gitt felles, som ble modellert av læreren (2017, s. 32). Der fant de også at det var vanlig at de sterke elevene fikk tilleggsoppgaver som var forskjellig fra sine medelever. Disse oppgavene ble aldri modellert eller gjennomgått av læreren. Noe av det samme fant jeg i min studie. Når de sterke leserne i *klasse 1* arbeidet med ekstraoppgavene, fikk de ikke modellert eller forklart hva de skulle gjøre på de ulike oppgavene.

#### 6.4 Læremiddelutvalg [og tekstarbeid]

Læreboka ble brukt mye i begge klassene. Læreboka er et utvalg tekster som er laget med læring som formål. Bruker vi Skjelbreds læremiddelteori, er dette derfor «primære skoletekster» (2019, s. 22). Samtlige av tekstene klassene jobbet med den tiden jeg observerte, var etter denne klassifiseringen «primære skoletekster». Kanskje mer interessant enn hvilke læremidler klassen brukte, er hvordan de jobbet med dem.

I *klasse 1* jobbet også de streke elevene med «regnbueheftet», til tross for at de mestret dette godt. «Regnbueheftet» var en samling av ferdig pedagogiske tekster. At elevene brukte mye tid på arbeid i læreboktekster stemmer med forskningen til Gilje et al. (2016, s. xv). Til tross for at dette var oppgaver utvalget gjorde uten store utfordringer, har det en egenverdi å gjøre det samme som medelever. Det kan gjøre at man føler seg som en del av klassen, som også er viktig. På en annen

Kommentert [HHM57]: Forslag fra veileder

Kommentert [HHM58]: Pass på ladning og bastanhet

side skal de sterke elevene også utfordres og mestre nye ferdigheter like ofte som resten av klassen. Det er det ikke sikkert de gjorde ved kun å lese og arbeide med de tekstene de gjorde da jeg observerte. For det første var det relativt enkle tekster, og elevene hadde ingen problem med å lese eller forstå dem. Setningene i teksten besto av både korte og få ord. Ordene var i tillegg stort sett høyfrekvente eller lydrette. For det andre var oppgavene til tekstene relativt enkle. Det var heller ikke alle oppgavene som krevde at eleven hadde forstått teksten. Det var både fordi disse oppgavene var svært enkle å forstå, men også fordi de ikke direkte handlet om det elevene hadde lest i den tilhørende teksten.

Det virket som at utvalget i *klasse 1* avkodet godt, også da de arbeidet individuelt. Jeg gjorde denne vurderingen på bakgrunn av at de alle leste tekstene med flyt, og uten å stå fast ved ord. Elevene leste såpass høyt at jeg fikk med meg dette. Det eneste unntaket var navnet «Noa». Her var alle fire i utvalget usikre på om dette var et gutte- eller jentenavn. Oppgaven var å trekke strek fra navnet «Noa» til riktig bilde. Problemet ble altså at de ikke visste om «Noa» var et jente- eller guttenavn, men de skjønnte at det var et navn. I tillegg til «Noa» var et av de andre i oppgaven ordene «Ane». Det var derfor både bilde av en gutt og ei jente i oppgaven, noe som gjorde det utfordrende for utvalget. Elevene diskuterte seg imellom om noen visste om «Noa» var en gutt eller ei jente, men det var det ingen som gjorde. Løsningen til elevene ble etter en stund å spørre meg. Dersom jeg ikke hadde vært der, er det en mulighet at elevene til slutt hadde gjettest og gått videre til neste oppgave. En annen mulighet er at de hadde blitt værende ved denne oppgaven fram til læreren hadde kommet. Den tiden jeg observerte var læreren sjelden innom disse elevene. Dersom de hadde ventet på hjelp fra læreren, hadde det derfor vært en risiko for at elevene ikke hadde fått gjort så mange oppgaver for. Det er fordi de kunne blitt sittende lenge å vente, uten å komme videre. Dersom ikke jeg hadde sittet med elevene, er det også en mulighet at læreren hadde vært oftere hos disse elevene.

På en annen side fant også studien til Strandos et al. at de sterke elevene fikk lite veiledning fra læreren når de gjorde oppgaver som ikke var de samme som resten av klassen (2017, s. 32). Studien trekker frem antakelsen om at de streke elevene klarer seg godt på egen hånd, som en mulig forklaring på dette. Funn fra min studie viser at de sterke elevene i stor grad mestret de oppgavene de har fått, uten hjelp. Til tross for at elevene i stor grad mestret de oppgavene de fikk, var det kanskje spesielt ett unntak. Da én av elevene fra utvalget i *klasse 1* arbeidet med den siste oppgaven i «regnbuehefte», ble de siste fire av totalt åtte deloppgaver gjort feil. De fire første var riktige. Oppgaven gikk ut på å finne hvor i ordet g-lyden var. De fire siste gjenstandene ble alle plassert slik

at eleven tilsynelatende mente at g-lyden var den siste lyden i disse ordene. Ordene var «mage», «drage», «gaffel» og «legokloss» (se *vedlegg 3*). En mulighet til at eleven plasserte disse feil, kan ha vært at hen var lei av oppgaven og bare ville bli ferdig. Dersom læreren hadde sett at eleven gjorde disse feilene, mens eleven arbeidet, kan det være at læreren hadde funnet ut av hvorfor eleven gjorde disse fire deloppgavene feil. Det er også mulig at læreren så over elevenes arbeid i etterkant, og da fikk en forklaring fra eleven. På en annen side er det en mulighet for at eleven da har glemt hvorfor hen gjorde oppgaven slik. Da kan det være vanskeligere å gi riktig form for støtte neste gang de skal jobbe med en lignende aktivitet, enn dersom læreren hadde avklart dette da feilen ble gjort.

Når klassene leste lengre tekster, var disse tekstene fra elevenes analoge lærebok. Felles for alle observasjonene var at den aktuelle teksten ble lest høyt én til to ganger. Etter at de hadde gjennomført lesingen, var de ferdige med teksten. Det var altså ikke noe etterarbeid til disse tekstutvalgene under mine observasjoner. En mulighet kan være at de jobbet mer med tekstene i økter som var i etterkant av mine observasjoner. For å skape en samtale om teksten etter at de hadde lest, kunne de for eksempel snakket om ord elevene syntes var vanskelige da de leste. Frost skriver at i undervisningssammenheng bør elevene forstå 80- 90% av alle ordene i teksten. Med en slik forståelsesprosent mener Frost at elevene har et best mulig utgangspunkt for å øke sitt ordforråd (2003b, s. 83). Ettersom alle elevene i klassen jobbet med samme tekst, er det kanskje ikke sannsynlig at samtlige elever forsto 80 – 90 % av ordene. Likevel kunne kanskje forståelsen økt hos alle elevene dersom de hadde jobbet mer med særlig de lengre tekstene.

Felles for begge klassene var at hele klassen leste samme tekst. Tekstene besto av tre nivådelte avsnitt. Ifølge Frost er dette ofte et tilstrekkelig antall nivådelinger av tekst, for at alle elevene skal få et tilfredsstillende læringsutbytte (2003b, s. 83). Både i *klasse 1* og *klasse 2* leste de hele teksten, altså leste hele klassen alle nivåene. Det vil si at elevene også leste tekstutdrag som ikke var tilpasset sitt nivå. På en annen side leste de teksten i kor, og det var trygge rammer rundt aktiviteten. I *klasse 1* virket det som at dette var tatt høyde for med tanke på leseleksa, ettersom elevene skulle lese ulike deler av den nivådelte teksten hjemme. Begge klassene brukte tekster som sto i læreboka. Det betyr at de ferdige nivådelingene i læreboka la føringer for hvilke utfordringer de ulike elevene ble presentert for. For at dette skal fungere som godt tilpasset opplæring, er man avhengig av at nivåene i læreboka stemmer med det nivået elevene i klassen faktisk er på.

Kommentert [HHM59]: Dette tekstpariet i rødt: forsøk på å trekke inn teorien.

Kommentert [HHM60]: For stor vekt av egen mening?

Kommentert [HHM61]: Har om dette også i første kategori

Frost mener at elever bør lese samme tekst mange ganger (2003b). Dette er for å øke automatiseringen og hastigheten av lesingen. Under mine observasjoner var det ingen av klassene som leste samme tekst mange ganger. I klasse 1 brukte de relativt mye tid på å gjennomgå leseleksa. Elevene fikk den først lest opp, for deretter å skulle lese teksten høyt selv. Ut ifra mine observasjoner kan det virke som at ansvaret for at elevene fikk mengdetrening av teksten ble lagt til hjemmet. Frost skriver at det er læreren, eller eventuelt medelever, som skal være støtten eleven trenger ved tekstlesing (Frost, 2003, s. 109). Når det kun er hjemme elevene får mengdetrening av en tekst, har kanskje ikke læreren god nok oversikt over hva de ulike elevene faktisk får med seg og deres progresjon. Som nevnt tidligere, kan det være at klassen arbeidet mere med teksten etter at den hadde vært leseleksa. Aktuelle aktiviteter kunne da vært at elevene leste høyt for læreren, slik at læreren fikk vurdert elevenes automatiseringsprosess og utviklingen av denne. Samtale om innholdet og tematikken i leseleksa kunne også vært naturlige moment å arbeide rundt da. Da hadde elevene lest teksten mange ganger og de hadde også jobbet med den, i tråd med hva Frost skriver (2003b).

Vi ser altså at læremiddelet lærerne i begge klassene bruker, stort sett er læreboka. Dette er funn som stemmer med de Gilje et.al har gjort (2016, s. xv). Når det gjelder hvordan det arbeides med tekstutvalgene, var også dette relativt likt i de to klassene. I begge klassene ble det snakket om tekstene de leste felles. Det er mulig at de jobbet videre med teksten i påfølgende timer, hvor jeg ikke var tilstedet. Etterarbeid med teksten kan være særlig aktuelt for den teksten de leste sammen med læreren. Ettersom de denne timen jobbet seg gjennom teksten helt ortografisk, kan en videreføring av arbeidet med denne teksten være å snakke mer om vanskelige ord og tematikken i teksten. ]

Felles for begge klassene var også at det snakkes om den tekniske delen av lesingen, som overskrift og konkret innhold i teksten. Ingen av lærerne i noen av klassene benytter seg av muligheten til å snakke om innhold og tematikk. Når elevene jobbet med læremidlene individuelt, var det også flere likhetstrekk i begge klassene. Utvalget av de sterke elevene ble i begge klassene sittende å jobbe individuelt, og med oppgaver som de løste relativt raskt med få eller ingen feil. Til tross for at de sterke leserne i klassen mestret alle oppgavene de fikk når jeg observerte, er det ikke sikkert de gjør det i fremtiden. Lyster skriver at det ofte er problemer med ordavkodning fremfor forståelse som gjør at lesere i begynneropplæringen blir hengende etter i sin leseutvikling (2011, s. 37). Til tross for at elevene i utvalget var gode lesere nå, er ikke det en garanti for at de forblir det. Dersom tekstene de får ikke gir dem nok utfordring, er det en fare for at de på sikt vil begynne å henge etter.

Kommentert [HHM62]: Dette er min mening/refleksjon. Kan jeg ha med den her?

Kommentert [HHM63]: Evt ha det som en avslutning. Se på helheten, evt fjern det senere.

Kommentert [HHM64]: Sjekk dette

## 7. Avslutning

Problemstillingen til denne oppgaven har vært *hva slags opplæring og tilrettelegging får sterke lesere i den første leseopplæringen?* For å besvare problemstillingen har jeg observert to norskklasser i begynneropplæringen. Jeg har kun observert tre undervisningsøkter, totalt 4,5 klokketimer fordelt på to klasser. På 1.-4. trinn skal elevene totalt ha 931 klokketimer med norsk (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det betyr at de tre undervisningsøktene jeg har observert, som i tillegg er fordelt på to ulike klasser, er en svært liten del av all norskundervisning disse elevene og lærerne deres har sammen. Jeg har ikke grunnlag for å si hva som skjer i de øktene jeg ikke har vært til stedet. Resultatene fra denne studien kan heller ikke si noe om hvordan forholdene er i andre klasser. Funnene fra denne studien kan altså ikke generaliseres, og er kun et øyeblikksbilde fra de to klassene jeg fikk lov å observere i.

Resultater fra denne studien viser at lærerne ved flere anledninger gjorde læreren tilpasninger for å møte de sterke leserne på deres nivå. På andre områder manglet noe av denne tilretteleggingen. Jeg har forsøkt å besvare problemstillingen min med fire kategorier i analysekapitlet. I den første analysekategorien, medierende læring, reflekterte jeg rundt læringsutbyttet til de sterke leserne da klassene hadde høytlesning. Jeg trakk inn teori om medierende læring. Jeg så på det som sannsynlig at de sterke leserne ikke fikk et best mulig læringsutbytte i denne delen av undervisningen. Dette mener jeg fordi de tilsynelatende leste og forsto teksten uten noen utfordring. Og det kunne virke som at de kanskje ikke fikk nok å strekke seg etter. På en annen side valgte læreren i *klasse 1* hvilke elever som fikk lese høyt for klassen. Dette var da en ny tekst for elevene. Dette kan tyde på læreren under denne sekvensen tilpasset undervisningen for denne elevgruppa. De fikk da en tekst som de ikke var forberedt på å lese, og de hadde derfor heller ikke fått mulighet til å øve på forhånd.

I det neste delkapitlet diskuterte jeg funn knyttet til spørsmål fra læreren. I *klasse 2* viste for eksempel læreren tydelig at hen interesserte seg for alle elevsvar. Hen lot her de sterke elevene få mye taletid. Dette kan være en metode læreren brukte for å tilpasse undervisningen og tilrettelegge ekstra for de sterke elevene i denne sekvensen. I dette delkapitlet reflekterte jeg også rundt hvordan læreren kunne brukt morfologiske aktiviteter i undervisningen. Forskning viser at særlig de sterke elevene virker å profitere særlig godt på morfologiske aktiviteter. Jeg observerte ikke at det ble gjort, selv om det hadde vært muligheter for dette.



I nest siste delkapittel av diskusjonsdelen så jeg på arbeidsformen hos de sterke elevene. Jeg fant at elevene i begge klassene jobbet individuelt med oppgaver, til tross for at elevene hadde de samme oppgavene. Siste delkapittel tok for seg lærermiddelutvalg og hvordan klassen arbeidet med tekstene. Hovedresultatene fra denne delen peker på at de sterke leserne ofte får oppgaver de mestrer, uten utfordringer eller behov for støtte fra læreren. Dette kan kanskje tyde på at de sterke leserne får oppgaver som ikke er godt nok tilpasset deres nivå, de er for lite utfordrende.

En mulig forklaring på resultatene i denne studien, kan være at læreren ikke opplever å ha tid til å bruke like mye av sin tid til alle elevene. Fra politisk nivå er det en særlig forventning på å heve læringsutbytte til de elevene som presterer under forventet nivå. I alle klasser finner vi elever som presterer i alle ender av nivåskalaen. I *klasse 1* var det en spesialpedagog som skulle vært i klassen begge øktene jeg observerte, men som disse dagene var fraværende. Det ble heller ikke satt inn vikar for spesialpedagogen. Dette kan være med å vise lærernes uforutsigbare hverdag: det skjer stadig noe som gjør at de opprinnelige planene må vike fordi det skjer endringer i forhold som påvirker klassen. Det kan være endringer i hvilke ressurser man har tilgjengelig, slik som jeg observerte. Det kan også være konflikter eller andre forhold som gjør at elevgruppen ikke fungerer på helt den måten man hadde forventet. Dette er en stor del av lærerhverdagen. Derfor er det også naturlig å forstå hvorfor lærerne i min studie gir de sterke elevene oppgaver hen vet de mestrer. Det handler nok ikke om hverken uvilje eller manglende kompetanse hos lærerne. Jeg observerte to lærere som begge hadde jobbet flere år i skolen. I begge klassene virket det som det var både trygghet og trivsel, og lærere som jobbet for at elevene skulle ha en fin skoledag. Det at lærerne gir de sterke elevene oppgaver som de mestrer, gjør at læreren kan fokusere på de elevene som trenger mer hjelp fra læreren for å nå kompetansemålene. De sterke elevene hadde kanskje allerede nådd kompetansemålene, og fokuset var derfor å sikre at *alle* elevene nådde forventet læringsutbytte. Forskning viser at lærere bruker mye av tiden de har til individuell hjelp i klasserommet, til de svake elevene i klassen. Dette er lærerne også selv klar over, men de har ikke nok tid til å dekke alle elevenes behov (Strandos et al., 2017, s. 31).

I denne oppgaven har jeg kun sett på læreren i klasserommet. Jeg har hverken snakket med lærer, elever eller foresatte. Jeg har heller ikke undersøkt hvordan lærerne jobbet med tilrettelegging og planlegging utenfor undervisning. Studien til Haug med flere viste at flere av lærerne i studien deres hadde et nært skole- hjem samarbeid om blant annet hvordan de hjemme kunne hjelpe elevene faglig (Haug, 2006, s. 53). Et slikt samarbeid så de særlig med foresatte som hadde elever som presterte i ytterkantene. Ettersom denne studien er gjennomført for mange år siden, ville det vært

Kommentert [HHM65]: Fint avsnitt, fortsett.

Kommentert [HHM66]: Her viser jeg til ny informasjon (ikke ny forskningsstudie). Men skal kanskje ikke med i denne delen?

interessant å se på hvordan dette er i dag. I mitt mastergradsprosjekt observert jeg over en svært kort tidsperiode. Det hadde vært spennende å sett resultatene fra en større studie. Altså en studie som undersøker den samme tematikken som jeg har gjort, men med flere klasser og over lenger tid. Mitt datamateriale har kun vært hentet fra observasjon. Det hadde vært spennende og hørt hva lærere og elever hadde av tanker og meninger om temaet. Det kunne man fått et innblikk av gjennom å intervju lærere og elever.

## Referanser/litteraturliste

- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223–242). Gyldendal akademisk.
- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (2. utg., s. 68–88). Gyldendal akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet: Den første lese- og skriveopplæringa og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* (s. 85–114). Caspar Forlag A/S.
- Bentsen, E. (2020, oktober 22). *Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen»*. lesesenteret. <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>
- Brevik, L. M., & Mathé, E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47–70). Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Bakken, E. A.-. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–152). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

- forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fossheim, H. (2015, juni 17). *Samtykke*. forskningsetikk.no.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Cappelen akademisk forlag.
- Frost, J. (2002). *Selvforsterkende strategier hos begynderlæseren*. Psykologisk forlag.
- Frost, J. (2003a). *Prinsipper for god leseundervisning*. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. (2003b). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen akademisk forlag.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP: bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. Cappelen akademisk forlag.
- Haug, P. (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* (s. 19–53). Caspar Forlag A/S.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring- å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37–67). Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing, 15*(3), 261–294.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Gyldendal akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2023, april 17). *Regjeringen satser på lesing*.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>
- Salen, G. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen: Kvalitetssikring av ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- SIKT. (u.å.). *Gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger*. Hentet 10. mai 2023, fra <https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster- et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strandos, H. S., Vikdal, R. Å., & Bjørhusdal, E. (2017). Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar. *Fou i praksis, 11*(2), 25–40.
- Stray, I., & Stray, T. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 56–76). Cappelen Damm Akademisk.

- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse- en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 20–44). Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39–53). Universitetsforlaget.
- Udir. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06 utg.). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Udir. (2021, mars 8). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, mars 31). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a153750>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Timetall*.
- Wagner, Å. K. H., & Walgermo, B. R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 98–114). Gyldendal akademisk.

## 10. Vedlegg

### **Informasjonsskriv for deltakelse i masterprosjekt**

#### **- Ikke- deltakende observasjon med fokus på sterke lesere i begynneropplæringen**

**Om meg:** Jeg er Hanna, og skal dette året skrive min masteroppgave i norsk. Jeg er student ved Universitetet i Sørøst- Norge og bor i Tønsberg. Jeg er særlig opptatt av de sterke elevene i begynneropplæringen, noe mitt masterprosjekt også har som tema.

**Formål med studien:** Jeg ønsker å observere sterke lesere i begynneropplæringen. Jeg ønsker for eksempel å se på hva slags oppgaver de får, bruken av digitale verktøy og hvordan disse elevene jobber med oppgavene de får. Dataene som samles inn blir selvsagt anonymisert. Jeg ønsker å observere hverdagsituasjoner- altså hvordan det pleier å være. Det er altså ikke behov for særlig tilrettelegging de øktene jeg er til stedet og observerer.

**Når ønsker jeg å observere:** Før desember. Gjerne kort tid etter høstferien, avhengig av hva som evt. passer best for dere.

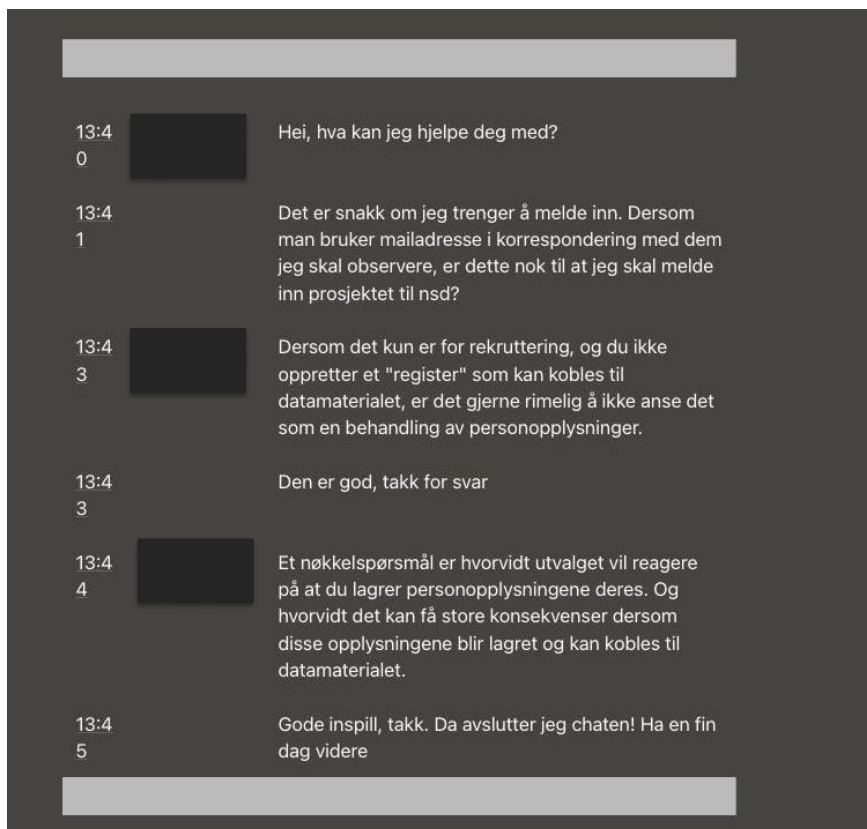
**Anonymisering og behandling av personinfo:** Informasjonen som samles inn, vil ikke på noe tidspunkt inneholde personopplysninger. Jeg kommer hverken til å innhente, lagre eller bruke noen personopplysninger. Også navn og kjønn vil anonymiseres gjennom hele prosessen- også i notatene tilknyttet observasjonen.

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

- At jeg får observere et par norsktimer, og ha fokus på de sterke leserne
- Gjerne en samtale i forkant av den første observasjonen, slik at vi får avklart den aktuelle elevgruppen og eventuelt andre spørsmål.
  - o Dette møtet gjøres slik det passer deg best. Jeg møter deg gjerne fysisk, eller det kan tas over telefon.
- Dersom du ønsker å trekke deg fra studien, kan du når som helst gjøre dette. Du trenger ikke begrunnet valget. Dette vil heller ikke få noen konsekvenser for deg. Dersom du trekker ditt samtykke vil all data relatert til deg og din klasse, slettes.

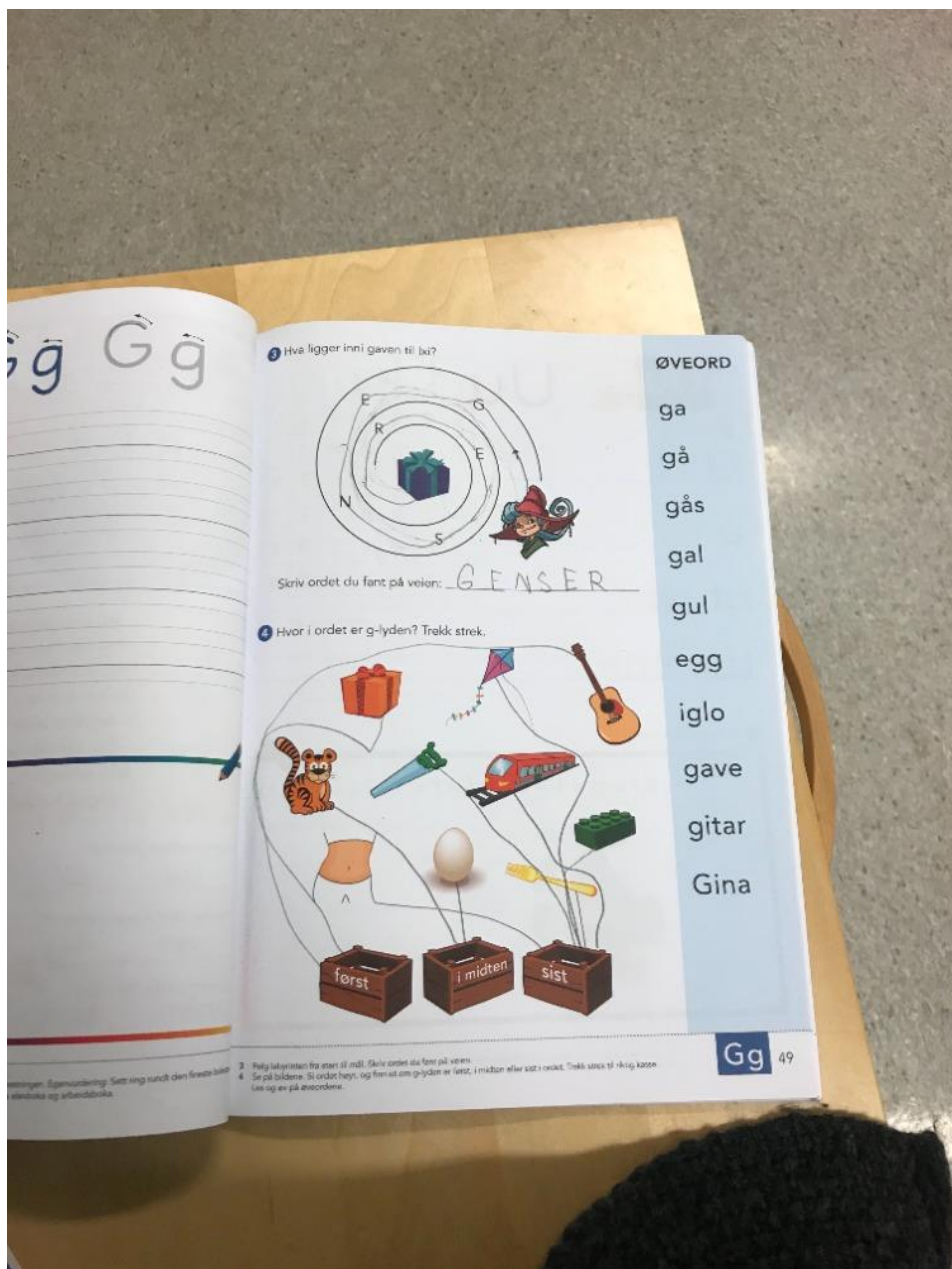
Det er bare å ta kontakt ved spørsmål  
Hilsen Hanna Himberg Marthinsen  
Telefon: xxx  
Mail: xxx

*Vedlegg 1: informasjonsskriv.*

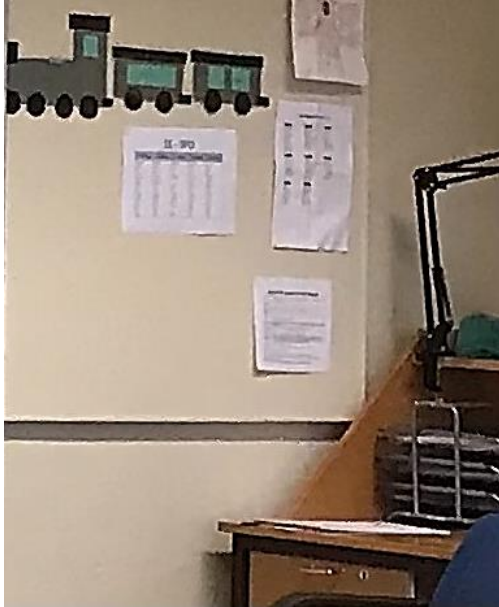


*Vedlegg 2: skjermdump av dialog med NSD. Navnet på personen som svarte for NSD er fjernet av personvern hensyn.*





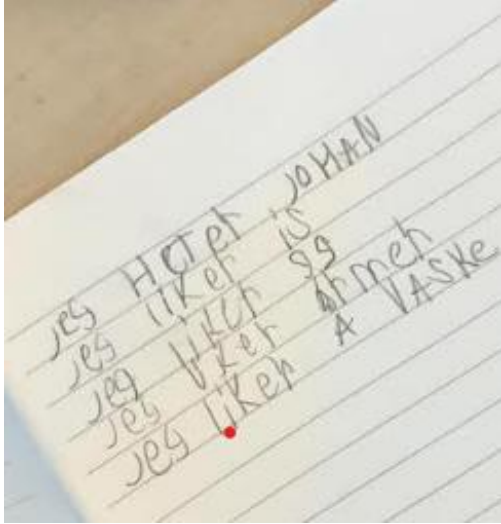
Vedlegg 3: Elevarbeid. Her ser vi at «mage» «lego», «gaffel» og «drage» feilaktig er plassert i kassa lengst til høyre.



*Vedlegg 4: Deler av tavla i klasse 1. Her ser vi toget som klassen plasserte bildekort på.*



Vedlegg 5: laminerte sirkler med enkle ord. Dette var oppgaven på den ene stasjonen i klasse 2.



Vedlegg 6: elevarbeid i klasse 2