

# Hvilke utfordringer opplever lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen?



av

**Gunnhild Ristesund**

**Master i spesialpedagogikk**

**ved avdeling for idrett, humaniora og samfunnsvitenskap.**

**Høgskolen i Lillehammer, våren 2010**

## Sammendrag

Den første internasjonale leseundersøkelsen som norske barn deltok i, IEA<sup>1</sup> Reading Literacy Study, fant sted i 1990-1991 og omfattet 9 og 14-åringer og gjaldt leseferdighetene til elevene.<sup>2</sup> Resultatene fra den viste at norske 9-åringer presterte godt over det internasjonale gjennomsnittet, og faktisk var blant de beste (Bjorvand og Tønnesen 2004).

Lærere som har hatt elever som strever med lesing og skriving vet at dette kan representere et stort problem for eleven, både i skolen og i samfunnet ellers. Informasjonsteknologi og høye krav som en har opplevd de senere årene, øker kravene til blant annet skolens lese- og skriveopplæring. All informasjon har ført til mer behov for god lese- og skrivekompetanse og i en helt annen form for lesing enn for 30-40 år siden, da behovet ikke var så stort og krevende. Flere av dem som har lese- og skrivevansker kan gå glipp av kunnskapstilegnelse og deltakelse i aktiviteter dersom de kommer til kort i forhold til lese- og skrivekompetansen sin. Dette kan igjen påvirke den emosjonelle og sosiale fungeringen i skolen og samfunnet og kan få personlighetsmessige og kunnskapsmessige konsekvenser (Lorentzen 2005).

Jeg har i denne masteroppgaven valgt kvalitativ forskningsmetode hvor jeg har intervjuet 3 lærere som forrige skoleår arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring i 1. klasse og som nå arbeider i 2. klasse. For å være sikker på at jeg skulle få svar på tema og spørsmålene mine, gjennomførte jeg et pilot-intervju med en lærer i forkant. Dette gjorde at jeg foretok noen justeringer før jeg startet de andre intervjuene.

Informantene var alle positivt innstilt til arbeidet med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. De uttrykte fryd og glede over å få jobbe med så motiverte elever. Det å få arbeide med glade barn som har lyst til å lære er morsomt. Eller som en av informantene uttrykte det: *Når elevene viser at de mestrer, da gir det ny giv i jobben*. Intervjuene har også gitt meg andre svar enn forventet. Spesielt overrasker det meg dette med skoleeiers manglende rutiner i forhold til kartlegging og systemer som skal forebygge lese- og skrivevansker. Det var også andre funn i denne undersøkelsen som ikke var forventet, som det å få kunnskap om skoleeierens passivitet i forhold til lærernes mulighet for videreutdanning.

---

<sup>1</sup> IEA- The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Elley 1992).

<sup>2</sup> IEA ble gjennomført i 1990-1991 og gjaldt 9 og 14-åringer og deres leseferdigheter. Resultatene viste at norske 9-åringer var blant de beste i denne internasjonale undersøkelsen (Bjorvand og Tønnesen 2004).

Undersøkelsen viser at det er behov for mer kompetanse i forhold til blant annet lese- og skriveutvikling hos lærere som arbeider med begynneropplæringen.

Petter Skarheim i Utdanningsdirektoratet formidlet 12.10.2009 via NRK sitt nettsted, at manglende system som støtter det pedagogiske lederarbeidet er mangelvare i små kommuner. De små kommunene prioriterer heller ikke å bruke resultatene fra de nasjonale prøvene for å utvikle skoleverket. De mangler også ressurser og kompetanse. Kartleggingsprøvene viser svake leseresultater og kommunene har de siste årene fått tildelt midler til ulike leseprosjekter og tilbud om kompetanseheving for lærerne uten at skoleeierne har tatt imot tilbudet. Det er urovekkende når en tenker på at lærernes kompetanse i forhold til lese- og skriveutvikling har vist seg å være mangelvare i grunnutdanningen. Dette til tross for GLSM (grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring) ble vedtatt skulle inn i rammeplan for allmennlærerutdanningen fra og med 2003. I tillegg så har det vist seg at høyskolene henger etter i forhold til gjennomføringen av GLSM, som skal være en del av lærernes utdanning og kompetanse. Det foreligger en god del ulike syn og meninger i forhold til lese- og skrivemetoder. Når det gjelder forskning på ulike undervisningsmetoder og forslag til tiltak, så har det opp gjennom årene kommet forskjellige anbefalinger. Informantene har tilegnet seg en del kunnskap om denne forskningen, men det kan se ut som om de etter hvert som de får lengre lærererfaring, arbeider mer ut fra egne og kollegaers anbefalinger. Det de fleste forskerne ser ut til å enes om er at det beste er å finne elevens ståsted og jobbe ut fra det, altså som individuelle opplæringsplaner. Men hvordan de finner elevenes ståsted og tipsene til tiltak er fortsatt en utfordring fordi det ikke finnes en fasit. Forskning anbefaler at en ikke benytter seg av kun en metode, men helst varierer til beste for elevene. Dette bekreftet mine funn i denne undersøkelsen, selv om jeg nok savnet et bedre system i kommunen og skolene i forhold til grunnleggende lese- og skriveopplæring.

Lærerne som deltok i min undersøkelse viste som sagt engasjement og trivsel i forhold til arbeidet med begynneropplæringen. Dette til tross for frustrasjon i forhold til liten forståelse hos ledelse og politikerne når det gjaldt manglende ressurser, gruppestørrelse og kunnskapsinkompetanse i forhold til prioritering. Både forskning og lærernes erfaring støtter tidlig innsats, noe som det ikke alltid tas hensyn til i skolehverdagen der en nesten må konkurrere om midlene. Lærernes ønsker og behov i forhold til grunnleggende lese- og skriveopplæring kan stoppes på grunn av skoleeierne og skoleledernes prioriteringer. Høsten

2009 har internkontrollen<sup>3</sup> i utdanningssektoren blitt veldig aktuelt på grunn av svært høy avviksprosent i skolen. Dette er veldig urovekkende fordi skolen som har ansvar for grunnopplæringen og dermed også har en stor samfunnsoppgave, ikke klarer å følge loven.

---

<sup>3</sup> <http://www.udir.no/Rapporter/Felles-nasjonalt-tilsyn-2009>, lest 18.11.09

## Forord

Denne masteroppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer som grunnlag for en teoretisk drøfting av forskningen som er gjort når det gjelder grunnleggende lese- og skriveutvikling. Det er gjort analyse av ulike dokumenter og den er blant annet basert på nyere forskning. Oppgaven har som mål å analysere og drøfte hvilke utfordringer lærere står ovenfor når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen.

Tema jeg har valgt gir mange assosiasjoner med hensyn til årsaker. Dette kunne være interessant å se nærmere på, men i denne oppgaven ønsker jeg å fokusere mest på hva informantene formidler i forhold til sin arbeidssituasjon. Det være seg hva som møter dem i skolehverdagen når det gjelder de utfordringene de kan oppleve i forbindelse med grunnleggende lese- og skriveopplæring.

Det har gjennom arbeidet med masteroppgaven vært interessant og selvutviklende å skrive om dette tema. Oppgaven har gitt meg betydelig mer kompetanse og ved parallelt å jobbe i skolen, har denne prosessen vært nyttig i forhold til oppgaveskrivingen. Intervjuene var også med på å se ting i perspektiv, informantene fikk belyst sider som jeg ikke var klar over før jeg begynte. Dette har beriket meg i min skriveprosess når det gjelder denne masteroppgaven.

Mitt ønske er at masteroppgaven skal være til ettertanke og inspirasjon for dem som leser den, slik at de kan få bedre innsikt i de utfordringene lærere som jobber med begynneropplæringen i skolen står overfor. Det er også viktig å påpeke den viktige jobben og de ulike utfordrende oppgavene lærerne møter i skolehverdagen. Håpet er at oppgaven skaper nysgjerrighet slik at flere ønsker å fordype seg videre for å få enda mer kunnskap om tema rundt grunnleggende lese- og skriveopplæring. ”... og om mulig bidra til å forbedre menneskets situasjon” (Kvale 2009:276).

En stor takk til barn og familie som har hjulpet meg til å komme gjennom denne tøffe tiden, studieveileder med konstruktiv tilbakemelding og andre som har gitt meg inspirasjon slik at jeg klarte å fullføre.

Lillehammer, 16.april 2010

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHOLD</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1. Bakgrunn .....	8
1.2. Spesialpedagogikk innenfor et systemisk perspektiv.....	10
1.3. Problemstilling.....	11
1.4. Analyse av oppgaven .....	11
1.5. Avgrensing av oppgaven .....	12
<b>2. TEORI</b> .....	<b>14</b>
2.1. Lærernes utfordringer - Politiske føringer.....	15
2.2. Lærernes utfordringer - Lese- og skriveopplæring, teori.....	20
2.2.1. Fonembevissthet/ begreper/ ordavkodning .....	21
2.2.2. Leseforståelse, lesemetoder og motivasjon .....	23
2.2.3. Skriveutvikling.....	26
2.2.4. Fra rabling til korrekt skriving og motivasjon.....	29
2.3. Lærernes utfordringer – Kompetanse, videreutdanning og motivasjon.....	30
2.4. Andre forhold som gir utfordringer i begynneropplæringen.....	33
2.4.1. Lærerens utfordringer - Lover og forskrifter.....	33
2.4.2. Lærerens utfordringer - Ulike teorier og metoder.....	34
2.4.3. Lærerens utfordringer - Skolens ressurser, kollega, ledelse og samfunn....	37
2.4.4. Lærerens utfordringer - Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk tiltak....	41
2.4.5. Lærerens utfordringer - Elevene og foresatte.....	42
2.5. Teoretisk forankring, grounded theory.....	43

<b>3. METODE.....</b>	<b>45</b>
3.1. Valg av metode .....	45
3.1.1. Hermeneutisk tilnærming.....	47
3.2. Validitet og reliabilitet .....	47
3.3. Etisk refleksjon.....	49
3.4. Planlegging av intervju.....	49
3.4.1. Valg av informanter og intervjumetode.....	49
3.4.2. Informasjon om informantene.....	50
3.5 Gjennomføring av intervju.....	51
3.6. Tolkning av intervju .....	51
3.7. Dataanalyse .....	52
<b>4. ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>53</b>
4.1. Lærernes utfordringer - Politiske føringer.....	53
4.2. Informantenes tanker rundt tema grunnleggende lese- og skriveopplæring.....	56
4.3. Lærernes kompetanse, videreutdanning og motivasjon.....	60
4.4. Andre forhold som gir utfordringer.....	64
4.4.1. Lover og forskrifter som kan påvirke lærers arbeid.....	64
4.4.2. Teorier og metoder.....	66
4.4.3. Skolens ressurser, kollega, ledelse og samfunn.....	69
4.4.4. Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak.....	71
4.4.5. Foreldresamarbeid.....	73
<b>5. SAMMENDRAG OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....</b>	<b>75</b>
<b>6. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>81</b>
<b>7. APPENDIKS.....</b>	<b>85</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn

Utdanningssystemet i Norge har som mål at flest mulig skal ha en funksjonell lese- og skrivekompetanse når de går ut av grunnskolen. Det forventes gode leseferdigheter og skriftspråklig kompetanse i samfunnet i dag. Det er lagt opp til at denne kompetansen er tilstede og både informasjonsteknologi og elektronisk materiale er med på å forsterke behovet for lese- og skrivekompetanse (Rygvdal og Ogden 2008). Det er også forventninger ute i arbeidslivet at en har gode lese- og skriveferdigheter. I min yrkeskarriere har jeg opp gjennom årene hatt forskjellige opplevelser når det gjelder arbeidet med elever og deres lese- og skriveutvikling. Det har vært ulike synspunkter blant lærerpersonalet og ledelsen i kommunene om hvordan en kan oppnå denne lese- og skrivekompetansen best mulig for elevene. Gode leseferdigheter og skriftspråklig kompetanse henger naturlig sammen og det er vanskelig å skille dem fra hverandre.<sup>4</sup> *Vi ser det å lære å lese og skrive som to sider av samme sak* (Kulbrandstad 2003:13). Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å ta med både lese- og skriveutvikling når jeg skriver.

Gjennom mitt Masterstudium de siste par årene har vi gjennomgått mange ulike teorier og tema. Underveis i studiet har lese- og skriveopplæring vært et aktuelt tema og diskusjonene har vært mange. Det har også vært debattert mye når det gjelder læring i skolen, spesielt blant politikerne og det er skrevet en god del om tema i fagblader og i pressen. PISA-undersøkelser og nasjonale prøver har vært en del av denne debatten. Disse har vist at Norge kommer mye lenger ned på statistikken enn en skulle forvente ut fra skolens ressurser, altså endringer fra den tidligere nevnte norske internasjonale IEA-undersøkelsen fra 1991. Når det gjelder oppmerksomheten rundt tema grunnleggende ferdigheter og lese- og skriveopplæring, så har det blitt satt i gang flere tiltak og prosjekter i grunnskolen. Blant annet Stavanger-prosjektet ”Det lærende barnet”. En tverrfaglig studie om barns utvikling 2007 – 2017 i regi av Stavanger kommune og Universitetet i Stavanger. Nye læreplaner har også gitt nye retningslinjer og flere oppgaver og utfordringer for lærerne i skolen.

---

<sup>4</sup> Gabrielsen, Oftedal m.fl.(2003:43) ”Både lesing og skriving er sammensatte prosesser, og det har vist seg å være svært vanskelig å forklare hva som egentlig skjer når barn lærer å lese og skrive. Likevel er det ingen tvil om at språklige ferdigheter representerer et viktig grunnlag for læring og utvikling av de skriftspråklige ferdighetene lesing og skriving.”



Selv har jeg arbeidet mye med lese- og skriveopplæring opp gjennom årene, og det ble derfor naturlig for meg å ta fatt på dette aktuelle tema. Det er stort og når jeg skulle velge ut noe, var dette med grunnleggende lese- og skriveopplæring i 1. og 2. klasse det som ga størst engasjement og nysgjerrighet til å undersøke nærmere.

Begynneropplæringen i lesing og skriving er ofte formelle øvelser man gjør for å knekke den alfabetiske koden, men det er ikke nok mener forfatterne av boken *Lese, lære, lykkes* (Molander og Skauge 2009). Eleven må i tillegg få mer språkstimulering som styrker leseforståelsen, fordi målet for leseopplæringen er å få flytende lesing med forståelse. Det er også viktig for leseforståelsen at eleven har godt utviklet begrepsapparat (Frost 2009). Dette støttes også av Vigdis Rosvold Alver (2004) som skriver at for å kunne lære å lese og skrive, så må en ha et muntlig grunnlag. Elevene må kunne gjenkjenne lydene i språket for å lære seg å avkode. I tillegg må en ha et visst ordforråd i tillegg til sosiale og kulturelle erfaringer for å kunne forstå innholdet. Det er derfor viktig å arbeide med det muntlige språket først. *Forskning viser at barn som får lese- og skrivevansker i skolealder kan ha ulike språklige problemer i førskolealder* (Scarborough 1990, Snowling 2000). Det er derfor viktig å inkludere språkutviklingen i tema om lese- og skriveutvikling. Når lesekode er knekt tror man at resten kommer av seg selv. Det er også viktig å følge opp lesing, slik at den blir funksjonell og en oppnår en lesehastighet som kan hjelpe en til å forstå det en leser uten å repetere lesingen (Bjorvand og Tønnesen 2004).

Hjerneforskning viser at det å lese påvirker hjernecellenes nettverk som styrer vår hukommelse, oppmerksomhet og evnen til abstrakt tenkning. De styrer også vår forståelse av faktainformasjon. Professor og ledende hjerneforsker ved Karolinska sjukhuset i Stockholm, Martin Ingvar mener at dette nettverk påvirker atferden til å ta beslutninger og selvstendig tenkning.<sup>5</sup> Disse forskningsresultatene er viktige å være klar over for dem som skal arbeide med elevenes lese- og skriveutvikling. Da kan spørsmålet være om man må legge til rette for en annen type undervisningsform for enkeltelever i forbindelse med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Dette med valg av undervisningsmetode er lite debattert i media ifølge Molander og Skauge (2009).

---

<sup>5</sup> [http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel\\_119431.svd](http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel_119431.svd) (Lest 25. september 2009).

## 1. 2. Spesialpedagogikk innenfor et systemisk perspektiv

Tema jeg skriver om kan diskuteres om er innenfor det spesialpedagogiske feltet. Når det gjelder vedtak om spesialundervisning, er det nødvendig når eleven har behov for opplæring som ikke kan gis innenfor ordinær tilpasset opplæring. Lærer vil oppleve utfordringer i forhold til elever som strever med språk og begrep. De må dermed legge til rette et opplegg for å få med seg de elevene som strever med lese- og skriveutviklingen sin. Det vil som jeg skriver om senere, være viktig å se på forebygging av lese- og skrivevansker som et spesialpedagogisk tiltak. Jeg vil også se på om det settes av nok tid til dette i skolen innenfor tildelte rammer. Det er naturlig at en lærer som arbeider i 1. - 2. klasse er opptatt av dette tema, spesielt dem som arbeider med begynneropplæring. En lærer vil fort merke seg om en elev vil komme til å streve med lesing og skriving. Det pedagogiske opplegget må rettes mot tilpasset undervisning og skillet her mellom dette og spesialpedagogisk opplæring kan i enkelte tilfeller være vanskelig å oppdage.<sup>6</sup> De flettes inn i hverandre eller overlapper hverandre, og noen ganger må en gå fra tilpasset undervisning til spesialpedagogiske tiltak med kartlegging og sakkyndig vurdering fordi problemene blir større enn forventet. Det jeg her er opptatt av er om skolens grunnleggende lese- og skriveundervisning kan tilrettelegges slik at en ikke trenger å søke om spesialpedagogisk tiltak fordi en klarer å forebygge via tilfredsstillende tilrettelegging. *Å legge større vekt på generelle tilretteleggingstiltak kan ha en forebyggende effekt og bidra til å redusere behovet for tradisjonell spesialundervisning* (Rektor Ole Ledahl, Adresseavisen, 07.09.09:27). Han skriver videre i sin kronikk at dette kan gjennomføres uten at det går ut over ressursinnsatsen til elever med spesielle behov.

En lærer som gjør sitt ytterste for at læringssituasjonen skal bli så god som mulig, opplever ikke alltid at elevene lærer som forventet. Lærere har i den forbindelse fått skylden for at arbeidet med skoleutvikling ikke har gitt ønskede resultater (Lillejord 2003). Kronikken til førsteamanuensis Sigrun K. Ertesvåg støtter også denne kritikken: *Først må vi få bedre lærere* (Aftenposten 02.10.09:4). Dette tema finnes i faglitteraturen, som for eksempel: *Når presset på kommuner og skoler for å forbedre leseresultatene er så sterkt, blir det stadig viktigere med en kvalitetssikring av leseopplæringen* (Frost 2009:7).

---

<sup>6</sup> "Det er vanskelig å gi begrepet (spesialpedagogisk praksis) et entydig innhold, og å avgrense den fra andre begreper som tilpasset eller tilrettelagt opplæring" (Rygve og Ogdén 2008:15).

Det kan se ut som om når en leser både eldre og nyere forskning, at begge formidler noe om hvor utfordrende det kan være å undervise i begynneropplæringen i skolen (jf. Anmarkrud 1983 og Lundberg 2009), spesielt når det gjelder lese- og skriveopplæringen som påvirker alle fag i skolen. Strever en med lesing, så får en også vansker i andre fag hvor lesing er aktuelt. Min problemstilling tar opp noe av dette, men jeg avgrenser det til kun å gjelde 1.- 2. klasse. Voksne som strever med lese- og skriveopplæring blir ikke tatt med i denne masteroppgaven.

### **1. 3. Problemstilling**

Det stilles store krav til en lærer som skal gjennomføre lese- og skriveopplæring i skolen. *Lærere må ha verdens vanskeligste og viktigste jobb. Å være en god lærer handler om å se og takle klasserommets kompleksitet – intet mindre!* (Professor Harriet Bjerrum Nielsen i Utdanning nr 6:22, 26.mars 2010). I de siste årene har det vært stort fokus på elevenes manglende lese- og skriveferdigheter. Politikerne og Kunnskapsdepartementet har i flere år laget lover og forskrifter, og satt i gang ulike tiltak for å rette opp dette. Det er ønskelig fra min side å finne mer ut om hvilke utfordringer lærere som holder på med grunnleggende lese- og skriveopplæring har i dagens grunnskole. Ved at jeg ser på politiske føringer, ulike undervisningsmetoder og setter meg inn i forskningen som er gjort når det gjelder lese- og skriveutvikling, så vil jeg gjennom intervju med lærere som arbeider med begynneropplæringen kunne finne svar på noe av dette:

### **Hvilke utfordringer opplever lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen?**

#### **1.4. Analyse av oppgaven**

For å kunne si noe mer om hva som må til for å hjelpe en elev til å bli en god leser, så må jeg se på hva lesing og skriving er for noe. Hva som skjer med oss når vi mestrer lesing og skriving er også interessant i denne sammenheng. Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på hvilken forskning som er gjort på området og på ulike tiltak som er prøvd ut opp gjennom årene. Teoridelen i masteroppgaven handler om lese- og skriveutvikling og lærernes utfordringer i forhold til opplæringen. Det er viktig at lærer har god kjennskap til elevenes

lese- og skriveutvikling, og for meg som forsker har jeg hatt dette som utgangspunkt for intervjuundersøkelsen og drøftingen senere i oppgaven. Jeg ønsker å se nærmere på dette blant annet i lys av læreplanene som skolen har hatt opp gjennom årene. Det blir også naturlig å se på andre utfordringer en som lærer har å forholde seg til i arbeidet på skolen. Det være seg politiske føringer, ledelse, kollegaer, foresatte, ulike teorier og metoder, lederansvar i klassen, skolens organisasjon og ressurser. Videre er det interessant å høre hvordan dette i tillegg til lese- og skriveundervisningen fungerer ute i skolen i dag. For å få best mulig svar på problemstillingen, innhenter jeg informasjon gjennom å intervjuere lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring på småtrinnet. Jeg vil så analysere og kommentere de funn jeg får fra intervjuene med den forskning som finnes rundt temaet og drøfte dette videre opp mot teoridelen.

Med leseutvikling forstår jeg det her som en språklig aktivitet som foregår med det mål å innhente informasjon ved hjelp av visuelle eller taktile symboler. Vil senere i oppgaven komme med ulike formler som brukes for å formidle hva som skjer når en leser og skriver. Skrivning kan i tillegg til å være knyttet til staving og skrivemotoriske øvelser også være en språklig ferdighet hvor en kan kommunisere gjennom visuelt medium. Når det gjelder begrepsavklaring av enkeltord, så blir de i denne oppgaven som oftest forklart inne i teksten eller som fotnoter nederst på siden. Dette gjøres for å få oppgaven mer oversiktlige, lesbar og for å kunne få en sammenhengende forståelse når en leser. Jeg forventer at de fleste begrepene som brukes i oppgaven er kjente for leser, og jeg benytter meg av intervju som metode for å samle inn kunnskap og empiri om mitt valgte tema i denne masteroppgaven. Intervju betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale 2009). I dette tilfelle vil det være informant som formidler, mens forsker intervjuer og lytter.

## **1.5. Avgrensning av oppgaven**

Tema om lese- og skriveutvikling er stort. Hvordan lese- og skriveopplæringen kan gjennomføres er også et vidt tema. Jeg velger i denne oppgaven å se bort fra spesifikke språkvansker og vil kun kort nevne litt om lese- og skrivevansker. Oppgaven vurderer heller ikke dette med lese- og skrivekompetanse i forhold til funksjonshemming som kan blant annet ha sin årsak i hørsels- og synsvansker, nevrologiske skader og autisme. Når elevene har

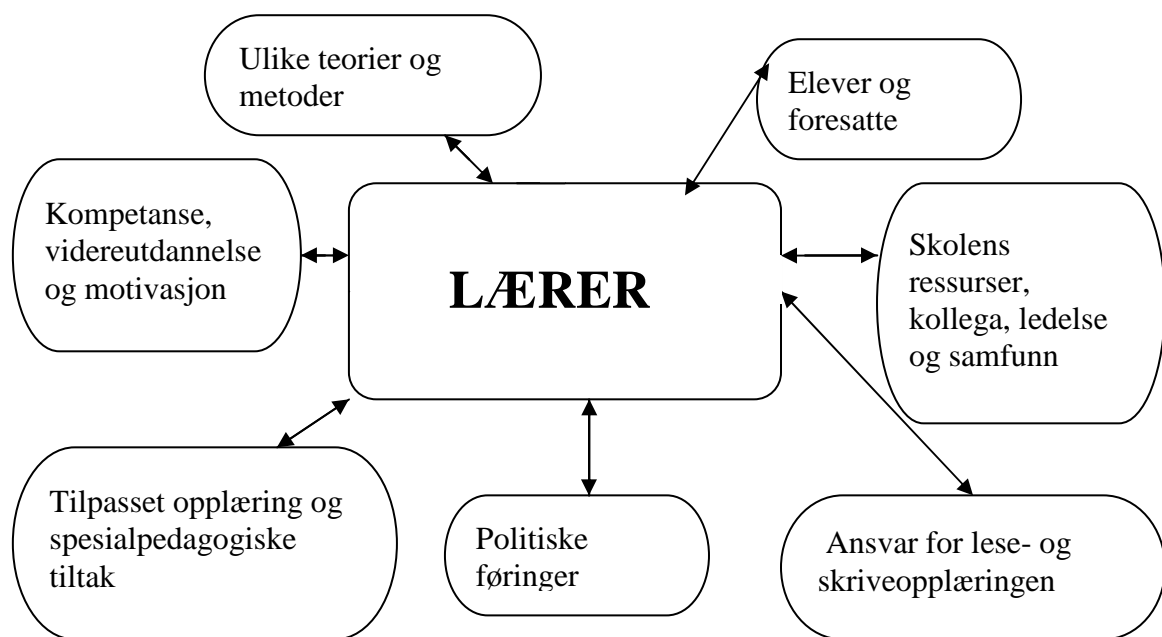
tilegnet seg grunnleggende lese- og skrivekompetanse, vil de ha behov for oppfølging og tilrettelegging for å opprettholde og videreutvikle disse ferdighetene. Hvordan dette kan foregå er viktige elementer når det gjelder lese- og skriveopplæring, men i denne sammenheng vil dette bli for omfattende å ta med i denne oppgaven.

Lesing og skriving henger så tett sammen og er vanskelig å skille fra hverandre, derfor vil det for meg være mest naturlig å nevne dem sammen i denne oppgaven. Språk henger også sammen med lesing og skriving, og i den forbindelse var det naturlig å ta det med her. Elevens utviklingsløp skifter ofte mellom lesing og skriving, og grensene mellom dem er glidende ut fra dens skriftspråklige utvikling (Frost 2009). Jeg kan ikke gå inn på alle årsakene til vanskene, men det er naturlig å nevne noen som hindrer naturlig utvikling for å få en bedre forståelse av normalutviklingen når det gjelder lesing og skriving.

Lærernes undervisningsmetoder, oppgaver og utfordringer er mange, og jeg velger disse ut fra den forskning som finnes og den informasjon intervjuene gir meg. Jeg går ikke inn og kartlegger, ei heller tar prøver eller observerer de utfordringene og metodene lærerne møter, men får informasjon via intervju eller ser på funn i dokumenter eller forskning.

## 2 TEORI

I oppgavens hoveddel ønsker jeg å si en del om lærerens arbeidsoppgaver, og om utfordringene en lærer kan oppleve i skolehverdag i forhold til forventningene som stilles til dem. Dette vil så bli belyst i forhold til en av lærerens største oppgave i begynneropplæringen, nemlig lese- og skriveopplæringen. Det vil også bli sett i lys av politiske føringer og ulike metodiske tilnærminger før jeg fortsetter med andre arbeidsoppgaver og utfordringer som lærer kan møte i sitt lærervirke. Lærerens arbeid og utfordringer kan gjenspeiles slik jeg har skissert i figur 1



**Figur 1 Lærerens arbeid og utfordringer i skolen.**

Den viktigste oppgaven lærer har i begynneropplæringen er å få elevene til å lære å lese og skrive (Lundberg og Herrlin 2008). For at en lærer, som har ansvaret for å undervise i lese- og skriving, skal kunne gjennomføre denne jobben, må han eller hun ha kunnskaper om den normale lese- og skriveutvikling. *Gjennom kunnskap om normal utvikling fremmes et mer nyansert syn på utviklingsvariasjonene* (Rygvoid og Ogden 2009:48). Det er lagt til rette en del forutsetninger for å kunne gjennomføre denne lese- og skriveopplæringen. Blant annet er de politiske føringene med på å påvirke lærerens arbeid med hensyn til lovverk og retningslinjer som gjelder skolen. Jeg velger derfor i denne oppgaven å starte med noen av de

politiske føringene for at en bedre skal få forståelse for det arbeidet en lærer skal utføre. Vil så komme tilbake til den generelle lese- og skriveutviklingen og andre områder som berører lærers arbeid i skolen.

## 2.1. Lærernes utfordringer - Politiske føringer

All opplæring er hjemlet i Opplæringsloven av 17. juli 1998 nr. 61 og forskrift til Opplæringsloven av 23. juni 2006. I forskriftene står det blant annet at opplæringen skal legge grunnlaget for livslang læring. Et viktig moment har også vært at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evne og forutsetning.

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført, hvor blant annet målet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse som kreves for å kunne være delaktig i kunnskapssamfunnet. Målet er at elevene skal gis mulighet til å videreutvikle egne ferdighet og kunnskaper. Når det gjelder lesing kan det være å gi elevene tilgang på ulike oppgaver og materialer som kan dekke elevenes interesser og behov. Eksempelvis å gi tilbud om ulike læringsstiler, daisy-lydbøker og IKT som lese- og skrivemiddel (Høigaard 2007 og Trageton 2004). Gjennom lesing får elevene erfaringer og positive opplevelser som kan gi dem mulighet til å lære å få en bedre selvforståelse. De får en kulturforståelse gjennom lesing som hjelper dem til bedre å skjønne kulturen og samfunnet de lever i. Læreplanverket for Kunnskapsløftet er en forskrift som er tilknyttet opplæringsloven. De grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene, i tillegg er det laget en egen læringsplakat<sup>7</sup> (Frost 2009). Kompetansemål i norskfaget etter 2. årstrinn er blant annet muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Hvert av punktene har underpunkter som definerer mer hva eleven skal kunne (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006). Videre står det i læreplanen for norskfaget at elevene skal gjennom lesing og skriving få mulighet til å *utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger*. Faget skal også *stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*. Norskfaget skal kunne motivere til utvikling av lese- og skrive lyst i tillegg til gode lese- og skrivevaner (Frost 2009). Kunnskapsløftet erstattet L97. Veiledning til L97/L97S om lese- og skriveopplæring kom i 1999. Der står det blant annet at elevens læring skal stå i sentrum for all kvalitetsutvikling. Videre står det at lese- og skriveopplæringen i

---

<sup>7</sup> Læringsplakaten: [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no)

skolen skal få elevene til å utvikle seg til engasjerte og motiverte språkbrukere. Alle lærere har ansvar for lese- og skriveopplæringen så lenge lesing og skriving hører til i alle fag. Veilederen til L97 inneholder mange tips og ideer i tillegg til at den henviser til idèhefter og veiledningshefter for de ulike trinn som Lesesenteret i Stavanger har gitt ut. I veilederen til L97/L97S blir det henvist til ulik forskning som blant annet den internasjonale leseorganisasjonen *International Reading Organisation Association* gjennomførte. De anbefaler blant annet fleksibilitet og å bruke ulike metoder framfor kun en metode for å kunne variere lese- og skriveopplæringen i skolen (Veilederen L97, 1999).

Fra skolestart 2008/09, ble læreplanen i norskfaget justert og det ble vektlagt mer når det gjelder lesing og skriving. Blant annet har de føyd til noen flere grunnleggende ferdigheter som skal være nådd i løpet av 2. klasse. Elevene skal kunne se sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstav og lyd sammen til ord. De skal mestre både store og små bokstaver i tillegg til å lese og forstå enkle tekster. Elevene skal kunne bruke enkle strategier for å forstå det de leser samtidig som de skal bruke egne kunnskaper og erfaringer til bedre å forstå innholdet.<sup>8</sup> Utdanningsdirektoratet har gitt ut et veiledningshefte til læreplan i norsk 1. - 4. trinn.<sup>9</sup> Den inneholder lærings- og kompetansemål, tips og forslag til undervisningsopplegg og undervisvurdering som også er blitt et aktuelt tema den siste tiden. Bakgrunnen for endringene i norskplanen er resultatene fra PISA og PIRLS (stortingsmelding nr. 23 2007-2008). Norge har som nevnt svake resultater og derfor satte vår forrige kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell i gang en nasjonal satsing på lesing<sup>10</sup>. Universitetet i Stavanger arbeider med å styrke leseferdighetene i skolen og Kunnskapsdepartementet har gitt Lesesenteret i Stavanger 30 millioner til utvikling av veiledningsmateriell og etterutdanningstilbud. Videre har Høgskolen i Sør-Trøndelag blitt nasjonalt skrivesenter. Skrivesenteret skal være et nasjonalt ressurscenter for skrivestimulering. Solhjell var med på åpningen i august 2009 og de fikk tildelt 6 millioner fra statsbudsjettet (Høgskoleavisa nr 9, 31.august 2009).

Et sentralt område i Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* er behovet for å styrke leseopplæringen og tydeliggjøre utvikling av leseferdigheter og lesestrategier i grunnskolen. Timetallet i norsk ble også utvidet på barnetrinnet fra skoleåret 2008/09. I

---

<sup>8</sup> <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59679&epslanguage=NO>

<sup>9</sup> [www.skolenettet.no/veiledninger](http://www.skolenettet.no/veiledninger)

<sup>10</sup> <http://lesesenteret.uis.no> 24.09.2008.



samme stortingsmelding nevnes språkstimulering og språkopplæring i tillegg til hva lesekompetanse er for noe. Den sier også noe om forutsetninger, ferdigheter og motivasjon til lesing. Dette med språklige ferdigheter og evnen til å forstå ulike tekster er et viktig hovedmål for å oppnå god lesekompetanse. Dette med blant annet å klare å finne mening i helheten av ulike elementer i teksten blir også nevnt i stortingsmeldingen. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, er også viktig i denne sammenheng. I den skriver Utdannings- og forskningsdepartementet om fem grunnleggende ferdigheter. Tre av disse grunnleggende ferdighetene handler om å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Å uttrykke seg muntlig er viktig i forhold til det å kunne kommunisere og samhandle med andre i sosiale sammenhenger (Solerød 2005). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, tar opp undersøkelsen PIRLS 2006 som avdekker at norske elever er blitt bedre i forhold til litterære spørsmål i lesing, men strever med faktaspørsmål. Generelt sett er ikke leseferdighetene til elevene blitt bedre tross strategiplanen *Gi rom for lesing! Veien videre*. Strategiplanen (2003-2007) som ble gitt ut med det som mål å stimulere til leselyst og bedre leseferdighet har allikevel hjulpet til å styrke interessen for lesing poengteres det i undersøkelsen.

Regjeringen ønsker med Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) .. *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, å forbedre utdanningssystemet slik at dette kan bidra til sosial utjevning. Stortingsmeldingen beskriver hvor viktig det er å ta mer hensyn til individuelle behov ved å tilrettelegge opplæringen bedre. Blant annet er tidlig innsats viktig, slik at en så fort som mulig kan inkludere alle i gode læringsprosesser. Det er viktig at elever som henger etter skal få tilbud om tiltak som kan gi dem gode læringsmuligheter. PIRLS-undersøkelsen fra 2001 sier at flere lærere har en undervisningsstrategi som går ut på en ”vente og se - holdning” i forhold til leseutviklingen til elevene. Lærerne begrunner det med elevens sene modning dersom eleven henger etter i leseutviklingen, men det har endret seg de siste årene etter alt fokuset på leseopplæringen ble mer aktualisert. Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) konkluderer også med at kartleggingsprøver på 2.trinn viser at lesingen er blitt bedre i 2005 enn den var i 2000. Det OECD (ibid) reagerer på, er at det mangler strategier for å følge opp de elevene som henger etter. Statistikken viser også noe om at det gis mer spesialundervisning til elever på mellomtrinnet enn på småtrinnet hvor den grunnleggende lese- og skriveopplæringen finner sted. PIRLS-undersøkelsen viser til at det er færre som får støtteundervisning i lesing enn det lærerne mener det er behov for (Solheim og Tønnessen 2003). Undersøkelsen viser også til at det er veldig ulik grunnleggende språkferdighet og

kompetanse på elevene når de begynner på skolen, noe som gir store utfordringer i begynneropplæringen.

Kunnskapsdepartementet presenterte en OECD-rapport 20.08.2008 som bygget på PISA-undersøkelsen fra desember 2007. Der foreslo OECD blant annet å øke grunnskolelærernes kompetanse og oppmuntre til etterutdanning. De anbefalte også å gjøre læreryrket mer attraktivt. Statssekretær Lisbeth Rugtvet henviste til at dette ville komme med ny stortingsmelding.<sup>11</sup> Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanning*, kom også som et resultat av rammeplanen for allmennlærerutdanning i 2003. I rammeplanen ble blant annet grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring (GLSM) en obligatorisk del av den fireårige allmennlærerutdanningen. Det tilbys også som obligatorisk studieenhet med 10 studiepoeng som videreutdanning og GLSM går nå også inn i rammeplan for førskolelærerutdanningen. I tillegg har høyskolene og landets kompetansesentre kurs når det gjelder lese- og skriveopplæring jf. <http://www.statped.no/moduler/>. I evalueringen av NOKUT (2006A) hevdes det at både tilpasset opplæring og skoleutvikling er mangelfull i allmennlærerutdanningen i dag. Noen ser ut til å ta konsekvensene av dette som blant annet Høgskolen i Tromsø, som gjennom fusjonering med byens universitet har fått mulighet til å utvikle en ny modell for lærerutdanningen. Den bygger på NOKUT sin evaluering. Så fra høsten 2010 vil Universitetet i Tromsø starte opp med femårig lærerutdanning uten at de har fått ekstra midler til det<sup>12</sup>. I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) ønsker regjeringen å satse på læreren og de foreslår å differensiere lærerutdanningen. For lærerutdanningen som rettes mot de yngste elevene, står det at er det viktig at læreren har bred og relevant kompetanse med vekt på grunnleggende ferdigheter. Det vektlegges og foreslås et utvidet pedagogikkfag som skal sette lærer i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring. I Norges offentlige utredninger (NOU) 2009:18 står det blant annet at lærerutdanningene har vært kraftig kritisert for manglende yrkesretting og lærerne mangler kompetanse i forhold til elevhåndtering i klasserommet. NOU henviser ellers til stortingsmelding nr 11 (2008-2009). Der står det også blant annet at: *Godt kvalifiserte lærere vil redusere behovet for ekstra tiltak for en del barn og unge. Lærere må være i stand til å oppdage og forstå at barn og unge har lærevansker, og være i stand til å møte de mest vanlige vanskene på en pedagogisk god måte* (NOU 2009:18:26).

---

<sup>11</sup> [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3750](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3750)

<sup>12</sup> [http://www.utdanning.ws/templates/udf20\\_21614.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf20_21614.aspx) (lest 16.10.09)

Det kom nye lov- og forskriftsendringer i 1. august 2009. Blant annet er det i følge endringen i opplæringsloven fastsatt tidlig innsats i faget norsk. Denne tidlige innsatsen skal rettes mot elever med svake leseferdigheter på 1.– 4. årstrinn med blant annet økt lærertetthet. Målet er å få flest mulig til å oppnå kompetansemålet sitt og at de elever som har svakest grunnleggende ferdigheter får et faglig løft som skal være en del av en tilpasset opplæring. Retten til å få spesialundervisning blir uendret. Rundskrivet F-12-09 fra Kunnskapsdepartementet, som har fastsatt nye forskrifter til opplæringsloven, gjorde dette som en oppfølging av tiltak som var varslet i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. I regjeringens Soria Moria II erklæringen, som ble lagt fram av regjeringen 7. oktober 2009, ble det sagt at: ”Regjeringen går inn for maksimumsgrense for elever per lærer, og det skal bli bedre satsing på videre- og etterutdanning for lærere”<sup>13</sup>.

I de siste årene er det gjennomført en del kontroller og tilsyn av skoleeiere i forhold til Opplæringsloven § 13-10. Hvert år siden 2006 har det vært avvik. Spesielt gjelder dette skoleeierens mangel på internkontrollsystem. Dette er en lovpålagt plikt hvor skoleeier skal kontrollere at driften, som utfører viktige samfunnsoppgaver, holder seg innenfor rammene av gjeldende regelverk. I opplæringsloven er kravet om internkontroll formidlet slik at skoleeier plikter seg å ha: *Eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringslova og forskriftene til lova blir oppfylte*. Videre skal de ha et system som ser til at denne vurderingen blir gjennomført (Ot.prp.nr.55 (2003-2004) kommentarer til § 13-10 annet ledd). For å oppnå en hensiktsmessig og effektiv internkontroll i utdanningssektoren må det etableres et tilfredsstillende lovgrunnlag som gjør aktørene i stand til å forstå hvordan de skal gå frem for å oppnå et tilfredsstillende internkontrollsystem. Den 16. november 2009 kom det tilbakemelding fra årets internkontroll, hvor Utdanningsforbundets daværende leder Helga Hjetland uttaler seg: *Kommunene mangler kontroll med kvaliteten på opplæringen, viser Utdanningsdirektoratets årlige nasjonale tilsyn. - Systemene for kvalitetssikring må bli bedre*<sup>14</sup>. Hun syns også det er nedslående at elever ikke får oppfylt rettighetene de har i skolen. Fire ganger siden 2006 har Utdanningsdirektoratet undersøkt kommunene om de har god nok internkontroll i forhold til kvaliteten på opplæring. Det var stort avvik også i forhold til gruppestørrelse, det samme var det i 2006 uten noen tegn på nedgang i 2009. Utdanningsforbundet mener at med en tydeligere nasjonal standard for gruppestørrelse så vil

---

<sup>13</sup> [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no), lest 07.10.2009

<sup>14</sup> <http://www.utdanningsforbundet.no/no/Aktuelt/Alle-nyheter/Grunnskole/2009/Skolen-mangler-kvalitetssikring/> lest 18.11.09

det styrke elevenes rettigheter, som igjen kan gjøre det enklere for skoleeier å følge kravet. Men tilsynsrapporten må allikevel ikke bli en sovepute for skoleeiere (ibid). Nordlandsforskning<sup>15</sup> viser at de ulike læreverkene som lærerne bruker gir varierende støtte til lærerne i arbeidet med å planlegge undervisningen. Utdanningsdirektoratet<sup>16</sup> mener lærere og skoler bør være bevisste når de velger læremidler. Forskerne kommer også med kriterier for vurdering av valg av læremidler som kan være greit for skolene å forholde seg til når de skal velge læreverk.

Den 15. desember 2009 kom rapporten fra Tidsbruksutvalget<sup>17</sup> som dekker mange av de punktene som tas opp i denne undersøkelsen. Blant annet dette med lærernes tidsbruk i forhold til pålagte oppgaver i skolen. Rapporten tar også opp tanker rundt mulighetene til å bruke andre yrkesgrupper inn i skolen og hvilke utfordringer en lærer står ovenfor i skolen. Dette vil jeg komme tilbake til under resultatene av undersøkelsen.

## **2. 2. Lærers utfordringer - Lese- og skriveopplæring, teori**

Det finnes ulike teorier når det gjelder læring knyttet til lesing og skriving. Det er også forskjellige definisjoner på hva lesing og skriving er for noe, men det er enighet om at målet er å oppnå funksjonell lese- og skrivekompetanse. Lesing kan handle om å motta, mens med skriving formidler vi et budskap og hensikten blir å forstå det man leser og å bli forstått i forhold til det man skriver (Gabrielsen 2003). Læreplanen i norsk inneholder blant annet hovedområder for 2. årstrinn. De fire hovedmålene er muntlige, skriftlige og sammensatte tekster i tillegg til språk og kultur. De grunnleggende ferdighetene elevene skal innom i 1. og 2. klasse er å uttrykke seg muntlig, skriftlig, å lese, å regne og kunne håndtere digitale verktøy<sup>18</sup>.

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i de dimensjonene som Ingvar Lundberg og Katrine Herrlin bruker i bøkene *God leseutvikling* (2008) og *God skriveutvikling* (2009), og jeg har laget en oversikt som illustrerer dette bedre, se figur 2.

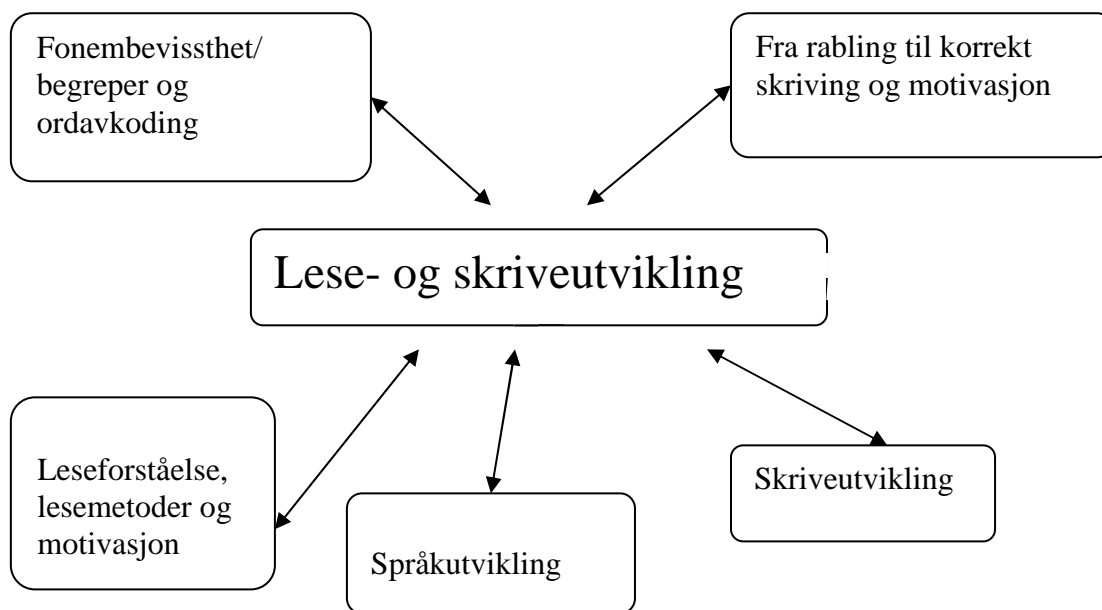
---

<sup>15</sup> [www.nordlandsforskning.no](http://www.nordlandsforskning.no)

<sup>16</sup> <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Nyheter/Materiell-for-helhetlig-arbeid-med-laringsmiljoet-lanseres-i-dag/> av 4.12.2009, lest 13.12. 2009. Se film fra Nordahls presentasjon her: [www.udir.no/laringsmiljo](http://www.udir.no/laringsmiljo)

<sup>17</sup> [nett-tv overføring av pressekonferanse](#). [Lenke til utvalgets rapport](#) [Lenke til utvalgets pressemelding](#)

<sup>18</sup> <http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning>



**Figur 2 Elevens lese- og skriveutvikling**

Det er som sagt viktig for forståelsen av lese- og skriveutviklingen at en først får kunnskap om normalutviklingen, selv om det selvfølgelig også er nyanserte syn på utviklingsvariasjonene på området. Lærer bør også ha god kjennskap til lese- og skriveutviklingen når han eller hun skal undervise i grunnleggende lese- og skriveopplæring. Barn lærer seg språket via samspill med andre. De lærer å forstå verden og får innsikt i seg selv gjennom bruk av språket. Språket er viktig og meget avgjørende for utviklingen på det intellektuelle, emosjonelle og sosiale plan (Høigård 2006). For at et barn skal få en tilfredsstillende utvikling må det få mulighet til å være aktiv, få utforske og eksperimentere med språket.

### **2.2.1. Fonembevissthet/begreper/ordavkodning**

Når vi snakker legger vi vanligvis ikke merke til språklydene som bygger opp ordene. Vi er fokusert på innholdet av det vi skal si, men ordene kommer automatisk og glir inn i hverandre som en jevn strøm av lyder uten at vi trenger å anstrenge oss. Når vi derimot skal lære å lese må vi forstå prinsippene for det alfabetiske skrivesystemet, hvor det vi skal lese er delt opp i fonemer. For å forstå hvordan bokstaver kan representere språklyder, må en forstå at ordene

deles opp i biter av fonemstørrelser (Lundberg & Herrlin 2008). For at en elev skal lære å lese og skrive, må en forstå det alfabetiske prinsippet. En må kunne ”knekke den alfabetiske koden” som vi ofte kaller det. Det er en krevende jobb, fordi en må kunne skyve oppmerksomheten fra innholdet over på hvordan lyden i ordene er eller høres ut som. Denne oppmerksomheten kaller vi fonologisk bevissthet, som er en grunnleggende forutsetning for å forstå at bokstaver har lyder. Dersom eleven har problemer med å skjønne dette vil hun eller han heller ikke mestre avkodingen. Ved å lese skrevne ord utvikles den fonologiske utviklingen som igjen stimulerer til økt bevissthet omkring det skrevne ord. Hvordan ord settes sammen til setninger er også viktige faktorer i språkssystemet, metaforer inkludert (Høigård 2006). Hvis det legges til rette for mye kommunikasjon og dialoger i barns tidlige utvikling, vil det oppdage og tilegne seg disse systemene helt ubevisst.

Et barn lærer ord og begreper gjennom erfaringer. Når en ønsker å utvide barns ordforråd, så må ikke ordene vi lærer dem være for abstrakte. Ved 3-4 års alderen begynner denne organiseringen av begreper som utvikler seg helt opp i ungdomsskolealderen (ibid). For at en elev skal få et godt læringsutbytte av leseopplæringen på skolen bør eleven har et godt ordforråd. Mellom 6000 -10000 ord ved skolestart er det man forventer kan gi et godt opplæringsutbytte (Molander & Skauge 2009). Flere studier støtter dette at elevers leseutvikling er avhengig av et stort vokabular og et godt begrepsapparat i tillegg til kunnskap om grammatikk og setningsstruktur (Hagtvet 2002, Lyster 2005). Metaforer eller språklige bilder, hvor man bruker ord i overført betydning er først forståelig ved 8-9-års alder. Noen mener enda senere, som i en undersøkelse gjort med amerikanske barn fra 3 til 12 år, hvor de skulle mestre adjektiver i overført betydning. *Generelt rekner vi ikke med at barn for alvor begynner å mestre metaforer først i ungdomsskolealderen.* (Høigård 2006:157).

Når barn begynner på skolen har de en fordel dersom de har godt utviklet talespråk og god språkforståelse. Det å ha evnen til å forstå at språket har både en formside og en innholdsside og kunne veksle mellom disse to, kalles for språklig bevissthet og er viktige forutsetninger for å lære å lese (Kulbrandstad 2003). Språklige forkunnskaper og erfaringer er altså viktige elementer i lese- og skriveutviklingen. Eleven kan lettere oppfatte tekstens innhold dersom ord og begreper er kjent. Dersom eleven møter mange ukjente ord og begreper i teksten så blir leseprosessen mye vanskeligere (Bjorvand og Tønnessen 2004). Lesing kan sees på som en kompetanse til livslang utvikling. En forutsetning for å klare å lese en tekst er å identifisere de skrevne ordene. Elever lærer fort deler av et ord som de kjenner igjen på plakater og logoer.

Logografisk – visuell avkodning er ifølge L97 når elevene leser ord ved hjelp av ordets form og struktur, men uten å ha lært bokstavtegnenes navn. De kjenner heller ikke til bokstavlydene, men henter lettere fra *leksikon* når bildet ledsager teksten. Dette igjen sier ingenting om at de har skjønnet det alfabetiske prinsipp, men det hjelper dem til å legge merke til ord og klarer å sjeldne dem fra andre, for eksempel navnet sitt eller foreldrenes navn. Det er viktig å fokusere på forståelsen av det en leser. I starten av leseopplæringen må en fokusere både på avkodingen og forståelsen for å forhindre at elever skal tro de har lest når de i virkeligheten bare har avkodet (Kulbrandstad 2003).

### **2.2.2. Leseforståelse, lesemetoder og motivasjon**

Barn lærer lenge før skolestart at det finnes forståelse i det skrevne ord. Dette opplever de via det å bli lest for eller å skjønne at det står noe i snakkeboblene i for eksempel tegneseriebladene. Barn søker etter mening, og gjennom tidligere erfaringer og forventninger så skaper skriften en forståelse i teksten og de skjønner at ordene har en betydning. Bo Sundblad definerer førforståelse slik:

*Førforståelse er de ytre og indre forutsetninger for å forstå et budskap. Med ytre forutsetninger sikter vi til den sammenhengen budskapet blir gitt i, det vil si situasjonen. De indre forutsetningene er våre erfaringer og kunnskaper, innbefattet våre språklige kunnskaper og ferdigheter (Allard m.fl. 2003:13).*

Lesing blir altså styrt av førforståelsen og disse forventningene vil prege lesingen. Dersom førforståelsen er feil, kan deler av innholdet i teksten gå tapt. Dette påvirker også leseflyten.

PIRLS 2001 deler forståelsesprosessen i lesing i fire kategorier: Å hente ut informasjon, å trekke enkle slutninger, å tolke og sammenholde informasjon, å vurdere innhold, språk og tekstens virkemidler. Eleven skal ikke bare forstå teksten, men også bruke den i sin egen utvikling og samhandling med andre. I PISA-undersøkelsen handler det om at eleven skal kunne fungere sosialt både på skole og i fritid. Den første erfaringen elever får på skolen er av stor betydning for deres tro på seg selv. Lesing og skriving beriker hverandre og kan selv om de er forskjellige forstås som språklige fenomener. Når det gjelder talespråket så kan en snakke om to aspekter som er vevd inn i hverandre. Det ene er talespråket og det andre er lytting. Det er på forskningsfronten også kommet ny innsikt i forhold til barns tilegnelse av skriftlig og muntlig språk (Høigård 2006). *Tale og skrift er som to greiner på den samme språklige stammen (Allard 2003:7).* Som nevnt må en ha generelle språkferdigheter for å kunne utvikle seg til å bli en god leser. Eleven må også beherske fonemene i språket og den

metaspråklige funksjon for å mestre avkodingen. For å bli helt fortrolig med språket bør en kunne flytte, manipulere, legge til, ta bort eller endre rekkefølgen. Da kan en også håndtere skriftegnene, som eksempelvis; ta bort k fra klo, s fra hest og hva skjer med ordet sil når en bytter ut s med b osv.

Lesing defineres ofte i en formel. Det finnes ulike formler og jeg har valgt ut noen her. Den første er: *Lesing = avkoding x forståelse* (Høien & Lundberg 2002). Lesing er definert som ordavkoding multiplisert med forståelse. Det betyr at dersom en av faktorene ikke mestres, blir resultatet lik null. Hvis en behersker avkodingen rent teknisk, men ikke forstår hva teksten handler om, forstår en heller ikke innholdet. Med avkoding menes ofte teknisk leseferdighet som bygger på flere delferdigheter. Dette er viktig for at den som leser skal kunne kjenne igjen ord. En annen leseformel som blir brukt er: *Lesing = motivasjon x avkoding x forståelse* (Frost 2009). Dersom en elev mangler motivasjon, kan eleven heller ikke tilegne seg lesekunsten med den leseglede den kan gi. Noen elever møter følelsesmessige opplevelser i begynneropplæringen, som igjen kan føre til mange frustrasjoner. Et eksempel kan være store vansker med tegning i forbindelse med bokstavinnlæring. Noen sier at det ikke er rettet tilstrekkelig oppmerksomhet i forhold til motivasjon når det gjelder lese- og skriveopplæringen i skolen (Lyons 2003). I boken *Lese, lære, lykkes* har forfatterne sett på lesing som et produkt i et regnestykke og laget sin formel ut fra det. Den ser slik ut:

$$\text{Motivasjon} \times \text{Avkoding} \times \text{Forståelse} = \text{Lesing}$$

*Emosjoner (frustrasjoner)*

Forfatterne ser på emosjoner som en skala fra ingen til høy frustrasjon. Denne frustrasjonen vil kunne knyttes opp til lesingen og det samme gjelder motivasjonen. Dersom eleven opplever trygghet ved at lærer følger tett på i forhold til leseutviklingsprosessen, så mener de at eleven kan få en mestringsopplevelse som igjen kan gi mer motivasjon i fortsettelsen. De utfordringer eleven da får i forhold til egen forutsetning oppleves som forutsigbar og meningsfylt i skolehverdagen (Molander og Skauge 2009). Når vi sier at en elev har automatisert ordavkodingen, vil ikke det si at de leser flytende, men det er viktig at ordene er automatisert, slik at de kan avleses uten støtte fra sammenhengen. Når en snakker om leseflyt forutsetter det at eleven kan gi *liv* til setningene. Eleven kan da lese hurtig og feilfritt uten at det går på bekostning av hukommelsen. Det vil si eleven leser og forstår innholdet. Når eleven i tillegg til å identifisere og forstå innholdet, mestrer inntoning, tyngde og vet hvor pausene skal legges, så kan en si at leseflyten er oppnådd (Lundberg og Herrlin 2008). Gode lesere har god utviklet metaforståelse og en bevissthet om sin egen leseforståelse. Dette er det høyeste



trinn i leseprosessen. Den store utfordringen som lærer står ovenfor er å få til en god undervisning hvor leseforståelse bør bli tema i alle fag slik at det gjelder alle lærere (Frost 2009). *Når det gjelder undervisning i leseforståelse vet vi fra internasjonal forskning at undervisning i bruk av forskjellige former for leseforståelsesstrategier fører til bedre leseforståelse hos elevene – samtidig som de blir flinkere til å følge med på sin egen forståelse.* (Bråten 2007:70)

I Kunnskapsløftet hevdes det at lesing og skriving er parallelle prosesser som innvirker på hverandre. I læreplanen står det om fem grunnleggende ferdigheter i alle fag i skolen, en av dem er å kunne lese. De andre er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig. De to siste er å kunne regne og bruke digitale verktøy. Lesing handler igjen om fire språkferdigheter som å lytte, tale, lese og skrive. Det er som nevnt kommet nye retningslinjer fra skoleåret 2008/09 der en formulerer flere grunnleggende ferdigheter (Molander og Skauge 2009). Det har vært diskusjon rundt hvilke metode som er best når det gjelder leseopplæring. Lesing som består av avkodning og forståelse, betyr at begge deler må læres. Diskusjonen har gått på om det er avkodning eller lesing for forståelse som er viktigst. *De fleste er nå enig om at barn både må bygge opp sikker teknikk og arbeide med språk og forståelse* (Bredtvet kompetansesenter 2003, [www.elevsiden.no](http://www.elevsiden.no) ).

Det er en del kritikk i forhold til forståelsen eller formelen til den beste lesemetoden. Blant annet er kritikken mot den *syntetiske metoden* at den ikke møter eleven hvor den er, men tar utgangspunkt i hvor eleven burde være i leseprosessen. Den fokuserer for lite på elevens tidligere erfaringer og kan oppleves abstrakt for noen av elevene (Asklund 2000). Faren ved bruk av metoden kan også være at den gir eleven en oppfatning av at skriftspråket er noe kunstig og fjernt, fordi språket blir delt opp og analysert i mindre deler (Hekneby 2005). Undervisningen blir betraktet som mekanisk og lærerstyrt, og innlæringen blir viktigere enn forståelsen (Asklund 2000).

Den *analytiske metoden* kritiseres fordi elevene ikke blir sikre lesere ettersom avkodningen ikke blir automatisert (ibid.) Problemet her er at en vektlegging på helheten gjør at de svake elevene forblir helordslesere. Eleven kan få problemer med avkodningen og gjetter seg ofte til hva som står skrevet, istedenfor å lese det. Den analytiske metoden får også kritikk fordi den ikke er god for elever som har vanskeligheter med å lære seg å lese og skrive, fordi denne formen for opplæring er for omfattende og gir liten struktur. Den skaper heller ikke trygghet

rundt hvordan vårt alfabetiske system er bygget opp og fungerer i forhold til den syntetiske metoden (ibid.)

De dimensjonene som her er nevnt handler ikke så mye om hva elevene ønsker eller vil, men om hva de kan, og får til. Motivasjon og interesse er viktige momenter i forbindelse med leseopplæringen. Det er derfor ekstra viktig at elevene får oppleve glede i forbindelse med lesing. Mange elever opplever felleskap og glede når lærer leser høyt i klassen og de kan være deltakere i samtalen rundt innholdet av det som leses. Hjelpemidler som lydbøker, cd, data og daisy-spiller kan skape motivasjon i undervisningen. Lærerne har her et stort ansvar når det gjelder å skape grunnleggende interesse for lesing. Å lese krever energi, konsentrasjon og oppmerksomhet. Til å begynne med er det utvikling av godt ordforråd, ordavkodning og det å analysere setninger som krever mest. I tillegg vil selve leseforståelsen ta mye energi. En siste utfordring er å skulle konstruere en indre verden av forestillinger og bilder som en skal kunne trekke slutninger ut av og få til en tilfredsstillende leseflyt. Gode lesestrategier er viktig ifølge leseforsker Carla Santa. Hun har utviklet et leseopplæringsprogram hvor elevene selv er aktive i læringsprosessen. Hun legger stor vekt på hvor viktig det er å lære seg en god lesestrategi og å bli dette bevisst (Santa og Engen 1996). Det at en fokuserer på betydningen av at lærerne tar utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer vil stimulere til maksimal utvikling og vekst. *Det er når barns refleksjon omkring egne erfaringer er tett knyttet til deres følelsesliv, at vekstprosessene blir maksimalt stimulert* (Jf. Eikseth 2000 i Fottland 2001:60).

### **2.2.3. Skriveutvikling**

Historisk sett er skriving i skolen et forholdsvis nytt fag (Skjelbred 1997). Helt fram til 1830 var lese- og skriveopplæringen adskilt og det var skriveopplæring i skolen bare dersom foreldrene ønsket det. Skrivningen handlet mest om skriftsforming og fram til 1850 var skriften i abc-bøkene gotiske og det latinske alfabet var plassert i slutten på boken. Elevene startet med å lære små bokstaver og den metodiske tilnærmingen ble kalt *skrive-lesemetoden*. I 1965 kom abc-boken til Kari Wessel som startet med små trykte bokstaver og elevene kunne benytte både formskrift, kursivskrift eller loddrett skrift med løkker. Denne variasjonen holdt de på med i skolen helt fram til 1979 da det ble laget retningslinjer for hva som kunne benyttes når det gjaldt bokstaver og skrift. Da kom eksempler på normgivende bokstaver og skrift via Grunnskolerådets informasjonshefte nr.18:1979, *Skriftforming*. Disse bokstavformene er fortsatt normen for hvordan skriften skal være i skolen. Læreplanene av 1997 og 2006 gir ingen klare anvisninger med hensyn til valg av bokstavtype i

begynnerlesingen (Haugstad 2008). Han skriver videre at C. Humle og hans forskningskollegaer konkluderer med at dersom eleven automatiserer de store bokstavene i sin begynneropplesing, må disse avlæres igjen når eleven skal velge skriveskrift. Liv Engen (1999) argumenterer til fordel for små trykkbokstaver: *Jeg tror at det i de fleste tilfeller er hensiktsmessig å velge de små trykkbokstavene*, noe også Solveig Alma Lyster støtter (Lyster 2005). Når det gjelder progresjon så skal bokstavene bindes sammen i 2. klasse like etter at de har lært lese- og skrivebokstavene (Hekneby 2005). I en av grunnbøkene til lærerutdanningen (Rygvoid & Ogden 2008) står det blant annet at barn vil kunne ”vokse” inn i skriftspråket og bli motivert til å lese dersom de er i et lesende og skrivende oppvekstmiljø. De skriver videre at det skaper interesse og appellerer til barnets nysgjerrighet når de blir presentert for skriftspråket. *Skriftspråket forandrer seg mye langsommere enn talespråket* (Lundberg 2009:23).

Forskningen har de siste 30 årene vært opptatt av hvordan en kan gi elevene en god lese- og skrivestart. I noen tilfeller har forskningsobservasjoner sett at det å forberede barna ved å leke med talespråket eller å begynne med skriving kan være med på å gi elevene en god lesestart. Frost (2009) mener at forskning viser at rekkefølgen *tale, skrive og lese* er bedre enn å *tale, lese og skrive*. Videre sier han at det er viktig at barn får erfare hvordan tale og skriftspråk henger sammen. Når barna får leke med skriftspråket ved blant annet å lekeskrive, så oppdager de ofte selv hvordan de skal lese. Skriving handler om to hovedkomponenter; staving og tekstproduksjon. På samme måte som i lesing går eleven gjennom de samme stadiene i stavingsprosessen med omforming av bokstavlyd til det skrevne ord (ibid). Tekstproduksjonen er en aktiv og sosial prosess når eleven gir uttrykk for meninger, tanker, følelser og formidler dem til andre personer. *Å lære å lese kan ses på som en videreutvikling av de allerede eksisterende språklige strukturene til å omfatte også skriftspråket* (Allard 2003). Skriftspråklig utvikling omfatter både skriving og lesing. Det er to ulike prosesser, men allikevel beslektede. Utviklingen skjer ulikt, men framgang på et område ser ut til å gi framgang på det andre (Høigård 2006). Det er med skriving som det er med språket, eleven lærer språksystemet både ubevisst og bevisst når han eller hun deltar i det språklige samspillet med andre. Etter hvert finner de mer ut av reglene i skriftspråksystemet og justerer og korrigerer. Her er det viktig at elevene får mulighet til samspill og samarbeider med andre som gir respons og viser interesse for skriftspråket (ibid). Grunnlaget for en positiv utvikling blir lagt tidlig og det har vært stort fokus på tilegnelse av ferdigheter knyttet til blant annet lesing og skriving i de første skoleårene (Skjong 2005). Når det gjelder skriftspråk har dette

tradisjonelt vært skolens oppgave å stimulere til ifra 1. klasse. I en periode var det sett på som best at barn ikke begynte med skriftspråk før de begynte på skolen (Høigård 2006). Det ble begrunnet med at barna først måtte tilegne seg muntlige begreper før de oversatte det til skriftlig språk. Nå har dette endret seg til at en anbefaler start i førskolealder, gjerne så tidlig som i 2-årsalderen. Det kan være gunstig for den skriftspråklige utvikling at en begynner med bokstavinnlæring tidlig. Hvor godt eleven kjenner til bokstavene ved skolestart, kan fortelle noe om den videre lese- og skriveutviklingen hos eleven. Elevens opplevelse av mestring når det gjelder de grunnleggende begrepene, gir dem hjelp til å resonnerer seg fram til sammenhenger. Elevene må strukturere, klassifisere og språksette omgivelsene via ord som er sentrale både i kommunikasjon med omgivelsene og som tenkeredskap (Skjong 2005). Et rikt muntlig språk har stor betydning og er en god basis for arbeidet med lesing. Mangler en disse språklige forutsetningene i førskolealder, kan dette få konsekvenser for både lese- og skriveutviklingen. Dette gjelder spesielt den delen av språkkompetansen som har med det fonologiske system å gjøre. Kjenner ikke elevene til ordenes og stavelsernes fonemstruktur vil dette hemme lese- og skriveutviklingen.

Når det gjelder krav til skrivekompetanse, så er behovet veldig forskjellig ut fra hvilken utdanning og arbeid man tar. Det har aldri vært skrevet så mye som i dag både når det gjelder aviser, tidsskrifter, plakater, skilt, bøker, sms og e-post. Mye av dette er i forkortede utgaver og dette kan være med på å hemme rettskrivingen. Data har retteprogrammer og det finnes også programmer som omformer tale til tekst. For å kunne utnytte disse tekniske hjelpemidlene som eksempelvis innebygd stavekontroll, så må en beherske rettskriving ellers vil datamaskinen ikke klare å gjenkjenne ordene en prøver å skrive. Den har dermed ikke alternativer eller den kommer med for mange, slik at en ikke skjønner hvilke som er riktig. Det å skrive er på en måte å gjøre tankene synlige og kan gi tankemessig aktiviteter som igjen stimulerer til refleksjon og utvikling. Skrivning kan defineres som målrettet og kan også stimulere til oppdagelser underveis i skrivingen (Lundberg 2009). Lundberg benytter seg av fem dimensjoner i boken sin om god skriveutvikling. Han påpeker at skriftspråkutvikling er en helhet, men at det med fordel kan deles i enda flere dimensjoner. Ut fra erfaringer elevene har i forhold til god begrepskompetanse, mestrer setningsbygning, tegnsetting m.m. så kan de allikevel ha problemer med å uttrykke tanker i skriftlig form (ibid). Skrivning er en viktig kommunikasjonsform og det forventes som sagt mye kunnskap og ferdigheter i skriving på et høyere plan i samfunnet nå enn tidligere. Dette stiller igjen store krav til skriveopplæringen. Det å lære elevene opp til å klare å håndtere informasjonsmengder og gi tips til

skrivestrategier og lagring av kunnskap kan være en utfordrende jobb for en lærer (Solerød 2005). Siden skolens oppgave er å få elevene til å bli mer reflekterte og bevisste i sitt skolearbeid, så blir skriving en sentral del av skolens virksomhet. Det er som en grunnleggende menneskerettighet dette å kunne ha et funksjonelt skriftspråk (Lundberg 2009). Det å lese og skrive innebærer at en får et bevisst forhold til språket og ordenes oppbygging. Både ordavkoding og nedskrivning skal automatiseres. Eleven skal kunne oppfatte de skrevne ordene på samme måte som en ubevisst gjør med talespråket. Når ordavkoding og skriving er automatisert, får vi forestillinger om hvordan ordene ser ut i *leksikon*. Ordenes eller bokstavenes utseende som er lært ligger også i *leksikon*, og disse benytter en seg av når en leser og skriver (ibid).

#### **2.2.4. Fra rabbling til korrekt skriving og motivasjon**

Barns første tegneutvikling kalles rablestadiet, disse symbolene kan minne oss om vårt eget skriftspråk. Når barna har gått over til å tegne figurer, vil de også ofte skrive noe i tillegg som vi kaller skriverabbel. Skrivningen blir en etterligning av det skriftspråket de omgis med og ofte lærer de første bokstav i navnet sitt eller foreldrenes navn (Høigård 2006). De er på vei over i neste stadiet som i skriveutviklingen kalles helordsskriving. Her har eleven klart å danne seg et visuelt bilde av ordet som de kan utenat og som de klarer å gjengi skriftlig. Det blir også kalt *logografisk skriving* (ibid). Dette utvikles til at eleven etter hvert skriver en bokstav for hver av lydene i ordet. Eleven har da oppdaget det alfabetiske prinsippet. Når en elev er på tidlig logografisk skriving, innebærer det at eleven kun skriver konsonantene. Et eksempel er LKR som skal bety leker, fordi vokalene ofte blir borte i uttalen, og det kan derfor være vanskelig å forstå hva eleven skriver. Undersøkelser som Bente Hagtvatn (2002) gjorde på 6-åringene viste at flere lærte å skrive før de lærte å lese. Gjennom lekeaktiviteter ”språklig bevissthet” fikk elevene hjelp til å øke den fonologiske bevisstheten, som igjen motiverte til kreativ skriving. *Ortografisk skriving* kalles ofte når eleven mestrer rettskrivningsreglene, kan tegnsetting og har riktig skriftspråk. For å kunne skrive ortografisk må eleven ha leseerfaring. Ortografi læres først og fremst med øynene og gir eleven en bedre språkforståelse via skrivingen (Høigård 2006). Skrivning har en teknisk side og en formside. Eleven må forme bokstavene eller finne dem på tastaturet. Riktig skriveretning og kjenne til rettskrivningsreglene og formulere setninger er viktig, og for å få til en tilfredsstillende skriveteknikk og skriveautomatikk trengs det trening (Lundberg 2009). Når elevene får mulighet til å delta i tekstskeping vil de underveis bli oppmerksomme på all den skrift vi omgås med og ønsker å utforske den videre. Ortografi og evnen til å formulere setninger og

lage avsnitt er dimensjoner som er forbundet med hverandre. Allikevel kan elever som er gode til å formulere seg, være veldig usikre når de skal formidle seg skriftlig. *Å lære ortografi er en utviklingsprosess som kulminerer i en forståelse av hvordan språket er konstruert* (Lundberg og Herrlin 2008:78). Barn oppdager fort at de kan formidle seg via skrift. Når en bruker betegnelsen *funksjonell skriving* mener en ofte at eleven har knekt lesekoden og skriver ordene etter lyd – altså lydrett. Dette skjer rundt 5 – 7-års alderen. De skriver for å få et innholdsaspekt, som eksempelvis ønskeliste til bursdagen. Gjennom økt skriveferdighet utvides repertoaret til å gjelde ulike skrivefunksjoner. Som jeg har nevnt tidligere tilegner barn seg skriftspråket i samspill med andre. Ved at en tilbyr et skriftspråkstimulerende miljø blant annet i skolen, får eleven bedre mulighet til å forstå hva skrift er og kan brukes til (Høigård 2006). Tekstskaping er mer enn teknikk som kommer i forbindelse med at eleven mestrer mer enn bare enkle ord og korte setninger. Den første skriveutviklingen inneholder ofte mange ord, men ikke alltid forståelige tekster. En kan ut fra det eleven skriver se at de er preget av det de har sett på tv, filmer og dataspill mer enn personlige erfaringer (Lundberg 2009). Det skriftlige arbeidet er ofte lite sammenhengende og prosessen mellom funksjonell skriving og tekstskaping utvikler seg gradvis der fantasi, humor og spenning beskrives nyansert og med stor innlevelse.

Det kreves god konsentrasjon og det kan være veldig anstrengende å skrive. Interesse og motivasjon er viktige faktorer i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Lærers tilrettelegging er viktig, og for enkelte er PC og tekstbehandling god motivasjon for å utvide skrivekompetansen. Data er som nevnt også et fint hjelpemiddel i forhold til rettskrivning og internett er flott blant annet i forhold til innhenting av fagstoff. Når en elev skriver godt, men mangler skriveinteressen, er det viktig å vekke skrivelysten. For en lærer kan utfordringen være å klare å skape felleskap med god atmosfære der alle elevene får bedre spillerom for skriveutfoldelse og skriveglede.

### **2.3. Lærernes utfordringer – Kompetanse, videreutdanning og motivasjon**

En lærer underviser ikke bare på grunn av de ferdighetene hun eller han har eller ikke har lært, men lærers bakgrunn og livshistorie er også med på å påvirke undervisningen. Lærers ambisjoner, engasjement og moral er også med på å styre arbeidet. Kollegaer kan også være en stor motivator i forbindelse med arbeidet i skolen. Det er viktig at ledelsen og kollegaene

legger til rette for trivsel og kompetanseoppbygging for å skape bedre motivasjon i forhold til arbeidet i skolen. Under lese- og skriveutviklingen nevnes det hvor viktig det er å ha fokus på motivasjon, slik at en sprer lese- og skriveinteresse til elevene. Det samme gjelder selvfølgelig lærerne som også trenger motivasjon i forhold til det arbeidet de utfører i skolen, ellers vil tilretteleggingen ikke bli tilfredsstillende. Tradisjonelt sett har lærerne hatt frihet til å utforme undervisningen, men dette har vært avhengig av lærerplanene som de må forholde seg til. Kunnskapsløftet har også vært med på å gi rom for denne pedagogiske utfoldelsen, men den er allikevel bunnet opp i krav om samarbeid og kollegiale løsninger (Imsen 2009). Dette kan gå ut over motivasjonen til lærerne som blir overbelastet med oppgaver, noe som igjen kan skape skyldfølelse fordi arbeidet intensiveres og det er stort tidspress (Hargreaves 1996).

Det er en stor fordel at læreren har en grunnleggende språklig kompetanse når han eller hun skal undervise elever i lesing og skiving. Kompetansen en lærer bør ha er kunnskap om barns språkutvikling og hvordan videreutvikle dette til å gjelde fonologiske ferdigheter og språklig bevissthet. Denne kompetansen har betydning for elevens positive lese- og skriveutvikling. Møte med skriftspråket og lærers stimulering og tilrettelegging er også viktig i forhold til skriftspråklig læring (Gabrielsen 2003). I bladet Utdanning (nr 22, 4.des.2009) skriver stortingsrepresentant Marianne Aasen at: *Læreren er kanskje den viktigste lederen samfunnet har*. Hun skriver videre at skal norsk skole bli god over hele landet må det satses på dyktige lærere, god skoleledelse og på å gjøre kommunene til kompetente skoleeiere. Utdanningsdirektoratet har fått i oppgave av Stortinget å lage opplegg som kan inspirere og øke lærernes kompetanse, blant annet gjennom GLSM. I *Strategi for kompetanseutvikling 2005 -2008*, nevnes tema om utvikling av skolen som "en lærende organisasjon". Utdanningsdirektoratet har satt i gang en "stafett" der skolene utfordres til å gi faglige innspill på organisasjonsutvikling som kan fremme læring. "Stafettspinnen" skal nå ulike fagmiljø som skoleledere, skoleeiere og lærere som kan komme med innspill til refleksjon omkring utviklingsarbeidet på egen skole. *Å endre organisasjoner er et langsiktig arbeid. Det handler om å endre skolens kultur*. Dette prosjektet har fortsatt ut over 2008 og per november 2009, så er det gitt ut 6 artikkelsamlinger som kan lastes ned gratis fra nettet <sup>19</sup>. Lærere kan gjennom internett få inspirasjon og motivasjon i forhold til arbeidet i skolen, i tillegg til at de nå selv kan formidle til andre det de selv har skrevet og laget. Det er også satt i gang ulike prosjekter som kan styrke lærerens kompetanse. På nettet kan en lese at det fra skoleåret 2009-2010 er et

---

<sup>19</sup> <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Kompetanseutvikling> Lest 03.11.09

prøveprosjekt der et par fylker har fått tilbud om veilederkorps som skal bistå skolene. De skal hjelpe dem med blant annet å komme i gang med utviklingsarbeid. (jf. fotnote 14).

Stortinget har vedtatt at det skal tilbys videreutdanning for lærerne i skolen. *Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning for lærere*, fra Kunnskapsdepartementet 03.12.08. Fra høsten 2009 er det satt av 117 millioner kroner til 1300 gratis studieplasser ved høyskoler og universiteter. Søknadene fra lærerne og skolene går via fylkesmennene. Det er mulighet for å søke på 9 forskjellige fag, norsk og leseopplæring er to av dem. Pengene som er satt til denne videreutdanningen overføres til kommunene. Det beregnes penger til høyskolene og universitetene som har satt av studieplasser, og vikarpenger er også lagt inn i beløpet til kommunene. Hvis man går på nettsidene til Utdanningsdirektoratet kan man lese at mange av studieplassene står tomme og diskusjonen går ut på om kommunen omdisponerer eller har brukt pengene på andre kommunale tiltak (jf. Fredrikstad blad, 30.10.09). I Utdanning nr 16 av 11. september 2009 kan en lese: *Videreutdanning dårlig finansiert*. Der henvises det til Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, hvor arbeidstakerorganisasjonene, stat, KS, og utdanningsinstitusjonene har lagt opp et varig system for videreutdanning for lærere. Denne reformen (GNIST<sup>20</sup>) har skapt store forventninger hos lærerne som har etterlyst kompetanseheving i mange år. Flere lærere har vist sin interesse, men et fåtall har benyttet plassene og flere studieplasser står derfor tomme. Terje Skyvulstad som refererer fra et årsmøte i utdanningsforbundet lokalt, skriver at de fleste kommunene har store nedskjæringer og har ikke lagt inn behovet for bidrag til denne videreutdanningen for lærerne. Han mener at kommunene må få øremerkede midler for å sikre skolenes behov for mer kompetanse (Utdanning nr.16, 11.september 2009).

Det skapes konkurranse mellom skolene gjennom offentliggjøring av resultater på nasjonale prøver. Undersøkelser om foreldrenes innflytelse og skolens læringsmiljø blir understreket gjennom evalueringsresultater. Lærernes lønn påvirkes av hvor god jobb han eller hun gjør, og det kan bygges på motivasjon når en bruker belønningssystemer (Imsen 2009). Det er mange motiver for at man velger læreryrket skriver Gunn Imsen (ibid) i boken sin *Lærerenes verden*. Det er blant annet utfordrende å få arbeide med faglige ting og at arbeidet er variert og oppgavene mange, kan også være motiverende for en lærer. Ikke minst gleden av å jobbe med mennesker i utvikling, gjør at det aldri er kjedelig i skolen.

---

<sup>20</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/flere-skal-tenne-pa-lareryrket.html?id=544517>



## 2.4. Andre forhold som gir utfordringer i begynneropplæringen

### 2.4.1. Lærernes utfordringer – Lover og forskrifter

I oppgavens del 2.1. Lærernes utfordringer - politiske føringer, så har jeg nevnt flere ulike dokumenter, lover og forskrifter som en lærer må forholde seg til i skolen. Vil derfor her kun ta opp et par for at en kan få et innblikk før en går videre på andre utfordringer som en lærer kan oppleve. Det er meget interessant å se hvilke lover, retningslinjer og forskrifter som har kommet opp gjennom årene, med blant annet forslag til bedring av lærernes arbeidsforhold og elevenes resultater. Over 400 lover og forskrifter sier noe om hvordan skolen skal drives. I tillegg legger internasjonale konvensjoner føringer for norsk skole<sup>21</sup>. Det kan være en stor utfordring for en lærer å holde seg à jour og oppdatert i forhold til dette. Det samme gjelder når en skal sette seg inn i og nyttiggjøre seg de redskaper som ligger i veiledningshefter og på nettsteder med tips til tiltak. Det å gjøre seg kjent med nyere forskning i forhold til lese- og skriveutvikling kan også være en utfordring. Jeg vil komme tilbake til dette i forbindelse med de opplysningene informantene gir om hvordan de opplever sin arbeidssituasjon og hvilke utfordringer de står og har stått i opp gjennom årene, også etter at nye stortingsmeldinger er utgitt og flere PISA-undersøkelser er gjennomført.

Utdanningsdirektoratet har gitt ut tall fra Grunnskolens informasjonssystem<sup>22</sup> (GSI). Den sier noe om lærertetthet i forhold til gruppestørrelse og beregner et slags mål på tidlig innsats. Dette er en konsekvens av tiltak i Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) hvor blant annet opplæringsloven ble endret i august 2009. Lovendringen skal som nevnt omfatte tidlig innsats i blant annet norskfaget på 1.- 4. årstrinn (§1-3) og innsatsen skal gjelde elever med svake ferdigheter i lesing ved å øke lærertetthet med blant annet tilpasset opplæring.

Tidsbruksutvalget påpeker at det må ryddes opp i alle lover og forskrifter som skolen har å forholde seg til. Målet fra regjeringen sin side er å forenkle dette framover i følge statsråd Kristen Halvorsen. I pressemeldingen står det: *Flere gode forslag til bedre tidsbruk i skolen. Skolen og elevene fortjener at lærerne får bruke mer av sin tid på det de er best til: Å undervise, vurdere elevene og planlegge undervisningen* (Jf. fotnote 17).

---

<sup>21</sup> Utdanning nr 22, 4.desember 2009:9

<sup>22</sup> [www.wis.no/gsi](http://www.wis.no/gsi) 12.12.09

#### 2.4.2. Lærernes utfordringer - Ulike teorier og metoder

I de senere årene er det blitt en del forandringer i forbindelse med begynneropplæringen i skolen. De internasjonale undersøkelsene som Norge har vært gjennom, har engasjert politikere som igjen medfører økt fokus på begynneropplæringen i lesing og skriving. Det har kommet opp synspunkter på at dersom en begynner med lese- og skriveundervisning litt tidligere, så vil blant annet dette medføre bedre lesere. Jørgen Frost skriver i forordet i boken *God skriveutvikling*, at det ikke finnes belegg for at det er til fordel for elevene at en starter opp tidligere med lese- og skriveopplæringen (Lundberg 2009). Det kan se ut som om det fører til motsatt effekt, spesielt hvis eleven ikke har det språklige grunnlaget for å forstå det skriftspråklige prinsippet. Dermed kan eleven få en mer problematiske lesestart enn nødvendig. Dette samsvarer med det Rutt T. Lorentzen skriver om i *Tekstskaping som skriveundervisning* i boken *Leik og Læring*. Hun skriver blant annet i sluttpoeng: *Krav om å læra å lesa og skrive på 1.trinn inneber fare for å oppleve nederlag i det første møtet med skrifta, med alvorlegare konsekvensar dess yngre barna er* (Lorentzen 2005).

Det finnes flere ulike teorier om hvordan undervisningen bør være og det er ofte vanskelig å holde teoriene fra hverandre, noe som igjen gir lærere utfordringer når det gjelder hvilke valg de skal ta. Når det gjelder lærerens undervisning så er de som oftest nøye planlagt. Innholdet av undervisningsopplegget er et resultat av kulturelle tradisjoner, politiske vedtak og ulike beslutninger på forskjellige plan. Det finnes ulike ideologier som er blitt til underveis og praktiske hensyn for hva som er mulig å få gjennomført. Dette er igjen med på å bestemme hva som skjer i klasserommet (Imsen 2009). Det er viktig å se på både teori og praksis i forhold til lærerens utfordringer. Gunn Imsen (ibid) deler teoriene opp i normative og analytiske perspektiver. Lærerens undervisning vil påvirkes av hvilke verdisyn, samfunnssyn og menneskesyn læreren har og står for. I tillegg vil planlegging og utforming bli påvirket av hva han eller hun ser, tolker og forstår av elevenes aktiviteter i klasserommet.

Det har opp gjennom årene vært ulike syn på hvordan en best mulig kan tilrettelegge for god undervisning og oppdragelse. Et av synspunktene er formidlingspedagogikken som legger tyngdepunktet på kunnskapstilegnelsen via lærestoffet og samtidig ta hensyn til elevens læringsprosess. Et annet syn er å ha fokus på barns utvikling, der en tar mer hensyn til elevenes egne erfaringsprosesser og hvor lærestoffet har mindre betydning (ibid). I skolen har en opp gjennom årene opplevd en blanding av ulike ideologier og teorier. Det er sjelden man rendyrker en enkelt teori i dagens offentlige skole, men i praksis er det en blanding av rester

fra mange ulike impulser (ibid). Dette kan også skape utfordringer for en lærer som skal ta hensyn til ulike behov i et klasserom. Det er ofte valg mellom å gi kunnskapstilegnelsen via læreboken eller om man tar utgangspunkt i elevenes erfaring og utvikling og arbeider videre ut fra det i undervisningen.

Når det gjelder ulike lese- og skrivemetoder så har jeg allerede nevnt flere, som en lærer som arbeider med begynneropplæringen må kjenne til. Blant annet hvordan man tilrettelegger i forhold til bokstavinnlæring, skrivemetoder og bruk av store og små bokstaver. Det er ulike innfallsvinkler i forhold til læring, blant annet om man skal starte med bokstavlyder eller skrive seg til lesing. Lesesenteret i Stavanger har på sin hjemmeside fire forskeres meninger om bruken av store eller små bokstaver i lese- og skriveopplæringen. De kom med fire forskjellige synspunkter, så det er nok ikke enklere for en lærer å velge hva som er best<sup>23</sup>. I tillegg henviser jeg til hvilke synspunkter Odd Haugstad kom med og som jeg skriver om i forhold til forskning ved bruk av små bokstaver, som de kom fram til var best. De ulike synspunkter og forskningsresultater som gir forskjellige anbefalinger, kan skape vanskeligheter for en lærer som skal lage et undervisningsopplegg til beste for elevene. Det kan også gi store utfordringer for en lærer som skal ta egne standpunkter og tilrettelegge for enkeltelever, samtidig som de skal ta hensyn til deres ulike behov. Tidligere professor ved Høgskolen i Østfold, Alfred Lie videreførte gjennom sin doktorgradsavhandling et forskningsarbeid som Vebjørn Skjelfjord hadde gjort med hensyn til språklig bevissthet. Lie knyttet så dette videre til internasjonal forskning. Studiet gikk ut på å prøve ut ulike metoder i forhold til systematisk stimulering av elevene i begynneropplæringen. Resultatene fra studiet viste at systematisk øving i ordanalyse i 1. klasse hadde positiv virkning på lese- og skriveferdighetene før elevene begynte i 2. klasse (Solerød 2005). Andre studier viser at barn med lese- og skrivevansker har blitt utsatt for sosiale belastninger i skolen (Tønnessen 2008). Det er også påvist via tvillingforsøk at årsakene til lesevansker skyldes arv og mindre miljø som man tidligere trodde (The International Longitudinal Twin Study 2007). I tillegg til de nevnte forskningsstudier så har det ved Lesesenteret i Stavanger blitt gjennomført et forskningsprosjekt hvor en har sett på øynenes bevegelser. Spesielt i forbindelse med studier om lese- og skriveprosesser er det funn som kan gi ny og viktig innsikt i forbindelse med tips til tilrettelegging (Tønnessen 2008). Det er også gjort studier i forhold til lærebøkene i skolen. Blant annet det å finne ut hvordan elevene kobler sammen tekst og illustrasjoner når de leser.

---

<sup>23</sup> <http://lesesenteret.uis.no/forside> (av 12.10.2008, lest 21.09.2009).

I 2006 gjennomførte Synnøve Iversen m.fl. studier i forhold til komorbiditet mellom lesevansker og motoriske vansker som også er interessant og utfordrende med hensyn til tilrettelegging av undervisningen for lærer i et klasserom (Lesesenteret i Stavanger, jf fotnote 23). Gjennom å gjøre seg kjent med denne forskningen og via lærerutdanningen så får læreren ulike synspunkter på læring, som han eller hun skal ta stilling til når de skal ut å undervise. I boken *Prinsipper for god leseopplæring* skriver Jørgen Frost om lærerutdanningen, at det brukes for mye tid på å gjennomgå ulike bøker og ta stilling til om hvilke som kan brukes i begynneropplæringen. Han mener det ikke finnes noe undervisningssystem om hvordan en skal legge til rette for lesing i skolen. ”Kravet til en nyutdannet lærer i norsk, bør være å kunne legge til rette en begynnerundervisning i lesing *uten* et leseverk”(Frost 2003:10). Da blir det lærers metodikk som gjelder i undervisningen og ikke bøkene. Dette stiller store krav til en lærer som starter opp med begynneropplæringen. Stortinget vedtok i 2002 at temaet om grunnleggende lese- og skriveopplæring skulle som nevnt bli obligatorisk studieenhet i allmennlærerutdanningen fra og med høsten 2003 (Gabrielsen 2003). I boka til Molander og Skauge (2009) skriver de at studieenheten GLSM ikke har framtreddende plass i Rammeplanen fra 2003. De nevner også at det er tilfeldig i hvor stor grad nyutdannede lærere har kunnskap om lese- og skriveopplæring. En blanding av metoder er svaret fra lærerne på spørsmålet om hvilke metoder de kjenner til og bruker i leseopplæringen på skolen sin. Det kan ut fra ovennevnte undersøkelse se ut som om opplæringen er tilfeldig og som resulterer i manglende systematisk oppfølging i forhold til lese- og skriveutviklingen i skolen (ibid).

Lesemetodeprogrammet *Early Years Literacy Programme* startet i Australia, og noe senere i New Zealand på 1970-tallet. Programmet er ment å veilede skolene i å planlegge strategisk for å få til et best mulig lese- og skriveopplegg i de første skoleårene, og det er en forutsetning at ledelsen er med på gjennomføringen. Det må også være felles kompetanseheving i lærergruppen og fokus på programmet over tid (ibid). *Guided Reading* er et annet lese- og skriveprogram som er utviklet i New Zealand på slutten av 1990-tallet. Programmet hjelper lærer til å observere enkeltelevers mestringsmuligheter på ulike nivåer. Forutsetningene for å lykkes med denne metoden er blant annet klar og tydelig klasseledelse, smågrupper, tilrettelegging for språkaktiviteter og mål for hver økt til hver elev. Flere norske skoler har nå tatt dette programmet i bruk (ibid).

For å belyse noen av de ulike synspunktene som har vært opp gjennom årene og som lærerne har måttet forholde seg til når det gjelder lese- og skriveopplæringen, så ønsker jeg også å

formidle det via en bok som ble brukt i grunnutdanningen på 1980-tallet: *Grunnleggende lese- og skriveopplæring* (Anmarkrud 1983). En av artiklene i boka tar opp de analytiske og syntetiske lesemetodene, og vurderer bruken av ABC-boka i begynneropplæringen. Den handler om å lære barn å lese godt og å lære dem i å bli glad i å lese. En annen artikkelforfatter i boken tar utgangspunktet i dialektene og talespråket. Signy Holm er også artikkelforfatter i samme bok, og hun kritiserer den ureflekterte bruken av meningsløse tekster i ABC-boka, som delvis bygger på analytisk metode. Hun mener at lesing skal være meningsbærende og kunne ta utgangspunkt i barnas erfaringsverden. Holm arbeider med LTG-basert leseopplæring, som bygger på en blanding av analytisk og syntetisk tilnærming. Målet med hele boken var å gi en innføring i ulike leseopplæringsmetoder. Den var laget for lærere og studenter slik at de kunne få innblikk i forskning og debatt rundt tema. Så kunne de selv drøfte og finne ut hvilke tilnæringsmåter som var riktig for dem å ta i bruk i sin undervisning. I redaktørens forord står det: *Først når en har fått oversikt, kan en treffe beslutninger. Enhver lærer må skaffe seg et redskap for undervisning i den grunnleggende lese- og skriveopplæring og analysere og vurdere egen undervisning kritisk* (ibid). Det kan se ut som om forskningen fra 1980-tallet konkluderer som Frost i sin forskning fra 2008, noe også Imsen og Molander gjør sine bøker fra 2009. Det er allikevel lærerens ansvar å ta riktige valg i forhold til elevenes behov når det gjelder metode, noe som kan være utfordrende når det gjelder lese- og skriveopplæringen.

#### **2.4.3. Lærernes utfordringer - Skolens ressurser, kollega, ledelse og samfunn**

Skolen har ofte skapt lokal identitet i lokalsamfunnet (Imsen 2009). Det har vært et samlingssted for lokalbefolkningen og for nærmiljøet. Skolen som bygning har ofte vært et tilholdssted for en rekke kulturelle og politiske aktiviteter (ibid). *I løpet av 2010 kan 81 skoler over hele landet bli lagt ned*. På [www.utdanningsnytt.no](http://www.utdanningsnytt.no) kan du se hvilke (Utdanning nr 22, 4. desember 2009:4) Retningslinjer i forhold til klassestørrelser, basisgrupper og behov for ulike romstørrelser har skapt utfordringer for skolen og lærerne opp gjennom årene. Behov for rom og bedre plass til aktiviteter og tiltak til blant annet læringsstiler, der en vil ha store behov for å få tilretteleggingen til, kan også være en stor utfordring. En må i tillegg ta hensyn til enkeltelever slik at de får en tilfredsstillende undervisning med enten tilpasset opplæring eller om nødvendig spesialpedagogiske tiltak.

Det har opp gjennom årene vært diskutert om hvem av de offentlige myndighetene som skal bestemme mest i skolen. Det har vært diskutert om det skal være Stortinget og Regjeringen

eller de lokale myndighetene. Økonomistyringen er blitt lagt mer over på hver enkelt kommune og så lenge de nasjonale målene med lokale læreplaner følges, kan hver enkelt kommune selv bestemme hva pengene skal brukes til i skolen. Det har også kommet flere endringer i læreplanene med det resultat at det er behov for nye læreverk. Dette blir en ekstra utgiftspost for skolene. I tillegg har den teknologiske utviklingen også skapt behov for pc, elektroniske tavler og videoprojektor m.m. De lokale politikerne vedtar som oftest hvilken læringsplattform skolene skal ha. Disse må lærerne forholde seg til å legge ut ukeplaner og informasjon i tillegg til klassens og skolens hjemmesider (Aftenposten 30.10.09). Egne ressurser og opplæring til dette kan gå på bekostning av annen planlegging og samarbeid på skolen. Tiltak i forhold til retningslinjer når det gjelder uteplassen med aktiviteter som fysisk fostring og tilrettelegging for ulike motoriske behov har også vært aktuelt de siste årene. Kompetanseutvikling hos lærerne er også i fokus. Det interessante er at fylkene nå har fått tildelt midler til kompetanseheving for lærerne, men på grunn av manglende ressurser til skolene som noen ganger må dekkes av kommunen, så blir det heller ikke søkt om plass til videreutdanning (Kunnskapsdepartementet 03.12.08). Det siste nå er at Regjeringen vil styrke kommuneøkonomien slik at de kan legge til rette for flere lærere i skolen. Ved å endre opplæringsloven kan en sikre en maksimumsgrense for antall elever per lærer. Videre ønsker de å fortsette satsingen på videre- og etterutdanning for lærerne i skolen. Regjeringen vil også legge til rette for at lærerne skal frigjøres tid til undervisning og styrke kvaliteten i det spesialpedagogiske støtteapparatet<sup>24</sup>, så her er det lagt store føringer som kommunene skal følge opp.

Skolekultur kan være et omfattende begrep som kan betraktes fra mange ulike teoretiske perspektiver. Den kan ses som en slags indre kjerne hvor den pedagogiske arven er, mens den ytre delen er lærerens verdier og rollemønstre som kan gi mulighet for endring og utvikling. Kultur kan dermed deles opp i ulike nivå (Berg 1999). Andre legger mer vekt på spenningen mellom individualisme og samarbeid når man beskriver skolekultur, selv om man også verdsetter holdninger og verdier (Hargreaves 1996). Det har som sagt vært samtaler rundt hvem som skal styre skolene og diskusjonene har gått på om det skal være de lokale politikerne eller lærerne og andre fagpersoner (Imsen 2009). Et moment i den skolebaserte utviklingsstrategien er at skolelederen skal bygge en utviklingsorientert kultur ved sin skole. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, står det blant annet at for å utvikle en

---

<sup>24</sup> ([www.utdanning.no](http://www.utdanning.no), lest 07.10.2009)

skole som en lærende organisasjon, så må leder være tydelig. Lærernes pedagogiske arbeid må ikke være tilfeldig, og leder må ha hovedansvaret og oversikten over innholdet i undervisningen. I stortingsmeldingen gis det kritikk i forhold til tidligere utdanningspolitiske regimer på grunn av manglende tradisjon for ledelse i norsk skole (Valle 2006).

Kunnskapsløftet og læringsplakaten tydeliggjør skoleeiers ansvar for opplæring i samsvar med lov og forskrift i tråd med menneskerettighetene. Opplæringen skal utvide elevens evne til erkjennelse og opplevelse i tillegg til utfoldelse og deltakelse. Skolens verdigrunnlag og menneskesyn er pådriver for slik måloppnåelse (Møller 2007). Den understreker også at lærerne må fremstå som tydelige ledere for barn og unge og ansvaret for dette er plassert hos skolens leder. Ledernes ansvar for å vurdere lærernes arbeid og elevresultater er basert på eksterne direktiver fra politisk hold. *Rektorene vet at skolene deres må lykkes innenfor det systemet som er etablert av andre enn dem selv* (Hatcher 2005 i *ibid*). Studier etter evaluering av L97 viste at elever ble møtt med uklare faglige krav, mye aktivitet med lite fokus på læringsresultater, og elevene ble sjelden faglig korrigeret av læreren. Begrunnelsen fra lærerne var at de var engstelige for å svekke elevenes selvtillit hvis kravene ble for høye (Klette 2003). Det samme studiet viste at når lærer passerte terskelen til klasserommet, forsvant de fleste sporene etter ledelsens innflytelse. Allikevel fant man tydelig sammenheng mellom ledelsens dyktighet og det fysiske miljøet ved skolen. Dyktige rektorer mestrer mer enn å være pedagogisk leder og sørger for tilfredsstillende læremidler og skolelokaler (Imsen 2004). Et viktig punkt i den skolebaserte utviklingsstrategien, er at skolens ledelse bidrar til å bygge en utviklingsorientert kultur ved skolen (*ibid*).

Lærernes arbeidsoppgaver handler ikke bare om undervisning, pedagogikk og metode, men om forhold til kollegaer og drømmen om yrkeskarriere. Status i jobben og ledelsen er også med på å påvirke kvaliteten av det arbeidet som foregår i klasserommet. Det å få bedre kjennskap til hvilket betydningsfullt arbeid en lærer gjør er i de siste årene blitt mer etablert innenfor det pedagogiske forskningsmiljøet. Det igjen er også viktig i forhold til arbeidet med nye reformer, læreplaner og fagplaner. Andy Hargreaves (1996) skriver om hvor viktig det er å involvere lærerne i dette arbeidet med nye undervisningsopplegg og evalueringsordninger. Det er til syvende og sist lærerens tanker og handlinger som gir undervisningen innhold. Det er lærerens refortolkninger og avgrensinger som er med på å forme det elevene lærer i skolen. Lærere oppfatter ofte et stort press i forhold til nye ansvarsområder som kommer i tillegg til de eksisterende. Det er lite av det gamle som fjernes eller omstruktureres for å avhjelpe de nye

kravene som lærer møter. Statsviter Johan P. Olsen har påpekt at en ofte får en blanding av ulike styringsordninger fordi en ikke klarer å kvitte seg med gamle når en innfører nye styringsformer (Olsen 1998 i Imsen 2009). Det legges ofte opp til teamarbeid og her kan skolens ledelse endre den eksisterende lærerkulturen som kan preges av isolasjon og individualisme. Men dette kan igjen gå ut over kreativiteten og individualiteten som er i skolen. Lærersamarbeidet kan bli mer en medbelastning enn en lettelse dersom den blir regulert fra skolens ledelse (ibid). Der lederen blir for sterk og dominerende, og hvor det er tvungen kollegialitet i forhold til lærersamarbeid kan bli en byrde og skape disharmoni (Hargreaves 1996). Lærernes timer som ikke er bunnet til undervisning, blir kontrollert av ledelsen til aktiviteter de mener er viktig (ibid). "Kampen om tiden" har blitt et begrep i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (Lillejord 2009). Tiden hindrer lærere å oppfylle sine ønsker. Den gjør innovasjoner og endringer blir veldig problematiske fordi tid er et sentralt begrep i lærerens arbeid (Hargreaves 1996). Når ledelsen har fokus på strukturelle endringer uten å se på tiden lærerne har til rådighet, så kan dette skape konflikter mellom ledelsen og de ansatte. Hvis ikke de ansatte er med i denne prosessen og kan delta i prioriteringene, kan avstanden mellom dem og ledelsen øke (ibid). Det er gjennomført en undersøkelse hvor en skulle evaluere hva som resulterer i god skoleutvikling. De fleste rektorene i undersøkelsen mente det hadde ført til utvikling i skolen etter endring av arbeidstiden til lærerne. Flertallet av lærerne sa at tiden i større grad ble brukt til møter og opplegg som ikke ga positiv effekt i forhold til elevenes læringssituasjon (Nicolaisen 2006 i Monsen 2009). Hargreaves (1996) mener at denne avstanden mellom ledelsen og lærerne kan være årsaken til at disse reformene ofte slår feil. Han hevder også at ledelsens manglende evne til å forstå, sier noe om hvor langt unna klasserommet de er, desto saktere ser tiden ut til å gå – jo mer tid tror lederen at lærerne har til overs (ibid). Jf. Tidsbruksutvalgets rapport av 15.12.2009<sup>25</sup>. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) sies det at en god skoleledelse er en viktig forutsetning for skoleutvikling. *Rekruttering og utvikling av skoleledelse er skoleeiers ansvar, og har stor strategisk betydning for skolens utvikling. En skole med gode ledere verdsetter og gir muligheter for kreativitet og utprøving av nye metoder* (Monsen 2009). Skolen fikk rundt 1990-tallet et økende krav om resultatstyring med synliggjøring av målbare resultater. Dette har skjedd gjennom politiske dokumenter og kommunale retningslinjer (ibid). Skolen fikk også via Kunnskapsløftet ansvar for å kvalitetsvurdere innholdet, der målet med dette var at denne vurderingen skulle føre til god skoleutvikling (ibid). Når det skjer endringer

---

<sup>25</sup><http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2009/flere-gode-forslag-til-bedre-tidsbruk>



i skolen må de føles meningsfylt for dem det gjelder og det må avsettes nok tid til pålagte arbeidsoppgaver. I forbindelse med M87 ble det avsatt tidsressurs som ga åpning for drøftinger på hver skole, noe det ikke ble satt av tid til i forbindelse med Kunnskapsløftet. I en kvalitetsundersøkelse gjennomført av Roald og Øydvin<sup>26</sup>, så henviser de blant annet til skoler der hver enkelt lærer er med på å skrive egenutvikling for sin skole. Kommunen har egen modell for kvalitetsvurdering som rektor sammenfatter etter å ha mottatt lærernes vurdering. Tilbakemeldingen fra lærerne er at de er tilfreds med å kunne være en del av denne prosessen. De ser det som positivt at de må reflektere og det å bli mer bevisst arbeidet sitt er også viktig. I tillegg får rektor via blant annet arbeidsplaner en bedre oversikt over hva som foregår i klasserommet. Kommunens ledelse kan dermed lettere sette inn ekstra tiltak når de kjenner til styrker og svakheter ved den enkelte skole (ibid). Utdanningsdirektoratet har laget skjema for vurdering og evaluering<sup>27</sup>.

Fagplaner for skolen og fordeling av timer etter økt timetall er nå blitt fakta de siste årene og kommunene får tildelt ressurser, men det er opp til dem hvordan de fordeler denne potten. I fagbladet Utdanning (nr.19, 2009) er overskriften: ”*Hemmelighold tildekker*”. I bladet sier Per Aahlin at kommunene bruker så mye ressurser på spesialundervisning at det går ut over tilpasset undervisning. Videre henviser han til ressurstildeling i forhold til spesialundervisning i 2008, der 2000 elever i 1. klasse og 6000 elever i 10. klasse fikk vedtak om spesialundervisning, som ofte er økonomisk betinget. Det resultatet gjenspeiler lite ønsket om *tidlig innsats* som har vært tema de siste årene, jf. Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) og ny lov fra 1. august 2009. Videre skriver Utdanning at det er assistenter som ofte er brukt i spesialundervisningen og at det først og fremst er av økonomiske grunner. (Utdanning nr. 19, 23. oktober 2009, jf nr 22, 4. desember 2009). Det er med andre ord mange forskjellige typer utfordringer en lærer møter i arbeidet i skolen.

#### **2.4.4. Lærernes utfordringer – Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak**

I skolen forventes det av lærer at de kan påta seg ansvaret med å være både kontaktlærer og spesialpedagog (Fuglestad 1993). Fuglestad understreker videre at det mest fundamentale i læreren sin arbeidssituasjon er rollen i forhold til hele klassen. Lærere som blir mer bevisst sitt samspill med elevene og kan beskrive deres behov, vil få en oversikt som gjør det lettere å sette i gang systematiske tiltak. I mengden av litteratur om lese- og skrivevansker finner en

---

<sup>26</sup> K. Roald og A. Øydvin ”Kvalitetsvurdering- eit lærande møte mellom skole og skoleeigar” (Monsen 2009)

<sup>27</sup> <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Verktoy/Tilstandsrapporten/>

også ulike teorier om lesing og skriving. Dersom en skal kunne avdekke lese- og skrivvansker er det av stor betydning at en har gode kunnskaper om normal lese- og skriveutvikling, og et godt samarbeid med PPT og andre med tilsvarende kompetanse. Da vil en også lettere kunne oppdage de ulike årsakene til vanskene. Når en lærer skal avdekke lese- og skrivevansker kan systematiske opplegg med kartlegging og strategier for tips til tiltak være viktig. Forskning på lesing viser til hvor viktig det er med kartlegging av ferdigheter i løpet av hele skoleløpet (Gabrielsen 2003). Dette må til for å få en oversikt over elevens ståsted og hvordan elevene lærer best. Det kan være ulike språkproblemer og vansker i forhold til hukommelsen, samt motoriske og miljømessige faktorer som er årsaken til disse vanskene. Forskning har som nevnt også vist at en hjernebasert disposisjon kan være en årsak (Rygvold og Ogden 2008). Det bør ikke være tilfeldig tilrettelegging, men organiserte opplegg som begrepsopplæring, lese- og rettskrivningskurs som kan være noen av tiltakene. Lesestimulering som motiverer og skaper interesse hos elevene er også viktig. Det finnes flere veiledningshefter i forbindelse med læreplanutgivelser, stortingsmeldinger og lærerveiledninger til kartleggingsmaterialet som blant annet Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret i Stavanger har gitt ut. Det finnes også ulike kartleggingsmateriale og tips til tilrettelegging når det gjelder lese- og skriveutvikling, men jeg vil som sagt ikke komme nærmere inn på hver enkelt på grunn av denne oppgavens størrelse.

#### **2.4.5. Lærernes utfordringer - Elevene og foresatte**

I forbindelse med begynneropplæringen i skolen, så er det viktig å samarbeide med foresatte (Gabrielsen 2003). Enkelte skoler og kommuner har tilsatt egne språk- og leseveiledere. Disse veilederne kan også få oppgaver i forbindelse med leksehjelpsordninger og veiledning til foreldre i forbindelse med skolearbeid. Lese- og leksekonsulent Otto Sørensen forteller om sine opplevelser der veileder har etablert en positiv samværsrelasjon omkring lekser og skolearbeid (Frost 2009). Elevene er hovedpersonene og det er dem skolen er for, og det har de siste årene vært aktuelt med elevvurdering og elev- og foreldremedvirkning i skolen. Elevene skal tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og skolene er pålagt å ha et vist antall konferanser i skoleåret (Imsen 2009). I den kommunen mine informanter kommer fra er det bestemt minst 2 foreldresamtaler i året med eller uten elev tilstede. Foreldremedvirkning med konferanser og elevsamtaler med vurdering kan være en utfordring med hensyn til tid til forberedelser og etterarbeid i tillegg til pålagte møter. I tillegg skal alt

skriftliggjøres og legges ut på nettet og inn i elevens portefølje<sup>28</sup>. Kontaktlærer skal også avholde 4 elevsamtaler i skoleåret, der det tas hensyn til elevens mulighet for medbestemmelse. Det skal lages elevvurderinger og undervisvurderinger, slik at elevene og foreldrene selv kan følge opp å få innsikt i hva eleven mestrer og hva eleven kan arbeide mer med i forhold til måloppnåelse som skal settes for hver enkelt elev. Det er viktig for skolen at foreldrene eller foresatte har hovedansvaret for sine barns oppdragelse. I skolens formålsparagraf står det at det skal være et samarbeid med hjemmet. Politisk er det altså begrunnet at det skal være et godt samarbeid mellom skole og hjem slik at det blir et trygt, godt og utviklende læringsmiljø (Imsen 2009). *Kontaktlærer er det viktigste kontaktpunktet fra skolens side* (ibid:176). Skolen skal samarbeide med hjemmet slik at den bidrar til å redusere sosiale forskjeller mellom elevgruppene. Det er allikevel ofte en ikke får til dette samarbeidet og rundt en tredjedel av hjemmene har ingen direkte kontakt med skolen i løpet av et skoleår (ibid). Under evalueringen av Reform 97 viste en tendens seg at når skolen tar kontakt med foreldrene om praktiske saker som klasseturer, skolearrangementer og konferansetimer, så skjer dette ofte i forhold til foreldrene med høy utdanning (ibid). Noen foreldre føler seg maktesløse i forhold til skolens *akademiske kultur* og er lite motivert for samarbeid, samtidig som skolen sitter med det som skal til for å få eleven videre i verden (Tiller 1985 i ibid). Noen ganger kan læreplaner og offentlige dokumenter bidra til det motsatte av det som er tenkt. Rapporter viser at foreldrene ikke deltar direkte i planleggingen av undervisningen, men heller brukes til å koke kaffe og bake kaker ved fellesarrangementer (ibid). Det er allikevel blitt en endring i form av at foreldrene nå engasjerer seg i barnas læring og viser økt interesse for det pedagogiske innholdet i skolen (ibid). Å mestre denne utfordringen med oppfølging av elevene og foreldrene, kan være en stor utfordring for en lærer. Tid er et stikkord som jeg har vært inne på tidligere og som kommer opp gang på gang når det gjelder lærernes arbeidsoppgaver i skolen.

## 2.5. Teoretisk forankring

I denne oppgaven har jeg valgt grounded theory inspirert utgangspunkt fordi dette er nyttig i kvalitative intervjustudier (Dalen 2004). Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å ta utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, altså de opplysningene informantene kommer med og som danner grunnlaget eller utgangspunktet for analysen. De sentrale fenomenene som utvikles i teoriene

---

<sup>28</sup> Jf Utdanning nr 22/4.desember 2009 s 44 - 45. ”Kontaktlærarane vert utbrente”.

skal munne ut fra det empiriske datagrunnlaget, noe som er kjernen i grounded theory. I grounded theory brukes teoretisk utvelgning for å beskrive egnede sammensetninger og her i denne oppgaven dreier det seg om valg av informanter og det transkriberte materialet.

*Koding spilte en viktig rolle i den tilnærmingen til kvalitativ forskning som Glaser og Strauss innførte i 1967, under betegnelsen grounded theory* (Kvale 2009:209). Dette ga kvalitative forskere mulighet til å få gehør for forskningen sin. Målet med denne tilnærmingen hvor en utvikler kategorier er for å få en skikkelig beskrivelse av hva informanten ønsker å formidle. Utviklingen av analytiske begreper og teorier skal munnes ut i det empiriske datamaterialet gjennom *induksjon*. Målet i grounded theory er å utvikle induktivt og har ikke som formål å teste en eksisterende teori. Denne utviklingen skjer via koding og kategorisering som er helt sentrale trekk i grounded theory (Dalen 2004). En kan for eksempel sammenligne dataene ved å finne likheter og forskjeller. Det er ønskelig at det skal være et samspill mellom empirien og meg som forsker, slik at dette kan prege ideer til analyseprosessen. Begreper, kategorier og teorier må forankres i feltet som studeres. Det kan være en blanding av at forsker har begynt uten koding, men utviklet dem underveis ved å lese materialet. I prinsippet kan alt kodes som hendelser, aktiviteter, tilstander, konsekvenser, miljøer og forsker kan gjennom prosessen gjøre sine refleksjoner i forhold til kodingene når han eller hun i registrerer (Kvale 2009).

## 3. METODE

### 3.1 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg valgt intervju som forskningsmetode fordi det er godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker (Ryen 2002). Jeg har valgt kvalitativt intervju fordi det kan være med på å hjelpe meg til å få svar på det jeg ut fra min problemstilling lurer på. Via kvalitativ metode får jeg som forsker bedre innsikt i informantenes meninger og synspunkter fordi jeg har mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål, noe som ikke er mulig om jeg skulle brukt kvantitativ metode. Gjennom kvalitativ forskning ønsker jeg å få svar på og forstå og tolke fenomener ut fra teorien som jeg har skrevet om og svarene jeg får fra informantene (ibid). En annen grunn til at jeg velger kvalitativ metode framfor kvantitativ metode er at den kvalitative metoden er mer innholdssøkende enn kvantitative undersøkelser. Widerberg (2001) skriver at kvalitativ forskning åpner for variasjon, mangfold og kompleksitet. Han sier videre at all forståelse bygger på en eller annen form for forforståelse. Det vil med andre ord si hvilke ”briller” vi ser med når vi ser på fenomenene. *Kvalitativ forskning rommer ikke bare en, men mange tilnærminger* (Ryen 2002:18).

Innen kvalitativ forskning, deles ofte forståelsesperspektivet opp i tre analysenivåer som jeg også ønsker å benytte meg av. Jeg har gjengitt resultatene mest mulig presist ut fra de innsamlede dataene. Når jeg tolket resultatene tok jeg selvfølgelig hensyn til informantenes opplevelser og meninger. Til slutt settes tolkningen inn i en teoretisk sammenheng (Befring 2002). Gjennom kvalitativ metode ønsker jeg å få fram prosesser og meninger gjennom informantens beskrivelser. I kvalitativ forskning er det flytende overganger mellom datainnsamling og analyse. Enkelte spørreundersøkelser kan ha mange feilkilder, som for eksempel at informantene svarer for fort og før de har gjort seg opp en mening. Ofte kan dette skje i kvantitativ forskningsintervju med ulike svaralternativer. *Kvalitativ metoder er mer åpne for ny informasjon, for det overraskende som ikke var forventet på forhånd* (Jacobsen 2000:36). I den kvalitative tilnærmingen må en være klar over at undersøkelsen kun gir en beskrivelse av en liten del av virkeligheten der og da. *Samfunnsvitenskapene kan aldri håpe på å få noe annet enn et delvis, tidsbegrenset og i prinsippet falsifiserbart bilde av den menneskelige virkeligheten* (ibid).

Forskere mener at valide data kan forekomme i kvalitativ forskning og de kan avdekke og tilsløre sosiale prosesser (Ryen 2002). I det kvalitative forskningsintervjuet har ofte forskeren satt opp tema og spørsmål for å belyse problemstillingen som er knyttet til oppgaven. Jeg er klar over at i et forskningsintervju skal man ikke argumentere eller moralisere, men det er viktig å lytte og vise interesse for det informanten formidler (Dalen 2004). Via kvalitative intervju kan forskeren få tak i en dypere forståelse av sosiale fenomener enn det man kan få fra kvantitative intervjuer. Det kan handle om en dypere innsikt i hvordan for eksempel informanten forholder seg til sin egen livssituasjon som lærer (Thagaard 2002).

De forskningsintervjuene som er gjennomført her er preget av informantenes livsverden. Livsverdensbegrepet kan knyttes til filosofen Edmund Husserl, men har også vært benyttet i forbindelse med kvalitativ forskning innenfor ulike fagområder (Kvale 2009). I spesialpedagogisk sammenheng var det for eksempel her i denne oppgaven interessant å bedre forstå hvordan en lærer opplever sin hverdag med alle utfordringer og det å forebygge lese- og skrivevansker og eventuelt spesialpedagogisk tiltak. Det kvalitative forskningsintervju prøver å forstå informantenes synspunkter og opplevelser, og på den måten kan forskeren være med på å belyse informantens livsverden (Dalen 2004). Forskerens mulighet til å få kjennskap til informantens livsverden er avhengig av forskerens forkunnskaper og studiets innholdt parallelt med intervjuene. Forskerens personlige opplevelser og erfaringer kan også være til hjelp når det gjelder undersøkelsen. Angående kvalitativ tilnærming så er jeg klar over at den opplevelsen en som forsker har under intervjuet kan kunne påvirke samtalen. I tillegg vil en beskrivelse av hvilke utfordringer lærerne står overfor i skolen være med på å påvirke forskerens tolkninger. Kvalitativ forskning kan handle om et lite utvalg informanter hvor forskeren har fått et godt teoretisk og kulturelt grunnlag for å kunne vurdere hvilke informanter som ønskes (ibid). Det sentrale i kvalitativ tilnærming her i denne undersøkelsen, var blant annet å få innsikt i hvordan lærerne opplever nye teorier, metoder, lover og forskrifter og hva det kan bety for deres arbeid i skolen. Det kvalitative intervju legger dermed stor vekt på forforståelse og fortolkning, slik den hermeneutiske tilnærmingen gjør. Det er viktig å være klar over at jeg som forsker må analysere svarene og ikke bare repetere hva informanten har sagt (Ryen 2002). Kvalitativ forskningsmetode kan beskrives som en metode som kan klargjøre et fenomens egenskap på bakgrunn av fylldige data fra informantene.

### **3.1.1. Hermeneutisk tilnærming**

For å få svar på min problemstilling har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju og en hermeneutisk tilnærming. Denne tilnærmingen er valgt for å fremheve viktigheten av å fokusere på meningsinnholdet og å finne sammenhenger. Befring (2002) mener at denne tilnærming har stor relevans til blant annet spesialpedagogikken. Hermeneutisk tilnærming er valgt fordi den blant annet vektlegger tolkning og forståelse, og den har gitt den kvalitative forskningen et vitenskapsteoretisk fundament (Dalen 2004). Her er det forskerens forståelse eller informantens oppfattelse som kommer fram i intervjuet og som blir utgangspunktet for drøftingen. Denne forståelsesprosessen kan være med på å samle delene i intervjuet til en helhet og omvendt. Vekselvirkningen mellom samspillet fra del til helhet og til del igjen, handler om forskerens førforståelse og denne vekselvirkningen i det samlede materialet kan på en måte beskrives som den *hermeneutiske sirkel* (ibid).

## **3. 2. Validitet og reliabilitet**

Kvalitativ forskning kan behandle spørsmål som er knyttet til både validitet og reliabilitet, men tilnærmingen gir fokus mot validitetsdrøftinger. Steinar Kvale (2009) nevner i sin bok fire begreper innen kvalitativ forskning. Det er troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet. Monica Dalen (2004) knytter forholdet til validitet i kvalitative intervjustudier slik: Forskerrollen, forskningsopplegget med utvalg og metodiske tilnærminger. De siste er datamaterialene, tolkningene og analytiske tilnærminger. Den kvalitative intervjuformen bygger på et menneskelig samspill og det er en forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom informant og forsker. Når jeg tilrettelegger for intersubjektivitet mens jeg tolker informantens svar, så styrkes validiteten. Reliabilitet er komplisert i det kvalitative forskningsintervju, fordi den enkelte intervjuer alltid vil påvirke selve intervjusituasjonen (Pettersen 2008). Det er derfor viktig her i denne oppgaven at temaene i intervjuguiden henger sammen med temaene i teoridelen. Gyldigheten av kunnskapen som kommer fram er avhengig av intervjuenes kvalitet. Validiteten blir ivaretatt her fordi intervjuguiden bygger på teoridelen i oppgaven. Et spørsmål en må ta hensyn til er om resultatene kan overføres til andre grupper enn de jeg her har utforsket. Det er viktig at jeg som forsker i tillegg til å formidle uttalelser også reflekterer over innholdet som formidles (Dalen 2004). Informantens egne ord og fortellinger utgjør hovedtyngden av materialet som danner grunnlaget for analysen og tolkningen. Det er derfor viktig at materialet er fyldig og relevant i

forhold til problemstillingen. Åpne spørsmål som jeg bruker i undersøkelsen gir rom for slike gode og fyldige svar. Validiteten i datamaterialet styrkes når forskeren stiller gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike uttalelser (ibid). Når en skal finne sammenhenger i svarene fra informantene må de som sagt bearbeides, tolkes og analyseres. En må ofte forklare sammenhenger for å oppnå en tilfredsstillende forståelse. Det er derfor mulighet for forskeren å ha ideer og tanker rundt svarene fra informantene (ibid). Det er også viktig at forskeren har god kjennskap til tema, slik at han eller hun kan plukke ut de viktigste punktene som kan være aktuelle for hans eller hennes forskning. I spesialpedagogisk forskning kan validitet være relativt vanskelig å måle, fordi arbeid med mennesker alltid innebærer en viss grad av tolkning. For å avgjøre om målingen er riktig har jeg sett på i hvilken grad jeg har dannet et riktig bilde av den variabelen jeg ønsker å måle. Som forsker har jeg valgt et tema som jeg selv har vært veldig involvert i som lærer. Allikevel ser jeg ikke dette som noe problem i forhold til om dette vil ha noen betydning for tolkning og formidling av de innsamlede dataene. Forskerens egne synspunkter og egne argumenter skal holdes utenfor. Målet med intervjuene er å samle kunnskap som skal brukes som en del av forskningsmaterialet. Jeg har som sagt valgt en intervjuform med åpne spørsmål. Dette har jeg gjort fordi jeg da lettere kan gi informantene anledning til å utdype svarene og få mulighet til å formidle innholdet fullt ut. Jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål ved behov.

Da intervjuguiden var ferdig, var det viktig for meg å være klar over at som forsker kan den informasjon som mottas oppleves annerledes for forsker enn informant. Da kan ens førforståelse være med på å endre intervjuinformantenes svar. Dette igjen trenger ikke å oppfattes som feil, men heller som en skapende prosess (ibid). Så lenge man er klar over denne prosessen så vil forsker kunne påvirke det slik at virkeligheten ikke fastlåses. Den vil heller kunne gi muligheter til å utvikle intervjumaterialet slik at en fremmer mangfoldet. I forkant har veileder gitt meg tilbakemelding på om spørsmålene er relevante nok. Jeg har sett på om spørsmålene gir svar som jeg kan bruke i den teoretiske delen og som jeg ønsker å få svar på. Det er viktig for forskeren selv å gjøre rede for hvilke svakheter det er ved et intervju som er knyttet til resultatene (Jacobsen 2000). Blant annet skal en være klar over at et intervju bryter inn i en hverdag til informantene som igjen kan påvirke svarene. Jeg har hele tiden vært oppmerksom på at etter intervjuene så kunne jeg gjøre endringer eller redigere intervjuguiden fordi det kom opp nye tema som jeg fant var nødvendige å ta med. (Dalen 2004). Som forsker må jeg også være klar over at informantenes utsagn vil utgjøre hovedtyngden av de innsamlede data.



### **3.3. Ethiske refleksjoner**

Når en gjennomfører et intervju skal en være veldig forsiktig, slik at dette i ettertid ikke kan skape ubehageligheter for informantene. Kvale (2009) påpeker at en intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende. Det skjer en personlig interaksjon i intervjusituasjonen som kan påvirke forskerens syn på informantenes situasjon. Det er derfor viktig at en tar hensyn til informantene i forskningsprosjektet, slik at det kommer foran egne ønsker og behov. Når en gjennomfører kvalitative intervjuer kan det ofte være vanskelig å finne en balanse mellom nærhet og distanse til informantene. Konfidensialitet ble understreket i informasjonsbrevet som jeg sendte til informantene i forkant av intervjuene. Det er verken tatt med navn, titler, steder og andre identifiserbare benevnelser i transkriberingen, slik at ingen kan bli gjenkjent. Jeg har forsøkt å være bevisst og reflektert over etiske problemstillinger gjennom hele prosjektet og det er retningslinjene fra NSD om personvern, som er lagt til grunn (Dalen 2004). I forbindelse med at skolen har fått utvidet ansvar, så har relevansen av de etiske perspektivene blitt forsterket for lærerne (Befring 2002). Det er viktig at forsker er troverdig i forhold til gjennomføringen av undersøkelsen. Forskingen må være etisk troverdig og forsker må unngå tilsiktede feil som kan forekomme når konklusjoner er av større interesse enn den vitenskaplige evidens (ibid). Før forskningsintervjuene ble gjennomført var det søkt og fått intervjutillatelse hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) og Datatilsynet med hensyn til personvernet som er knyttet til informantene (vedlegg).

### **3.4. Planlegging av intervju**

#### **3.4.1. Valg av informanter og intervjumetode**

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er det viktig å tenke på hvordan man gjør utvelgelsen av informanter (Dalen 2004). Når det gjelder utvelgelse av informantene jeg hadde, så var det viktig at alle hadde vært kontaktlærer i 1. klasse forrige skoleår og fulgte opp klassen dette skoleåret. De hadde dermed den grunnleggende lese- og skriveopplæringen friskt i minne, samtidig som de har hatt mulighet til å følge elevene over til 2. klasse og fikk dermed se hvor langt elevene var kommet i sin lese- og skriveutvikling. Informantene har alle flere års erfaring fra småskoletrinnet, de er med andre ord ikke nyutdannede og har forhåpentligvis i løpet av disse årene opplevd ulike utfordringer når det gjelder begynneropplæringen. Dette var også viktig i forhold til problemstillingen som skulle belyses. De har hatt mulighet til å

reflektere over eget undervisningsopplegg, de kan ha fått opplæring i GLSM i studietiden eller som etter- eller videreutdanning. Informantene kommer fra samme kommune, noe som kan være en fordel når jeg skal se på mulighetene for etterutdanningstilbud eller om det finnes egne kommunale opplæringsmetoder og lignende. De må forholde seg til samme kommunale og politiske ledelse. Informantene i mitt prosjekt er også valgt ut fra at det var viktig å finne informanter som ikke var for langt unna, fordi det kun er meg som skal gjennomføre intervjuene. Det var derfor mulig å transkribere intervjuene umiddelbart etter intervjuene som også er en stor fordel. Før jeg startet med intervjuene valgte jeg å ta et pilot-intervju. Dette gjorde jeg for å teste ut intervjuguiden og for å teste meg selv som forsker. Gjennom et prøveintervju kan jeg få tilbakemelding på om spørsmålene er relevante og om min egen væremåte er god nok under intervjuet. Samtidig får jeg prøvd ut om opptaksutstyret fungerer som forventet.

### **3.4.2. Informasjon om informantene**

I utgangspunktet hadde jeg fått avtaler med 4 lærere på 3 forskjellige skoler, men 1 trakk seg dagen før intervjuet. Da jeg kom til de 3 arbeidsplassene opplevde jeg å møte engasjerte og veldig blide informanter som uttrykte spenning og interesse for tema som det skulle snakkes om. Det at jeg brukte lydopptak så ikke ut til å distrahere informantene og gjennomføringen gikk som forventet. Alle møtene var førstegangsmøter, kun en hadde jeg pratet med på telefon i forkant, de andre via e-post. Rommet de hadde gjort klart var tilfredsstillende og vi hadde ingen forstyrrelser underveis.

I denne undersøkelsen møter vi 3 lærere som underviser på småskoletrinnet på 3 forskjellige grunnskoler i en kommune. De 3 lærerne har ulike grunntutdanninger, to med førskoleutdanning og en med allmennutdanning. Alle 3 hadde tatt sin lærerutdanning ved den samme høyskolen i fylket. Førskolelærerne har gjennomgått tilleggsutdannelse som gir dem undervisningskompetanse på småskoletrinnet. Lærernes oppgave er å undervise og gi grunnleggende lese- og skrive opplæring. Informant 1 har i tillegg til førskolelærerutdanning som nevnt videreutdanning for å få undervisningskompetanse. Hun har også 2. avdeling i spesialpedagogikk og har arbeidet i skolen siden 1994. Hun har jobbet med spesialpedagogiske tiltak for 1. – 7. klasse i tillegg til å være kontaktlærer. *Fint å få helheten når en jobber som kontaktlærer*, var hennes tilleggs kommentar da hun formidlet hva hun arbeidet med i skolen. Informant 2 er også førskolelærer med småskolepedagogikk og

tilleggsutdannelse i kunst og håndverk. Hun har vært ansatt i skolen siden 1997 og arbeidet som kontaktlærer fra 1. til og med 4. klasse i tre perioder. *Arbeidet mye med lese- og skriveutvikling*, kom spontant da hun informerte om sine arbeidsoppgaver i skolen. Informant 3 er allmennlærer og hun har 4årig lærerutdanning og mellomfag i engelsk. *Noe jeg får lite brukt for her*, kom som en tilleggsopplysning fra henne. Hun har arbeidet 11 år på nåværende skole og har tidligere fulgt en klasse fra 1. til og med 7. trinn.

### **3.5. Gjennomføring av intervju**

Det kvalitative forskningsintervju har ingen standardregler eller fasit og gir forsker mange muligheter, men det er viktig å kjenne til hvordan en innhenter kunnskap under intervjuet. *Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform* (Kvale 2009:35). Gjennom intervjuene henviste jeg til forskningsresultater for å få informantenes meninger og synspunkter på dette, og da jeg laget intervju spørsmål så var jeg bevisst på at spørsmålene skulle være klare, tydelige og ikke for ledende for informanten (Dalen 2004). Under pilot-intervjuet fikk jeg prøve ut om enkelte av spørsmålene krevde spesielle kunnskaper som informanten kanskje ikke hadde. Jeg var også klar på at spørsmålsstillingene skulle gi rom for at informanten kunne komme med egne og kanskje utradisjonelle synspunkter. Det var også viktig for meg å ha spørsmål som kunne besvare det jeg ønsket svar på i forhold til temaene og problemstillingen. Jeg valgte åpne spørsmål fordi det kan få informantene til å bedre konstruere virkeligheten som de ønsker. Det igjen kan få fram variasjoner og nyanser som kan ligge i de ulike fortolkningene. Åpne spørsmål gir ofte flere svaralternativer og svarmuligheter i motsetning til lukkede spørsmål som ofte gir ja og nei svar. Forskningsspørsmål bør være åpne, hvor en bruker hvem, hva, hvor, når, hvordan og mindre studier som denne oppgaven bør unngå hvorfor-spørsmål (Stensmo 2002). Alle intervjuene er tatt opp på bånd, dermed kan jeg som forsker bedre observere hva informantene *gjør og sier* under intervjuet.

### **3.6. Tolkning av intervju**

Fra det kvalitative intervjuet vil datamaterialet foreligge som direkte tale på bånd og som transkriberte tekster (Dalen 2004). Intervjuene ble skrevet ut umiddelbart etterpå for at det skulle gi best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk sa. Jeg tok som sagt selv arbeidet

med å transkribere intervjuene fordi jeg ønsket å bli skikkelig kjent med datamaterialet. Dette ble også gjort for å komme bedre ut når analyseprosessen skulle begynne. Da ville jeg ha større mulighet til å reflektere over hvilke teoretiske innfallsvinkler som er naturlig å ta med i analyseprosessen. Denne prosessen skal gi informantenes utsagn en teoritilknytning, dette kan gjøres ved at en tolker ytringen og setter den inn i en teoretisk ramme (ibid). En kan "løfte" materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Jeg brukte informantens egne ord og uttrykk, men hadde mulighet til å bruke egne refleksjoner der det var naturlig og i tillegg til teorien som var tilgjengelig. Det var viktig å få tak i det egentlige budskapet fra informanten og forstå hva det handler om. Jeg er klar over at når jeg skal kode materiale, så må jeg passe på at jeg ikke bare oppsummerer, men også kategoriserer. Kjernekategoriene samles for å få fremhevet det viktigste eller sentrale forhold i det fenomenet som er undersøkt (ibid).

### **3.7. Dataanalyse**

En av de vanligste formene for dataanalyse er i dag koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene der forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de forskjellige avsnittene (Kvale 2009). Koding spiller som nevnt en vesentlig rolle i forhold til kvalitativ forskning. Dette har gitt kvalitative forskere mulighet til å få gehør for forskningen sin, men det har vært uenighet i forhold til mangelen på gyldighet og troverdighet når det gjelder kvalitativt forskningsintervju. Denne uenigheten henviste også Monica Dalen (2004) til da hun på slutten av 1980-tallet foreleste i spesialpedagogikk. Den litteraturen som da fantes bygget mest på validitets- og reliabilitetsdrøfting i forhold til kvantitativ forskning. Dette har endret seg ettersom man har fått mer litteratur som behandler temaet. Som nevnt ønsker jeg å ha en grounded theory-tilnærming og har dermed tatt utgangspunkt i de funn som er i det empiriske materialet, altså svarene fra informantene. Jeg ønsket å gjøre systematiserte sammenligninger av svarene. Det gjelder både likheter og forskjeller og dette gjøres gjennom koding. Koding og kategorisering er begreper som brukes om hverandre (ibid). Jeg har god kjennskap til tema og kan plukke ut sentrale dimensjoner som kan avspeiles og er viktige for sammenligningen. Kategoribenevnelsene eller temaoverskriftene har jeg selv valgt ut fra det som syntes mest relatert til dataene de representerer. Hver kategori er definert for å forklare hva kategoriene presist betyr ut fra dataene i undersøkelsen (Strauss & Corbin 1990 i ibid). Denne kategoriseringen eller kodingen vil også kunne beskrive de opplevelser som skal brukes i analyse-, drøftings- og teoridelen.

## 4. ANALYSE OG DRØFTING

Presentasjonen fra denne kvalitative undersøkelsen vil bli belyst via det innsamlede empiriske materialet som tar utgangspunkt i intervjuguiden og temaene som er relevante for å få fram den aktuelle problemstilling. Det blir som en vekselvirkning mellom den teoretiske delen, forskerens kommentarer og informantenes uttalelser. Antall uttalelser sier noe om hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen bør være (Dalen 2004). Under intervjuene fikk jeg assosiasjoner både til teorier og tema, og allerede tidlig i prosessen begynte jeg å tenke over hvilke kategorier og emner som kunne brukes for å få en oversiktlig og naturlig gjennomgang av tema. Jeg har laget overskrifter som presenterer de ulike kategoriene eller tema som formidler hva informantene har uttalt. Som forsker er jeg klar over at når en kategoriserer data, så betyr det at en samtidig begynner tolkningsarbeidet. Det er ikke mulig å skille databearbeiding og tolkning helt fra hverandre. Jeg vil altså knytte informantenes svar opp mot kategoriene jeg opplever som hovedtema i undersøkelsen. Med egne kommentarer underveis vil jeg kunne trekke tråder til teoretiske perspektiver. *Til det trengs det kreativitet med hensyn til fortolkninger og strenghet i testingen av fortolkningene* (Kvale 2009:245). Presentasjon av funnene vil foregå som direkte sitater fra intervjuene eller korte sammendrag av informantenes svar. Begge deler kommenteres og jeg bruker utvalgte sitater fra informantene. Jeg har enkelte steder omarbeidet informantenes spontane muntlige tale til en mer lesbar, skriftlig form hvor språkformen i seg selv ikke er viktig for studiet.

Det har gjennom teoridelen og vil gjennom denne delen bli belyst hvilke utfordringer en lærer kan stå overfor i sitt yrke som kontaktlærer i 1. og 2. klassetrinn. Mange interessante synspunkter kom fram under intervjuene og i tillegg til det som er undersøkt i forbindelse med denne oppgaven, så har det gitt meg mange assosiasjoner og tanker rundt temaet. Nå ønsker jeg å presentere noe av det innsamlede materialet for å se på hovedtendensene og etter hvert komme inn på spesielle sider ved enkeltfunn i undersøkelsen. Jeg drøfter så analysedelen opp mot teorien.

### 4.1. Lærernes utfordringer - Politiske føringer

Når det gjelder Kunnskapsløftet så ga informantene uttrykk for at de har prøvd å følge sine intensjoner om å lage kompetansemål for de enkelte klassetrinnene. De hadde tilrettelagt for

tilpasset opplæring slik at elevene skulle få mulighet til å videreutvikle egne ferdigheter og kunnskaper. Det kom ikke tydelig fram at det var laget lokal læreplan på disse skolene. Det synes som om lærerne på første og andre klassetrinn selv må lage kompetansemål for de enkelte trinnene.

Informantene har gjennom interne kurs og i samarbeid med andre lærere fra ulike skoler i kommunen, kommet fram til tips og ideer for tilrettelegging når det gjelder blant annet lese- og skriveopplæringen. Hvordan dette ble praktisert så ut til å være ulikt fra skole til skole. Informantene nevnte ikke noe om Utdanningsdirektoratets veiledningshefte til læreplanen i norsk for 1.- 4. trinn. Det ser ut som om de ikke kjenner til de tilbudene som gis der. Som jeg allerede har nevnt inneholder dette veiledningsheftet noe om kvalitetssikring og tips med forslag til undervisningsopplegg i forhold til lærings- og kompetansemålene. Flere av stortingsmeldingene handler om mål for elevenes ferdighet, tidlig innsats og at resultatene fra kartleggingsprøvene på de første trinnene også kan være med på å øke leseferdighetene hvis de rette tiltak settes i verk. Slike tiltak så ut til å variere noe hos informantene. Informant 2 sier det at hun ser fordelene med skjematiske ordninger som gir oversikt og hjelper lærerne i forhold til overganger fra et klassetrinn til et annet. Spesielt viktig mente hun det var der andre lærere skal overta og trenger å vite mer om elevenes ståsted og tips til tiltak som fungerer. Her mente hun altså at det skriftlige materialet som skulle følge eleven opp gjennom skoleløpet, kunne være til spesielt god hjelp. Det systematiske opplegget som skal følge opp hver enkelt elev etterlyses i OECD-rapporten som refereres i stortingsmelding nr 16 2006-2007. Hvis man setter søkelyset på dette vil en etter hvert få det inn i det rutinemessige arbeidet på skolene, og ikke som informantene formidler det at dette er veldig tilfeldig og opp til hver enkelt lærer om de gjennomfører eller ikke. Den nye vurderingsforskriften om halvårsvurdering (§ 3-13) og om dokumentasjon (§3-16) kan være et hjelpemiddel for lærerne selv om en del lærere kan oppleve disse forskriftene som en medbelastning. Informantene forteller at de opplever at ulike retningslinjer, forskrifter og nye lovendringer er noen av de utfordringene som de føler har fulgt dem opp igjennom alle de årene de har arbeidet i skolen. De syns det ikke er like enkelt å følge opp dette, noe som er i samsvar med Hargreaves (1996) undersøkelser. Der refererer han til lærere som føler at de ikke blitt sett eller som ikke får ta del i noe av det som avgjøres. Informantene ga også uttrykk for at de følte seg ”overkjørt” av skoleledelse og politikere. De opplevde at de måtte forholde seg til en blanding av lover og retningslinjer. De ga uttrykk for at de syns det er vanskelig å sette seg inn i nye lover og retningslinjer, samtidig som de måtte kvitte seg med de gamle, som de syntes fungerer godt.

Blant annet gjelder dette stortingsmeldingene om å styrke norskfaget, livslang læring, tidlig innsats, kvalitet i skolen, kultur for læring og lærerrollen.

Informantene som hadde lengst erfaring formidlet at de kunne gjenkjenne en del av tiltakene og undervisningsmetodene som gjenoppstod eller kom igjen etter noen år med andre anbefalte metoder. Allikevel kan det ut fra mine intervjuer se ut som om det påvirker informantene og deres arbeid i mindre grad enn forventet. De gjennomfører undervisningen ut fra sine forutsetninger og det opplegget kan se ut som om er lite påvirket av politiske føringer med nye stortingsmeldinger, forskrifter og retningslinjer. Som en av informantene uttrykte det: *Nei, jeg har lest om alle de forskjellige metodene og det er ikke noe jeg går og tenker på hver dag at sånn og sånn skal vi gjøre.*

De informasjonene informantene kom med i forhold til Pisaundersøkelsene kan oppfattes som om de ikke har mulighet til å prioritere i en hektisk arbeidsdag. Verken å evaluere resultatene eller å lage tiltak i forhold til dem. Nå kan det hende at informantene allerede hadde kartlagt ved bruk av annen prøve, fordi som en av informantene sa om resultatene av Pisaundersøkelsen: *Det var ikke noe nytt, vi kjente til hvor eleven mestret og strevde allerede.*

Informantene kom under samtalene inn på prioriteringer som ble gjort utenfor deres rekkevidde, på politisk eller annet ledernivå. De opplevde dette som veldig utfordrende spesielt med hensyn til ressursbruken som de mente burde prioriteres på 1. trinn. Informant 3 var inne på om mulig å ansette assistenter for å avhjelpe i det praktiske arbeidet på skolen, det være seg påkledningshjelp og annen omsorg. Dette var noe som også ble poengtert som et forslag til tiltak i regjeringens rapport som Tidsbruksutvalget la fram 15.12.2009. Mine funn samsvarer med hva utvalget i sin undersøkelse fant, at lærerne bruker mye tid til praktiske ting som går på bekostning av undervisning og opplæring.

Det mest påfallende i denne undersøkelsen er at informantene så ut til å kjenne lite til de aktuelle stortingsmeldingene som er gitt ut opp gjennom årene og som berører skolen som arbeidsplass og undervisningssted. Det være seg *kvalitet i skolen, språk bygger broer, gi rom for lesing* m.fl. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanning*, som kom som et resultat av Rammeplanen for allmennlærerutdanningen i 2003 hvor GLSM ble en obligatorisk del, var også ukjent for informantene. Som forsker gikk jeg ikke videre inn på spørsmålene rundt disse tema fordi jeg følte det gikk på bekostning av den gode dialogen vi

hadde under samtalen/intervjuet. Som nevnt under punktet 3.5, så var det viktig å ikke gå inn på spørsmål som krevde spesielle kunnskaper som informantene kanskje ikke hadde. Det var også viktig at spørsmålene til informantene ikke kom inn på områder som informantene vegret seg for å uttale seg om. I ettertid ser jeg at dersom jeg som forsker hadde gått dypere inn og spurt mer direkte, så kan det hende at jeg hadde fått litt mer utdypende og spesifikke svar. For meg som forsker var det viktig å ta hensyn til informantene i forskningsprosjektet, slik at det kom foran mine egne ønsker og behov. Dette kan allikevel være interessant å undersøke mer konkret gjennom et annet forskningsprosjekt. Jeg kommer litt tilbake til informantenes svar i forhold til lov og forskrifter under punkt 4.4.1.

Det at informantene ikke var informert om diverse kurs eller fikk tilbud om videreutdanning som var satt i gang via Utdanningsdirektoratet er interessant i denne undersøkelsen. Når skolene ikke har systemer som gjør arbeidsoppgavene enklere og mer oversiktlige for lærerne, kan dette være med på å påvirke elevenes skoleresultater. Det er store avvik på skolene i følge internkontrollen og ved at en får bedre rutiner og mer oversikt, kan lærernes arbeid og elevenes resultater bli bedre til beste for alle.

## **4. 2. Lærernes utfordringer og tanker rundt tema grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen**

Her ønsket jeg å finne ut hvilke utfordringer informantene hadde i forbindelse med begynneropplæringen, som er en stor oppgave for lærerne i skolen. Informantene ga alle uttrykk for at de har mange tanker rundt lese- og skriveopplæringen. Informant 1 formidlet at hun tenker på at det er veldig viktig med grunnleggende begrepsinnlæring. Det at elevene har en slags begrepsbank som de kan ta av ved behov er også viktig. Til sammenligning sier informant 2 at grunnleggende språkferdighet er viktig i lese- og skriveopplæringen. Dette er i samsvar med hva informant 3 uttrykker når hun sier hun tenker først og fremst på at elevene skal oppdage at det finnes et alfabet, et skriftspråk og et talespråk. Hun er også opptatt av å gi elevene en bevissthet om at det finnes noe som man kan tolke. Når en ser på hva teorien formidler og som jeg har skrevet om tidligere, så er informantene i sine svar sammenfallende med forskningen om at begrepsforståelse og språklig bevissthet er viktig for å få til en god leseutvikling (jf. blant annet Frost 2009, Kulbrandstad 2003 mfl.) Grunnleggende språklige ferdigheter er også viktig for å få til en tilfredsstillende lese- og skriveutvikling.



Når en skal sammenligne svarene fra informantene generelt sett, så var den største utfordringen deres de store forskjellene på elevenes kunnskap, språkferdighet og modenhet ved skolestart. Det store spriket mellom elevene var altså det som ga den største likheten i forhold til utfordringene informantene imellom. Informant 3 formidlet det slik:

*Jeg syns den store forskjellen på elevmassen er en stor utfordring. Noen er kjempeklare, interesserte og kan lese når de begynner på skolen. Noen vet ikke opp og ned på seg selv en gang, mens andre syns det med lese- og skriveopplæring er helt uinteressant. Det å fange alle og få dem til å oppdage dette med lesing og skrivning er den største utfordringen syns jeg.*

Informant 1 sier seg enig i at utfordringen med de store forskjellene mellom elevene er der, selv om hun har få elever i gruppen. Informant 2 hevder at den største utfordringen er mange elever, men hun uttrykker også følgende: *Noen kan lese når de begynner og du skal også nå dem. Så har du dem som ikke kan en bokstav.* Informantenes uttalelser stemmer overens med forskning som er gjennomført av Solheim og Tønnessen (2003). Deres undersøkelse viste veldig ulik grunnleggende språkferdigheter og kompetanse på elevene når de begynte på skolen, noe som ga store utfordringer i begynneropplæringen. Informantene arbeider på nokså forskjellige skoler når det gjelder elevantall, størrelse på skolen generelt og hvordan de underviser. Jeg oppfatter det slik at informantene allikevel var enige om at det var det store spriket mellom elevene de møtte i begynneropplæringen i 1. klasse som ga størst utfordring i forhold til elevens lese- og skriveutvikling. I boken *God leseutvikling* (Lundberg og Herrlin 2008) får informantene også støtte i forhold til denne utfordringen. Der poengteres det at elevene er på ulike stadier i sin leseutvikling når de begynner på skolen. Noen leser flytende, mens andre så vidt gjenkjenner en bokstav. For en lærer er det vanskelig å se hver enkelt elevs utvikling og det krever oppmerksomhet å oppdage de elevene som ikke mestrer tempoet som forventes. *Gi rom for lesing* (Strategiplanen 2003-2007) skriver også om det store spriket man kan observere ved skolestart, og om mål for å stimulere til leselyst og bedre leseferdighet. Dette store spriket har altså i flere sammenhenger blitt nevnt og i forhold til de politiske føringene jf. blant annet Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007), så har tidlig innsats vært tema. Det kan allikevel se ut som om en ikke helt har klart å fullføre disse anbefalingene ute i den enkelte skole. Når en ser på spriket det henvises til, så er det interessant å se dette i forhold til hva skolene gjorde for å møte disse utfordringene. Hvordan ble det lagt til rette for tilpasset undervisning, og fikk de mulighet til å se hver enkelt elev og dets ståsted i utviklingen? Det være seg blant annet elevenes fonembevissthet og manglende begreper. Her uttalte en av informantene det slik at de så med bekymring på at det nå var blitt innskrenkninger i forhold til morsmålsundervisningen. *Begynner en elev i 1. klasse er det uten ekstra hjelp selv om en*

*ikke har gått i barnehage og mangler mange begreper.* I forhold til leseforståelse og metoder, så varierte uttalelsene ut fra hvilken erfaring de hadde. En av informantene formidlet om sin lite positive erfaring når det gjaldt arbeidet med analytiske tekster. Nå bruker hun litt fra LTG-metoden i undervisningen og lager eget undervisningsmateriale der hun kopierer og forstørker for at det skal bli bedre å tilrettelegge for hver enkelt elev. En av informantene startet begynneropplæringen med store bokstaver, som læreverket skolen brukte anbefalte. Forskning har som tidligere nevnt vist ulike resultater når det gjelder store og små bokstaver. Flere forskere er uenig i hvilke anbefalinger de vil gi, noe som gir informantene utfordringer i forhold til hvilke valg de skal ta.

Da jeg under intervjuene kom inn på tema om hva de gjorde for å møte utfordringen i forhold til lese- og skriveopplæringen fikk jeg forskjellige svar fra informantene. Felles for dem alle var at de har et bevisst ønske om å hjelpe elevene på best mulig måte. De har forskjellige utgangspunkt blant annet fordi et par av dem kun underviser på småtrinnet, mens den ene kunne oppleve å gå fra 7. klasse det ene året ned til 1. klasse det neste skoleåret. Informant 3 forteller at det viktigste er å få sett og hørt alle og ta seg god tid. *Vi prøver å se hver enkelt i den store gruppen. Men jeg synes vi har god tid og kan holde på med dette i 1. og deler av 2. klasse. Jeg føler ikke det er noe stress rundt dette, nei.* Hun formidler videre om hvordan hun møter utfordringene og hun uttrykker ikke bekymring for elevenes utvikling tross stor elevgruppe. Når det gjelder informant 1 som arbeider i en liten elevgruppe, så gir hun uttrykk for hvor viktig det er at elevene har begreper og en stor ordbank før leseopplæringen settes i gang. *Hvis elevene har vanskelig for å bruke ord og i hvilken sammenheng, så må vi arbeide med det.* Hun er enig med førstnevnte informant i tidsbruken av innlæringen: *Derfor bruker vi lang tid med å forklare, samtidig med bokstavlæring. Ordbank, bruker vi mye tid på i første trinn.* Hun har erfaring med at elevene lærer på ulike måter, ikke bare når de sitter rolig og tar imot. Lærerne ved skolen lager og bruker mye forskjellig konkretiseringsmateriale i begynneropplæringen og lar hver elev følges opp i forhold til sitt nivå. Når en her sammenligner hva informantene formidler så har de til felles at de er tilfreds med egen undervisning og tilrettelegging. Informant 2 kom under intervjuet inn på arbeidsmåten hun hadde sett fungere for å få alle elevenes oppmerksomhet når hun underviste. Hun arbeidet også med å hjelpe dem til å konsentrere seg og hun la til rette med tilpasset opplæring for enkeltelever. De arbeidet med ulike språkleker, og noen ganger jobbet de med felles tekstsikaping. De laget tankekart og snakket om innholdet, stor bokstav og tegnssetting. Informant 2 har en ny situasjon med flere elever enn tidligere og hun stiller spørsmål tilbake

til meg, som om hun ønsker tilbakemelding på om hun gjør det riktige? Samtidig gir hun uttrykk for å være tilfreds med løsningen i klasserommet i forhold til de ressursene hun har til rådighet.

Informantene har ulike fremgangsmåter for å møte utfordringene, men de uttrykker også at de er fornøyd med tiltakene de klarer å sette i gang og resultatene det medfører. For at lærerne skal kunne gjennomføre lese- og skriveopplæring må de som sagt ha gode kunnskaper om den normale lese- og skriveutviklingen. De bør altså kjenne til språkets oppbygging og vite hva som må til av interesse og motivasjon for at elevene skal kunne oppnå god leseforståelse, få bedre lese- og skriveferdigheter og økt kompetanse. Lærers tilrettelegging er også viktig. Informantene i undersøkelsen ga uttrykk for at de er inneforstått med at en av de viktigste oppgavene i begynneropplæringen er å få elevene til å lese og skrive. Hvilke tanker de har rundt de store forskjellene mellom elevene i starten av begynneropplæringen og hvordan de gjennomfører undervisningen var ulik. De ga uttrykk for at det er vanskelig, men de konkluderte med at de mestrer og prøver å få med seg alle elevene gjennom eget undervisningsopplegg i klasserommet. De har allikevel ulike innfallsvinkler når det gjelder tilrettelegging og hva de hadde funnet ut fungerer.

En ting som var meget overraskende i denne undersøkelsen var at informantene ga uttrykk for at de ikke var særlig opptatt av hva forskningen på området hadde å si for hvordan de gjennomførte oppleggene på skolen. Her kan en tolke det slik at informantene ikke var klar over hva forskningen sier og at det dermed ikke påvirker undervisningen deres. Et eksempel kan være som den ene informanten sa, at det ikke finnes noe fasitsvar og at hun har lest om ulike metoder, men at hun ikke går rundt og tenker på det. Et annet eksempel er at de tilbud som finnes i kommunen når det gjelder tema, så handler det meste om å møte andre kollegaer der de samtaler om *å ta litt herfra og derfra, altså det beste av alt*, som en av informantene uttrykte det. En av informantene uttalte at det å få tilbakemelding på det vi gjør er riktig tenkt, er viktigst. Det ble ikke nevnt noe om de vet om forskerne har dokumentert om de tiltakene de brukte gir positive resultater. Stor elevgruppe og det å finne elevens ståsted gir store utfordringer for en lærer. Det blir ofte vanskelig å tilrettelegge med hensyn til lese- og skriveopplæringen og den tilpassede opplæringen. Allikevel ser det ut som om informantene ikke er særlig bekymret i forhold til sin egen tilrettelegging av undervisningen. En av informantene hevdet blant annet at ved hennes skole så kan lærerne og sågar også elevene få lov til å velge hvilken metode de vil benytte seg av i forhold til lesing og skriving. Dette var

en overraskende informasjon, og her kunne jeg ha tenkt meg å ha gått dypere inn for å få vite mer hva hun egentlig mente med uttalelsen om at elevene kunne velge metode selv. Tenker hun da på ulike læringsstrategier, og eventuelt velger de da auditive eller visuelle?

Informantene forteller at det er ingen veiledning eller opplæring i vurdering for læring. Dette kan ha sammenheng med at det ikke finnes noe av dette på kommunenivå, noe som også er i samsvar med de avvik som det henvises til i internkontrollens rapport som det er referert til tidligere.

Det at informantene ga uttrykk for at det var stort sprik mellom elevene er en viktig observasjon, og forskning har vist at det er lettere å forebygge enn å reparere i forhold til lese- og skriveutviklingen. Det er spørsmål hvilke tiltak skolen og lærerne setter i gang som avgjør at færrest mulig elever utvikler problemer på lese- og skriveområdet (Gabrielsen 2003).

Forebygging kan skje på ulike nivå i opplærings- og utdanningssystemet vårt. Det er viktig at kommunene fokuserer på lese- og skriveopplæringen, slik at en får et helhetssyn på tilrettelegging i kommunene (ibid). Det er tidligere nevnt at liten språklig bevissthet hos elevene, gir større risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (ibid). Når en kommune har utarbeidet planer for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter hos elevene, så er det viktig å forebygge med organiserte opplegg på førskolenivå (ibid). En av informantene formidlet at: *Noen av elevene har vanskelig for å skrive, ja, kanskje de har strevd med dette før skolen?*

Barnehagen ble kun nevnt en gang under samtalene med informantene, selv om tema om begreps- og språkutvikling var en del av lese- og skriveopplæringen i samtalene. Hva årsaken til at dette ikke kom opp oftere, kan være spennende å finne ut av ved en annen undersøkelse der en går dypere inn i spørsmålene rundt nettopp dette tema.

### **4.3. Lærernes utfordringer - kompetanse, videreutdanning og motivasjon**

Etter å ha gjort en del undersøkelser i forkant av intervjuene, så hadde jeg store forventninger når det gjaldt spørsmålet rundt kompetanseutvikling i skolen. Blant annet var det allerede i 2002 vedtatt at grunnleggende lese- og skriveopplæring (GLSM) skulle inn i allmennlærernes grunnutdanning fra 2003. Det er avsatt mange millioner kroner til videreutdanning, som gjelder hele landet fra høsten 2009<sup>29</sup>. På Utdanningsdirektoratet og fylkesmennenes nettsider

---

<sup>29</sup> <http://www.udir.no/Artikler/Skoleutvikling/Kompetanseutvikling/Gratis-videreutdanning-for-larere/>

finnes også flere videreutdanningstilbud for lærere. Informantene i denne undersøkelsen har ikke tatt noe videreutdanning i forhold til lese- og skriveopplæring, og hva de syns om det formidles på forskjellige måter av informantene.

Informant 3 svarer med et flir om munnen når jeg spør henne om videreutdanning i forbindelse med grunnleggende lese- og skriveopplæring:

*Ja, det var snakk om et kurstilbud for alle skolene i kommunen, men dessverre var det en misforståelse slik at det ikke ble for oss.(... )Vi følte oss rådville i starten og vi lente oss til dem som hadde erfaring og måtte spørre kollegaer og andre om hjelp og tips. Veldig synd vi ikke fikk det kurset fordi det hadde fått opp selvtilliten i starten. Vi hadde trengt å få litt kunnskap om metoder og tips, metodiske tilnærming og sånn.*

Denne erfaringen informanten hadde med å starte opp med lese- og skriveopplæring uten kurstilbud, skapte store utfordringer. Informant 1 hadde andre opplevelser fordi hun ble tilbudt kurs via pedagogisk senter i kommunen. Hun kunne meddele at de som arbeidet med 1. og 2. trinn fikk kurstilbud. På kurset fikk de gitt hverandre tips og tilbakemelding. Hun informerte også at kommunen var flink til å gi dem kurstilbud. Allikevel har de valgt å ikke dra på kursene dette skoleåret. *Vi her på skolen har ikke prioritert kursing og samarbeid med pedagogisk senter sitt opplegg i år, fordi vi har gjennomgått dette tidligere. Vi har jo andre prosjekter på skolen.* Informant 2 sier hun har vært på forlagskurs i forbindelse med Kunnskapsløftet. Disse forlagskursene som lærebokforfatterne har gjennomført i forbindelse med bokutgivelser, har gitt henne mange gode forslag og tips. Hun fortsetter: *Jeg har ikke vært på egne kurs på kommunenivå. (... )Tilbudet kommer til skolen for dem som skal jobbe med 1. og 2. klasse og om du har lyst til å dra på kurs. Har du jobbet noen år trenger du kanskje ikke dem hele tiden, og det er mest for dem som ikke har kurset fra før.*

Som nevnt har stortingsrepresentant Marianne Aasen uttalt seg om lærerrollen, og hun sier at den viktigste lederen samfunnet har er kanskje læreren. Hun hevder også at flere norske skoler mangler tydelig lederskap. Dersom læreren mestrer jobben godt, har både lærer og elever det bra. *Verre er det om læreren ikke klarer utfordringen.* Aasen sier også at rektorene har et stort ansvar med alle de utfordringene som er i skolen i dag. Ved denne undersøkelsen så har dette ikke vært tema, men vil sikkert være interessant å se nærmere på ved en annen undersøkelse. Aasen nevner at det er bedre på enkelte skoler hvor det foregår et systematisk arbeid fra skoleeiere, via rektorene og lærerne som når fram til den enkelte elev. Hovedproblemet er at denne forskjellen fører til ulikheter mellom skolene, som igjen kan gå ut over ressursvake

elever. Marianne Aasen formidler videre at stortinget har en ny stortingsmelding til behandling. Den setter fokus på lærernes kompetansekrav og tidlig innsats. Hun skriver at frafallet i videregående skole kan ha sin årsak i hvilken kompetanse elevene har fått i grunnskolen. *Skal norsk skole levere godt må det satses på dyktige lærere, på god skoleledelse og på å gjøre kommunene til robuste og kompetente skoleeiere* (ibid). Det er med andre ord store forventninger til lærerne her også.

Informantenes kunnskap om kurstilbudene i kommunen og fylket var forskjellig. Går en inn på kommunens eller pedagogisk senter sin hjemmeside, så informerer den om flere kurs for lærere. (*Skoleåret 2009/2010, satsningsområder og kurstilbud, invitasjonene til kursene blir sendt ut fortløpende...*) Kursene som tilbys handler om lesing, skriving, matematikk, naturfag, kartleggeren m.fl. Disse kurstilbudene var av ulike årsaker ukjent for to av informantene. Hva årsaken til dette kan være kom ikke fram i denne undersøkelsen, men det kunne vært interessant å se nærmere på hvordan dette med kompetanseheving og videreutdanning er løst i kommunen. Et par av informantene syntes heller ikke kurstilbud er noe alternativ når det ikke settes inn vikar, fordi det blir for belastende for dem som er igjen og elevens tilbud blir svekket. *Det er satt inn null til vikarbruk i kommunen*, formidlet en av informantene.

Utdanningsdirektoratet har prolongert tilbudet om videreutdanning for lærere i regi av universitetene og høyskolene med finansiering fra staten. Det kan bli interessant å se om plassene blir fylt opp neste år, noe som ikke er tilfelle for dette skoleåret. Det kan se ut som om kommunene og skolene ikke prioriterer videreutdanning for lærerne. Ofte handler det om økonomi som hindrer mulighetene for å søke om videreutdanning for lærerne. Disse påstandene kan være interessante å se nærmere på ved en annen anledning.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) handler blant annet om rekruttering og utvikling av gode ledere som har oversikt og viser tydelighet i arbeidet sitt. Den fremhever også at en tydelig leder er en forutsetning for å utvikle skolene til lærende organisasjoner. Det er viktig å se på lærernes utdanning og behov for videreutdanning, hvor blant annet lese- og skriveutviklingen er et viktig tema. Det er en fordel å ha god kompetanse til å kunne mestre å tilrettelegge for alle i en stor elevgruppe, hvor også flere trenger individuelle opplegg for å møte dem der de er i utviklingen. Mer kompetanse på elevenes lese- og skriveutvikling, ledelse i klasserommet og bedre kjennskap til hvordan gi dokumentasjon på en enklere og mer tilfredsstillende måte er også viktig for en kontaktlærer. I tillegg er det viktig å ha kunnskap om å tilrettelegge når

elevene har så ulike ståsted ved skolestart og også hvordan en lærer bedre kan møte konflikthåndtering osv. Ved pressekonferansen i forbindelse med Tidsbruksutvalgets rapport formidlet statsråd Kristin Halvorsen at utvalget har gjennom sitt arbeid kommet med en god og helhetlig oversikt over lærernes tidsbruk i grunnskolen. De har også i forbindelse med rapporten samlet viktig dokumentasjon rundt lærernes skolehverdag. En av informantene uttrykte dette med tid slik: *Jeg jobber mye på kveldstid, men får ikke nok tid. Jeg skulle gjerne ha brukt mer tid.* En annen av informantene formidlet det slik: *Det finnes masse morsomme ting som jeg ønsker å lage fra nettet, men det er ikke tid nok til å gjøre det. Tiden er knapp på jobb også.* Statsråd Kristin Halvorsen ønsker nå å sette i gang arbeidet i departementet hvor de gjennomgår og følger opp alle de gode forslagene som utvalget har kommet med. Blant annet nevnte hun på pressekonferansen at en ikke skal sette i verk tiltak bare fordi man får en god idè og ikke helt har sett på konsekvensene. Gjennomføring av slike tiltak kan være med på å øke motivasjonen til lærerne, slik at de får utført den jobben de i utgangspunktet er ansatt for nemlig å undervise.

En av de spesielle funn i denne undersøkelsen er at informantene ikke har fått tilbud eller gjennomført GLSM selv om de arbeidet mest med grunnleggende lese- og skriveopplæring. (Jf. *Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008 og Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning for lærer Kunnskapsdepartementet 03.12.2008.*) Det kan se ut som om regjeringens satsningsområde med kurstilbud og videreutdanning for lærerne ikke alltid når fram dit det skal. Informantene hadde ulike erfaringer i forhold til å få tilbud om kurs og tilrettelegging for dette på skolen og i kommunen. Det kan dermed gi store forskjeller når det gjelder kompetansen til lærerne som kan gå ut over undervisningen til elevene, og som igjen kan gi dårlige resultater på blant annet de nasjonale prøvene. Det kan virke som om både skoleeierne og skolens ledere er fraværende når det gjelder oppfølging av de ansattes ønsker og behov for etter- og videreutdanning. Det kan også se ut som om skoleeierne i informantenes kommune samsvarer med resultater fra undersøkelsen hvor de belyser at skoleeiere ikke klarer å følge opp stortingsmeldingens mål om kvalitet i skolen, noe som kan hemme motivasjonen til de lærerne som ønsker mer kompetanse (Utdanning nr.16, 22. september 2009). Som en av informantene uttrykte det: *Jeg tror de glemmer hvordan det er etter noen år bak på den andre siden av bordet. Ledelsen har også behov for å være med i klassen og se hvordan vi har det.* Kan dette med passivitet være en slags ledelsesfraskrivelse i skolene og kommunen? Det kan resultatene fra denne undersøkelsen ikke besvare, men dette kunne vært interessant å undersøke nærmere.

Det som informantene hadde til felles, og som kanskje ga dem motivasjon i arbeidet, var gløden de viste gjennom samtalen når de snakket om jobben sin. De formidlet hvor stimulerende det var å arbeide med de yngste elevene som viste så stort engasjement for det de skulle lære. En uttrykte det slik: *Jeg liker jobben med lese- og skriveopplæring veldig godt og det er noe av det jeg liker å gjøre mest. Det er en fin opplevelse og skaper motivasjon å se at en elev mestrer.* Andre kommentarer fra informantene var: *Når elevene viser at de mestrer, da gir det ny giv i jobben. Det å få være med å se de øyeblikkene er flott og en lærer av dette som lærer også.* Informantene opplevde at det var morsomt å arbeide med så motiverte elever som jublet når de fikk lekser. Elever som viste glede og hadde lyst til å lære mer, ga også lærerne motivasjon til det videre arbeidet. Trivsel på arbeidsplassen er veldig viktig for at en skal kunne gjøre en god jobb, og det kan komme godt med når en møter på mange utfordringer som må løses i skolehverdagen. Dette er i tråd med det jeg tidligere har referert til av Imsen (2009) som skriver om at gleden av å jobbe med mennesker i utvikling, gir lærerne positiv motivasjon. Professor i pedagogikk Per Fibæk Laursen (Møller 2007) sier at kjennetegnet for en god lærer er å vise engasjement og glede i undervisningen. Læreryrket handler om både livsverdier og profesjonell praksis.

#### **4.4. Andre forhold som gir utfordringer i begynneropplæringen**

##### **4.4.1. Lover og forskrifter som kan påvirke lærers arbeid**

Når tema handler om lover og retningslinjer, så er det ulikt hva informantene formidler. Deres kunnskaper rundt dette tema varierte, og for at det ikke skulle virke ubehagelig for informantene, valgte jeg å ikke gå dypere inn i spørsmålsstillingen. (Jf. pkt. 3.3). Det kan en i ettertid se kan være en hemsko for undersøkelsen, fordi en kan ha gått glipp av de reflekterte svar rundt tema. Dette kan være spennende og interessant å se på ved en annen undersøkelse.

Informantene ga uttrykk for at de opplevde endringer i lovverket som en ekstra belastning i arbeidet. De mente det var vanskelig å sette seg inn i nye forskrifter, når det like etterpå kommer endringer. *Arbeidsdagen er tøff nok og det er ikke alltid at dette med forskrifter og retningslinjer blir fulgt opp.* En av informantene poengterte litt av sin frustrasjon eller utfordring i forhold til at det var andre enn dem selv som avgjorde hvordan en skulle tilrettelegge i forhold til undervisningen (jf. Hargeaves 1996). Blant annet kunne en ikke nå mer gjennomføre deler av undervisningene utenfor klasserommet som man kunne tidligere,



fordi det ikke ble definert som faglig nok. Tidsbruksutvalget bekreftet også dette med alle disse hastige forskrift- og lovendringene som skoleverket har å forholde seg til og som departementet nå skal se nærmere på i følge statsråd Kristin Halvorsen. Informantene er enige om at de har sett endringer når det gjelder Kunnskapsløftet med faglige mål, som blant annet kan gå ut over frie aktiviteter eller mulighet for valg av metode. Informant 2 formidler at *det nå gis mer lekser enn tidligere og at det kan være en fordel for kunnskapsformidlingen, men det går ut over frirommet, det å ta seg tid til samtale, skape ro og hygge*. Hun fortsetter: *Selv om en øker timetallet, så blir det sånn. Alle fag har blitt så målrettet at en har ikke tid til sånt i noen fag*. Dette stemmer overens med hva informant 1 også formidlet, hun savner mulighet til å være fri og kunne ta undervisningen via lek ute. Hun sier: *Det er nå blitt veldig fokus på det faglige. Du må overveie det hele tiden og det blir liten tid til frilek, selv om du ser at elevene trenger det i en lang skolehverdag.(...) Før var det mer uteskole, nå føler vi at det ikke er lov her. Vi må argumentere hvis vi skulle hatt uteskole her nå. Det fokuseres hele tiden på at det er for liten tid til å jobbe med det faglige*.

Informantene har via sin lange arbeidserfaring som lærer, måttet forholde seg til flere forskjellige læreplaner. De to siste, L97 og Kunnskapsløfte er de som har påvirket arbeidet mest, kan en se i forhold til tilbakemeldingen fra informantene. Det kunne noen ganger oppfattes som de syns det ble for mye pålegg om det faglige, som skulle prioriteres framfor læring gjennom turer og fri lek. Synspunkter i forhold til prioriteringer som var satt av andre enn de selv, kom med en slags oppgitthet i stemmen. Frustrasjonene gikk også i forhold til endring av at delingstimer var borte og fortvilelse i forhold til økning av elevgruppe størrelsen. I tillegg var det bekymring når det gjaldt fremmedspråklige som ikke fikk noe ekstra i forbindelse med språkopplæring og leseundervisningen. Økt timetall for elevene og forventninger om mer faginnhold i undervisningen mente informantene kunne gå på bekostning av andre ting. De ga uttrykk for at de oppfattet det slik at det ikke fulgte med ekstra lærertimer i forbindelse med økt timetall for elevene. Tiden som måtte brukes til møter og teamarbeid var også et frustrasjonsnivå som jeg også vil komme mer tilbake til senere i oppgaven. Disse funnene det henvises til sammenfaller med det jeg som forsker har funnet ut når det gjelder manglende kvalitetssikring (jf. fotnote14). Det er ikke laget egne rutiner eller system i kommunen ifølge informantene, verken i forhold til elevenes kartlegging og det mangler tiltak i forhold til resultatene. Som tidligere nevnt blir lærere mer bevisst sitt arbeid med elevene og får bedre oversikt som gjør det lettere å sette i gang systematiske tiltak dersom ledelsen legger til rette for det. Når så ikke skjer kan det gå på bekostning av å

oppdage behov for spesialpedagogiske tiltak eller et tilbud med mer spesifikk tilpasset opplegg. Det kom ikke fram i undersøkelsen om informantene ønsket slike system på skolen eller i kommunen, men dette kunne vært interessant å undersøke videre ved en annen anledning.

#### **4.4.2. Lærernes utfordringer - Ulike teorier og metoder**

Når det gjelder informantenes tema rundt teoretisk plattform og metodevalg så formidlet de dette noe forskjellig. De kommer ikke med en bestemt teori eller metode som de bruker eller som en av informantene uttrykte det: *Vi bruker ikke noen spesiell metode, vi kan ikke komme og legge i bordet at sånn metode bruker vi.* Når de skulle formidle rundt tema teori og metoder kom informantene ofte heller med praktiske beskrivelser om hvordan de underviste. Som informant 1 sa det: *Ja, i alle disse årene har jeg samlet på ting i permer. Jeg føler at jeg kan ta litt fra de ulike retninger, metodene og teoriene. Plukker litt av hvert av det som passer meg. Litt fra flere ting.* Det at man tar litt av hvert og det som passer læreren selv, stemmer overens med det jeg fant da jeg undersøkte hva som var skrevet og forsket rundt temaet. Dette støtter både gammel og ny forskning (Anmarkrud 1983, Frost 2009, Veilederen 97 og Strategiplanen 2003-2007 *Gi rom for lesing! Veien videre*). Da jeg spurte mer spesifikt om hvilken teori og metode hun brukte svarte hun: *Vi bruker veldig mye språkleker fra det Jørgen Frost har laget. Hans metode synes vi er grunnleggende her på skolen.* Informant 2 uttrykte det slik:

*Pendelen svinger jo, og jeg har hatt 1.- 4. klasse hvor en ikke skulle lese eller lære bokstaver før rett før sommeren i 2. klasse. Før Kunnskapsløftet gjaldt dette og da drev man med LTG-metoden.(...) Analytiske tekster som en ikke klarte å gjøre noe med, tekstene var håpløse. (...)Det var mange elever som fikk problemer, og vi måtte variere metode i forhold til enkeltelever. Det var før Kunnskapsløftet.(...) Vi kjørte parallelle løp, men da hadde man delingstimer og kunne få det gjennomført.(...) Jeg er veldig fornøyd nå med denne ABC-boka fra 2006. (...)Det er delte meninger her på skolen, men med min store gruppe, så har dette vært bra.*

Hvordan dette læreverket ble brukt og detaljer om hvilke arbeidsmåter informanten benyttet seg av kom ikke fram i denne undersøkelsen, noe som hadde vært interessant å se nærmere på ved en annen anledning. Informantens erfaring med analytisk metode er også interessant og samsvarer med hva Signy Holm formidlet i forhold til meningsløse tekster, som delvis bygger på analytisk metode. Signy Holm arbeidet med LTG-metoden som hun beskriver er en blanding av analytisk og syntetisk tilnærming. Det påfallende her i min undersøkelse er at

informanten først plasserer LTG inn i analytisk metode som hun har dårlig erfaring med, og senere i intervjuet formidler hun at nå bruker hun metoden i undervisningen. Denne usikkerheten kan ha noe med at informanten ikke har fått noe tilfredsstillende tilbud om videreutdanning i kommunen, og at det heller ikke er pålegg om kompetanseheving for lærerne som underviser i grunnleggende lese- og skriveopplæring. En av informantene uttrykte det slik: *Det finnes ingenting med mål for lese- og skrivekompetansen i kommunen og heller ikke spesielle metoder. Nei, vi får plukke ut det beste og bruke det her på skolen.* Ved slike manglende retningslinjer fra eier og ledernivå, så kan resultatene bli som informant 3 formidlet om skolens valg av metode: *Den vi har brukt er det at elevene selv bestemmer metode som de synes er naturlig. Lar dem utvikle seg selv. Vi er veiledere og viser dem verden som finnes. (...) Vi lager kompetansemål etter 1. klasse. (...) Det er opp til den enkelte lærer hvordan man gjennomfører, og det finnes ikke noe fasitsvar. Det er ingen som sier at sånn og sånn gjør vi det.* Hun sier videre at de ikke bruker en spesiell metode, men blander litt av hver. På kurs får hun formidlet at de andre bruker, (...) *litt av litt og ikke en oppskrift. Det beste av alt så blir det bra.* Hun formidler også at de har valgt boken Zeppelin som i hovedsak har lagt opp undervisningen med store bokstaver. De ønsker allikevel også å legge til rette for små bokstaver for de elevene som vil begynne med det. Informantens synspunkter gir meg assosiasjoner til hva Imsen (2009) hevder i sin bok, at en sjelden rendyrker en teori, men blander rester fra ulike impulser. I tillegg vil undervisningen bli påvirket av lærerens verdi-, samfunns- og menneskesyn. Informanten uttrykker også viktigheten av å kunne bruke læreverket i undervisningen og disse uttalelsene kan sammenlignes med hva Imsen (ibid) skriver om formidlingspedagogikken som legger tyngdepunktet på kunnskapstilegnelsen via lærestoffet og samtidig tar hensyn til elevens læringsprosess. Denne blandingen ved bruk av læreverk og samtidig å ta hensyn til elevenes læringsprosess har paralleller til dem som ønsker å ha fokus på barns utvikling, der en tar mer hensyn til elevenes egne erfaringsprosesser og at læreboken har mindre betydning (ibid). Det at det må være lærers metodikk og ikke bøkene som skal styre undervisningen samsvarer med hva Frost (2003) mener.

Når det gjelder uttalelsene som informant 3 kommer med, så kan det se ut som om de har meget elevstyrt undervisning i begynneropplæringen. Jeg som forsker har ikke hatt anledning til å gå inn å observere om dette er tilfelle, men en får tro informanten på det hun sier. Når det gjelder valg av store bokstaver, så er som tidligere nevnt forskerne uenige om hva som er best. Informanten velger her ut fra læreverket, selv om hun også tar individuelle hensyn. Det

er interessant å se på informantene i forhold til valg av læreverk og at skolene selv kan velge bøker, uten at kommunen som skoleeier er en del av dette valget. Det at lærerne selv kan ta valg i forhold til undervisningsmetoder er også et gjentakende tema. Ved at lærerne har satt seg inn i ulike tilnæringsmåter og funnet noe som er riktig for dem å bruke i undervisningen, samsvarer med den forskningen som er gjort av både Anmarkrud, Frost og Molander. Det er viktig å være klar over at en ikke blindt må bruke læreverkene slavisk, noe også Frost (ibid) anbefaler. Blant annet har en rapport fra Nordlandsforskning<sup>30</sup> konkludert med at læreverkene gir liten hjelp og støtte til lærerne i forhold til læringsstrategier.

Som tidligere nevnt så er det en del uenighet blant forskerne i forhold til hvilken metode som er best i begynneropplæringen når det gjelder lese- og skrivutviklingen. Eksempelvis analytisk metode kontra syntetisk metode eller deler av begge. Forskerne er heller ikke enig om hva som er best å bruke i begynneropplæringen når det gjelder store eller små bokstaver. Dette er utfordringer som en lærer må forholde seg og ta stilling til i undervisningen. En annen problemstilling som lærerne står overfor er om rekkefølgen i undervisningen skal være *tale, skrive og lese* som Frost anbefaler eller *tale, lese og skrive* som det har vært anbefalt tidligere. Det er enkelt å forstå at det er vanskelig for en lærer å vite hva som er best, og det kan da være lett å ta i bruk det en hører andre lærere bruker og som de synes har fungert for dem. Denne debatten har som sagt vært oppe i flere sammenhenger opp gjennom årene og den vil nok fortsette videre, så lenge uenigheten er der. De ulike forskningsmiljøer som henter inspirasjon fra New Zealand og andre deler av verden vil prege den norske skolen etter hvert. Den forskning som gjøres ved Lesesenteret i Stavanger og ved Høgskolen i Sør-Trøndelag kan være med på å inspirere og forhåpentligvis hjelpe politikerne til å ta de riktige beslutninger med videreutdanning for lærerne og tilfredsstillende kartleggingsredskaper som styrker skolens kompetanse slik at elevene får tilrettelagt for god tilpasset opplæring og hjelp til å komme videre. Ved at en for eksempel nå skal gjennomføre kartlegging av leseferdigheter fra våren i 1. klasse, så kan en få en bedre oversikt over ståstedet til elevene og arbeide individuelt derfra. Det er en fordel at GSI og internkontrollen følger opp og ser at dette blir gjennomført i kommunene og skolene.

---

<sup>30</sup> Forskningsprosjektet er en del av evalueringen av Kunnskapsløftet som gjennomføres i tidsrommet 2006 - 2011. Rapporten | Publisert: 19.09.2008

#### 4.4.3. Skolens ressurser, kollega, ledelse og samfunn

En lærer trakk seg fra min undersøkelse og kollegaen syntes det var synd fordi hun mente jeg kunne fått del i et annet type undervisningsopplegg fra henne på grunn av en helt annen gruppestørrelse. Det kan se ut som om det varierer internt på en skole også på grunn av gruppestørrelse og bemanning. Allikevel er det til dels enighet informantene i mellom når det gjelder ressurser og prioriteringer. Informant 1 sier at:

*Vi har en del faste ting vi skal jobbe med. Nå er det vurdering som vi har prioritert og det må alle delta på, og da kan ikke jeg prioritere annerledes som går på fellestiden.*

*Tiden går veldig fort til teamtid og ønske om å gjøre litt ekstra.* Hun syntes det er fint at skolen har faste ting de arbeider med, men at det er synd tiden ikke strekker til, dermed kan de ikke alltid velge hva som må prioriteres av for- og etterarbeid. Informant 2 meddeler følgende: *Du er veldig alene som lærer, spesielt på 1. trinn, i hvert fall på vår skole. Det er den du deler jobben med på trinnet som du samarbeider med, ingen andre. Vi har team, et småskoleteam, men det å finne tid i hverdagen til team for å se på lese- og skriveopplæringen og det å dele erfaringer blir det ikke tid til.* Her er tydeligvis informantene misfornøyd med prioriteringene i forhold til kollegaer, møtevirksomhet og innholdet i dem. Når det gjelder tiden, så viser også forskning at dette er et aktuelt tema. Jf. blant annet det Hargreaves (1996) skriver om at tiden kan hindre lærere å få oppfylt sine ønsker.

Informant 3 hevder at: *Stort sett er lærerne veldig kompetente til den jobben de gjør i 1. og 2. trinn.* I forhold til synspunkter på ledelsen, så sier informant 3 at hun tror de glemmer fort hvordan det er å være lærer når de sitter på ”den andre siden av bordet”. *Ledelsen har også behov for å være med i klassen og se hvordan vi har det. Jeg forstår det at en glemmer etter noen år.* Dette er informant 2 også delvis enig i og hun sier: *Egentlig ikke vanskelig å få dem til å forstå problemet (...) men det kommer an på penger. Jeg tror at det skal mye til for å få ledelsen til.. (pause) Det skal mye til at en ledelse kan gjøre noe...(pause) Jeg kan ikke slå i bordet å si at dette finner jeg meg ikke i med så mange elever og jeg trenger mer ressurser, men det går ikke. Da kan det bli sykmeldte lærere, men det er ikke enkelt, det blir flere elever hele tiden.* Som forsker kan slike uttalelser hvor en stadig tar pauser, se ut som om det er vanskelig for informantene å sette ord på hvordan de egentlig har det i forhold til ledelsen. Det kan oppfattes som om de ikke ønsker å si sannheten helt for ikke å ødelegge for seg selv eller andre i forhold til arbeidsplassen. Det er viktig som jeg har nevnt tidligere, at ikke informantene presses til å fortelle om ting de synes er vanskelig. Dette fordi en kanskje kan

være redd for at kritiske uttalelser kan være med på å ødelegge et samarbeid som tilsynelatende fungerer på skolen de arbeider på.

Det har i de siste årene vært en del opp i media dette med uro i klasserommet som forstyrrer undervisningen, noe også Tidsbruksutvalget refererte til. Dette igjen stemmer overens med de opplevelser en av informantene hadde. Hun syntes det har blitt endringer i barneoppdragelsen, ja, i samfunnsutviklingen generelt. Hun beskriver det slik: *Jeg synes barna i dag er mye mer urolige, rastløse og har vanskeligere for å konsentrere seg enn tidligere.* Hun forteller at da hun 6 år tidligere hadde 1. trinn, virket elevene mer modne og skoleklare, men hun har ingen forklaring på hvorfor det er så stor forandring.

Når vi kom inn på tema rundt kommunens politiske ledelse, så ser ikke informantene endringer selv om det er andre partier som styret. Informant 3 forteller:

*Nei, vi merker ikke mye til det, - vi på grasrota. Det er stort sett det samme uansett hvem som styrer.(...) Det er mange fagre løfter og spennende å høre at det skal satses på skolen, men ser ikke noe til det, men det er lov å håpe, mhmh.*

Informant 2 er enig i at hun heller ikke ser endringer i de politiske føringene i kommunen, selv om det er andre partier som har overtatt styringen: *Det blir mindre penger til skolen samtidig som resultatene skal opp. Alt har blitt mindre og mindre til skolen, mens det forventes mer og mer, resultatene skal bli bedre og bedre. Det er ingen ekstra ressurser eller diskusjon om flytting av ressurser til skolene i kommunen.* Det kan med andre ord se ut som om skolene må klare seg med de ressursene de har fått, selv om kanskje kommunen har midler å ta av? Når det gjelder manglende støtte til skolen så er informant 1 enig i at det er beklagelig at de ikke får ekstra midler. Hun syntes at ressursbruken på skolen varierer, men at de på hennes skole klarer seg fordi de har få elever selv om hun skulle ønske de fikk mer.

I forhold til informantenes tilbakemeldinger, så kan en som forsker tolke det slik hen at de ikke er tilfreds med verken ressurser eller oppfølging av skoleledelse eller skolens eier, selv om det varierer noe på grunn av størrelsen på klassene. Som arbeidsleder, det vil her si kontaktlærer, så må du kunne gjennomføre, organisere og styre aktivitetene i timene og utøve klassekontroll. Skulle problemer oppstå, har arbeidslederen ansvar for å oppklare disse (Fuglestad 1993). Informantene ga inntrykk av at de følte lite samhold på skolen i forhold til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Lillejord (2003) sier at ny faglig kunnskap skapt i en arbeidssituasjon og i samarbeid og samhandling med kollegaer og elever, er likeså

viktig som å tilegne seg faglige kunnskaper. Når det gjelder skoleeierne så har de også et ansvar for at de ansatte har et tilfredsstillende arbeidsforhold hvor en tar hensyn til de psykiske og fysiske forholdene på arbeidsplassen. For en kontaktlærer så kan det se ut som om de skvises mellom barken og veden og dette er nok en stor utfordring for lærerne. Skolen fikk som nevnt (pkt. 2.4.3.) økende krav om synliggjøring av resultater og gjennom rekruttering av godt kvalifiserte skoleledere så skulle skolen utvikles betydelig. Den skulle også gi lærerne muligheter for kreativitet og utprøving av nye metoder (ibid). Her er spørsmålet om så er tilfelle, eller om i det hele tatt har skjedd så store endringer på disse 20 årene som det var tenkt?

#### **4.4.4. Tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak**

På spørsmål om hvordan informantene tilrettelegger eller forebygger i forhold til tilpasset opplæring eller spesialpedagogiske tiltak, så formidlet informant 2: *Ja, vi har det fint i år. Vi har møte med PPT ca hver 3 uke.(...) Hvis jeg har et spesifikt problem, så kan jeg ta dette opp. Jeg vet det er noen som strever litt. (...) Kanskje de har strevd med dette før skolen,(...) men nå har de ikke problemer i min klasse.* Her kan det se ut som om informant motsier seg selv ved først å si at hun har elever som strever, samtidig som hun sier at hun ikke har elever som har problemer i klassen. Hun er fornøyd med opplegget i forhold til forebygging og den hjelp hun kan få fra PPT. Det kan se ut som om det kommer an på kontaktlærers kompetanse å se hvem som trenger spesiell oppfølging. Med over 25 elever i klassen, så skal en være dyktig i forhold til å følge opp alle, noe som gir store utfordringer for en lærer. Hun fortsatte med å formidle at: *Jeg har elever med dysleksi i familien og jeg følger dem ekstra opp og kan spørre spesialpedagogkoordinator på skolen om hjelp hvis behov.(...) Jeg har ikke den spesifikke ungen som ikke leser enda. Det har jeg ikke i år. Alle får til litt og jeg har ikke behov for spesialpedagogiske tiltak.* Det interessante her er at informanten igjen sier hun ikke har elever med spesielle behov, samtidig som hun sier at hun har elever med dysleksi i familien og at disse må følges spesielt opp. Jeg fikk dessverre ikke gått dypere inn i denne problemstillingen, men det kunne vært interessant å se nærmere på. Hvordan man skal tolke disse uttalelsene uten å ha gått dypere i spørsmålsstillingen er vanskelig å formidle, og får her heller stå for seg til ettertanke. Informant 1 beskriver den tilpassede leseopplæringen slik at de har jevnlig kontakt og møter med PPT, som de ringer ved behov. *Vi samler opp litt og vi har noen henviste som utredes og da er det naturlig at vi samarbeider om det. Enkelte elever har vi oppfølging med.* Informant 3 sier seg også fornøyd og syntes at hun som lærer *treffer alle* gjennom opplegg og oppgaver fordi elevene får jobbe i sitt tempo.

En lærer med god faglig kompetanse vil kunne se ulike tiltak som er relevante for hvilke elever, og som derfor vil få den omfattende nødvendige hjelpen som de trenger. Denne systematiske oppfølgingen kan være et godt redskap for videre arbeid og om nødvendig som grunnlag for tilrettelegging av spesialundervisning (Fuglestad 1993). Det kan være en fordel å systematisere og tenke på denne måten, for at normal- og spesialundervisning kan få et mer naturlig og tettere samspill. Grensen mellom normal- og spesialundervisning vil kunne utviskes for lærere som har dette samspillet i tankene når de tilrettelegger. Undervisningen blir mer målrettet, bedre tidsavgrenset og mer individualisert gjennom denne måten å jobbe på. Kvalitetssikringen vil da være at læreren har forsøkt tilpassing i klassen før eventuelt spesialundervisning blir aktuelt. På den måten sikres fleksibilitet og samarbeid mellom skolen, spesialpedagogiske kompetanse og lærer (Frost 2009). Informantene har ulike opplevelser i forhold til gruppestørrelsen de arbeider med på skolen, og hvilke forskjellige tiltak som kan settes i gang i forhold til hvilke ressurser som finnes på den enkelte skole. De formidlet at størrelsen på ressursen, var avhengig av de funksjonshemmedes behov. Å følge opp med spesialpedagogisk tilrettelegging var i følge dem ikke aktuelt dette skoleåret. Det ble heller ikke formidlet noe spesifikt om mål og tilrettelegging for enkeltelever. Det ville vært interessant å se på om så hadde vært tilfelle ved tilsvarende kvalitetssikring som Frost henviser til, og den systematiske oppfølgingen som er nødvendig for tilrettelegging av spesialundervisning som Fuglestad refererer til. Hvilke kartleggingsredskaper skolene brukte var forskjellig og informantene meddelte at det fortsatt er opp til skolen å velge. Nordlandsforskning har evaluert spesialpedagogisk undervisning, og de konkluderer med at lærerne får liten støtte eller hjelp fra læreplanen og de enkelte læreverkene. Rapporten sier også at det er lite fokus på å utvikle bevissthet om egen læring selv om noen av læreverkene kan gi lærerne litt hjelp. Denne rapporten er interessant når en ser på svarene informantene kom med når det gjaldt tips til tiltak i forbindelse med undervisningen. En informant ga uttrykk for at de hadde enkelte tilpassede opplegg, men som var vanskelige å gjennomføre for dem som hadde store klasser og lite hjelp av medlærer.

Som det er referert til tidligere i oppgaven, så har det i de siste årene kommet mange reaksjoner på dårlige resultater på internasjonale kartleggingsprøver. I den forbindelse har skolene og lærerne blitt utsatt for mye kritikk. Hva informantene mente om dette var noe delt, men de var alle lite begeistret for hvordan disse resultatene ble presentert. Informant 1 sier om testresultatene at: *Noe tenker jeg er tilfeldig. Alle elevene vil streve med hastighet eller leseforståelse og noen sliter gjennom hele skolegangen eller tar det igjen senere.* Hun hadde



ingen formening om hva som skal til for at det kan endres og hun syntes det er vanskelig når de ulike tiltakene ikke fører fram. Informant 1 fortsetter: *Jeg skulle gjerne hatt kritikerne tilstede i klasserommet. Så de kan se på hvordan vi jobber og alt vi prøver ut. Da kan de se at det ikke er så enkelt og dermed få en litt annen forståelse. Kanskje de hadde forstått at det er ikke så enkelt.* Informant 2 er enig og hun syntes ikke at all den kritikken skal fram. Hun mener at resultatene kan ha andre årsaker som elevenes hjemmeforhold, atferd og hvordan de har det ellers i samfunnet. Hun uttrykte det slik: *Alle unger skal inn i normalskolen i dag.* Informant 3 er også enig i mye av det de andre formidler. Hun skulle gjerne dele sin egen skolehverdag med kritikerne. *Da hadde de kanskje sett at det ikke er enkelt å lære elever å skrive og lese i en gruppe på over 30 elever og 2 lærere.* Selv skulle hun gjerne ha brukt mer tid på hver enkelt elev.

Alle informantene er enig i at de gjør så godt de kan i forhold til de forutsetningene de står overfor i skolehverdagen. De ønsker at dem som kommer med kritikken skal komme og være tilstede på skolen og se hvordan de arbeider. Informantene er enige om at resultatene ikke gjenspeiler det arbeidet de gjør med de ressursene de har til rådighet. De klarer ikke helt å ta på alvor den forskning og de resultater som gjennomføres i forhold til lese- og skriveutviklingen, de mener den ikke er representativ fordi prøvene kan gi tilfeldige resultater. Allikevel har de et poeng som også Tidsbruksutvalget kommenterte, og det er alle de andre tingene med elevene som forstyrrer undervisningen og som går på bekostning av kvalitetstiden. Et godt eksempel kan være som en informant beskrev: *Det er mange elever som strever som ikke har pennal eller trenger hjelp på toalettet. Andre har vanskeligheter med å sitte i ro eller å være konsentrert fordi de ikke har spist frokost og tenker ikke på annet.*

#### **4.4.5. Lærernes utfordringer – Elevene og foresatte**

Det er viktig med foreldresamarbeid, spesielt i begynneropplæringen på skolen. *Det er viktig at foreldrene er med på laget,* som en av informantene så fortreffelig sa det. Kontaktlærer er en viktig kontaktperson mellom skole og hjem. Godt foreldresamarbeid kan som nevnt redusere sosiale forskjeller. I følge informantene, så er det ikke satt i gang noe generelt opplegg fra kommunens side i forhold til veiledning, leksehjelp og foreldresamarbeid (jf. pkt. 2.4.5.) Informant 1 nevner foreldresamarbeid ved flere anledninger og hun syns det er viktig, spesielt: *Når lærer blir kritisert for jobben sin eller prestasjonene til elevene ikke er som forventet, så er det viktig å få foreldrene på banen.* Hun mener det også er viktig å få dem delaktig, slik at de kan gi barna sine hjelp og støtte, samtidig som en som lærer må være ærlig

i forhold til elevens kompetanse og ståsted. Her kan elevens portefølje være til god hjelp, fordi den er informerende og oversiktlig samtidig som den skal følge eleven skoleløpet ut. Informant 1 ser også at samarbeidet kan variere noe fra elev til elev. Det mener hun kan ha mye å gjøre med hvor engasjerte foreldrene er i arbeidet som gjøres på skolen. *Mye av veiledningen til foreldrene går via lærebøkene, som formidler hvordan de skal arbeide med lekser hjemme.* Informant 2 er også fornøyd med arbeidsbøkene som brukes i 1. klasse. Hun sier videre om bøkene at de er veldig informative, noe som hjelper godt i forhold til lekser og foreldreoppfølging. Hun fortsetter: *Foreldrene er blitt mer bevisst syns jeg, og hjemmene er også blitt mer bevisstgjort via foreldremøter, konferanser og lærebøkene enn tidligere.* Informant 3 sier seg enig i at bøkene er informerende og om foreldrene sier hun: *Ja, noen er superivrige og setter seg inn i hvordan læreboka er tenkt brukt, hvordan lese- og skriveopplæringen fungerer og hva forskning sier om leseutvikling. Andre foreldre streifer det ikke en tanke og regner med at skolen fikser det.* Her kan det se ut som om informantene ser at det er blitt endringer i forhold til foreldrenes engasjement. Dette stemmer overens med tidligere undersøkelser beskrevet i pkt. 2.4.5. Informantene ga alle uttrykk for at de savner støtte, hjelp og veiledning fra kommunen når det gjelder foreldresamarbeid.

## 5. SAMMENDRAG OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Formålet med denne undersøkelsen var å fremskaffe kunnskap og innsikt i hvilke utfordringer lærerne har i forhold til arbeidet de gjennomfører i forbindelse med begynneropplæringen. Gjennom den empiriske undersøkelsen har jeg belyst temaet ut fra problemstillingen: *Hvilke utfordringer opplever lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen?*

Undersøkelsen viser at informantene forholdt seg meget aktive og virket engasjerte i forhold til jobben de skulle gjøre. De var genuint opptatt av elevene og viste stor interesse for det arbeidet de utførte. Informantene viste blant annet stor vilje til å finne ulike metoder for å få alle elevene til å lære best mulig. De prøvde å yte sitt beste ut fra de forutsetninger de har på arbeidsplassen sin, og de ga meg som forsker tilbakemelding på at de likte å arbeide med elevgruppen som ga dem mye positiv tilbake av komplimenter eller gleden av å få lære. Informantene ga allikevel uttrykk for at de følte seg ensomme i jobben når det gjaldt arbeidet med lese- og skriveopplæring. Forskning viser at lærernes behov for gode kollegaer og dyktige ledere er viktig når det er behov for tilbakemelding og veiledning i forhold til arbeidet de skal gjennomføre. Denne undersøkelsen viser også at det er nødvendig at lærernes synspunkter kommer fram gjennom evalueringer eller samtaler, slik at skolens eiere og ledelse kan ta hensyn til dette i forhold til ressurstildeling, kurstilbud og fysisk miljø m.m.

Elevenes lese- og skrivutvikling har gjennom denne undersøkelsen blitt belyst via forskning og empiri. Informantene ga inntrykk av at de kjente til deler av forskningen på området, men deres behov for mer kunnskap var også tema under samtalen. Det kunne virke som om manglende kompetanse var en hemske for dem i deler av jobben. Informantene fikk verken del i videreutdanningen GLSM eller tilbud om etterutdanning via høyskolene og universitetene, som er et gratistilbud til kommunene. De hadde grunnutdannelse fra før endringen av lærerutdanningen kom hvor nyutdannede lærere som skal arbeide med begynneropplæringen får en mer tilfredsstillende kompetanse i forhold til elevenes lese- og skrivutvikling. I tillegg får de gjennom denne utdanningen mer kunnskap om politiske vedtak, retningslinjer og oppdatering av nye lover og forskrifter. Forskning viser at mer kunnskap om temaet kan føre til bedre kartlegging og tilrettelegging. Dette kan igjen føre til bedre undervisning fordi man vet mer om generell lese- og skrivutvikling og kan dermed

lage tiltak med dette som utgangspunkt for å få til en tilfredsstillende opplæring. Informantene var enig om at en av de største utfordringene i jobben var elevenes ulike utgangspunkt ved skolestart. Det kunne vært interessant å se nærmere på om lærernes kompetanseheving vil føre til bedre lese- og skrivekompetanse hos elevene. I tillegg ville det vært spennende å se på eventuelle endringer dersom alle lærerne som allerede er i jobb får mulighet til videreutdanning i GLSM eller i forhold til enkeltfag ved høgskolene og universitetene. Denne undersøkelsen ga andre resultater enn forventet, spesielt når det gjaldt informantenes manglende kompetanse i forhold til elevenes lese- og skriveutvikling. Det kunne her ikke observeres endringer til tross for innføring av GLSM og politiske føringer om kompetanseheving hos lærerne med blant annet ekstra tildelte midler til kommunene, men som ingen av informantene fikk del i. Det har i media ofte blitt poengtert at dårlige resultater på internasjonale leseprøver ofte skyldes manglende kompetanse hos lærer. Om kommunene kommer til å prioritere denne videreutdanningen for kompetanseheving i skolen, kunne også vært interessant å se nærmere på.

På Utdanningsdirektoratets nettsider kan en lese om manglende internkontroll og ufullstendig GSI-informasjon fra skolene. Det har ikke i denne undersøkelsen vært anledning til å gå inn å se på hvor skolene informantene arbeidet på er i forhold til disse undersøkelsene, men store avvik henvises det til tidligere i denne oppgaven. Dette går selvfølgelig ut over kvaliteten ved skolen. OECD-rapport fra Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) refererer også til manglende strategier for å følge opp elever som strever i skolen. Det viser seg at kvalitetssikring og internkontroll kan skjerpe skolene til å følge opp med blant annet kartlegging, tiltak og evaluering av arbeidet som gjøres i forhold til systemarbeid i skolen. Det kunne være interessant å følge skolene med en ny undersøkelse om et par år og se om det har skjedd endringer. Det hadde også vært spennende å undersøke om det blir stimulert til ulike prosjekter og tiltak som kan lette arbeidet for lærerne.

Når en ser på informantenes tema rundt dette med teoretisk plattform og metodevalg, så kan det ut fra svarene ofte tolkes som om de ikke kjenner godt nok til forskning på feltet. Valg av undervisningsmetode har ikke vært noe stort tema i den store politiske debatten, fokuset har mer handlet om elevenes resultater og lærernes kompetanse. Det kan dermed skape vansker for lærerne å ta beslutninger om hvilke metoder som fungerer og som gir best lese- og skrivekompetanse hos elevene. Undersøkelser har vist at forskerne er uenig i hvilke metoder som er best når det gjelder å oppnå god lese- og skrivekompetanse hos elevene. Informantene

henter helst tips fra kollegaer og da ofte i forhold til praktiske ideer og metoder. Disse praktiske aktivitetene som skal gi grunnlaget for tilretteleggingen blir ikke systematisk evaluert, og kartleggingen kan se ut som om mangler kvalitetssikring. En kan med andre ord sette spørsmålstegn ved om undervisningens mål oppnås til beste for elevene? En konklusjon kan gi nye spørsmål som er like relevant som svaralternativer og den bør omfatte både teoretiske, forskningsmetodiske og praktiske vurderinger (Befring 2002).

Forskning har vist at i forbindelse med elevenes undervisning så er det viktig at lærerne i samarbeid med skolens ledelse fokuserer på å finne de beste løsningene i forhold til lese- og skriveopplæringen ved skolen. Lærernes utdanning og kompetanse i tillegg til skolens ressurser er viktige faktorer i forhold til gjennomføringen av et tilfredsstillende opplegg ved skolen (Gabrielsen 2003). Når det gjelder politiske vedtak om kompetanseheving, så kan det se ut som om informantene mener at disse påvirker lite virkeligheten i deres arbeid, blant annet med hensyn til at det ikke finnes penger på vikarbudsjetten. Resultatene fra de nasjonale prøvene som politikerne har satt i gang påvirket lærerne dit hen at de kun opplevde frustrasjon og oppgitthet. De ønsket tilstedeværelse av dem som kritiserer lærerne og som har ansvar for nye lover og retningslinjer slik at de kunne få oppleve den vanskelige arbeidssituasjonen som er i skolen. Det finnes ikke noe system i kommunen som veileder lærerne, ei heller å vurdere eget arbeid og elevenes resultater. Mine forventinger stemte lite overens med de funn jeg fant i forbindelse med lærernes kompetanseutvikling. Det var påfallende å se hvordan kommunen til informantene hadde prioritert i forhold til kompetanseheving av lærerne i skolen. Forskning viser at manglende kompetanse hos lærerne kan hindre utviklingen av bedre leseferdigheter hos elevene og eventuelt gjøre endringer i undervisningen for å oppnå tilfredsstillende progresjon hos elevene de arbeidet med.

Lesestrategier er viktig å lære elevene, men dette tema ble ikke tatt opp av informantene. Det kan se ut som om det tema først tas opp når vanskene er større og tydeligere, altså noe senere i skoleløpet. Carla Santa mener det er viktig å lære en tilfredsstillende lesestrategi på et lavt nivå slik at elevene kan ha nytte av dette opp gjennom skoleårene.

En av informantene formidlet som nevnt ensomhet i jobben, noe som kan tyde på at samhandlingen med kollegaene ikke var tilfredsstillende. Hun etterlyste også mer samarbeid og flyt i oppfølgingen av elevene, spesielt med dem som strever. Her er sosial utjevning et tema, hvor politikerne er opptatt av å få til bedre elevresultater. De har også vært opptatt av

tidlig innsats, men forskning viser at det ikke alltid gir bedre lesere om man starter tidligere, det kan sågar gi motsatt effekt. Det er allikevel enighet om at tidlig begreps- og språkopplæring hjelper i forhold til forebygging av lese- og skrivevansker. For at en skal få til gode elevresultater, så er det lederens ansvar å se til at lærerne gjør en tilfredsstillende jobb, slik at de politiske direktivene blir fulgt opp.

For at en skal få til en smidig løsning i forhold til overgangene med nytt klassetrinn og nye lærere har det vist seg at der skolene har et system med tilfredsstillende kartlegging og dokumentasjon i forhold til elevenes ståsted, som samles i blant annet en portefølje, så går disse overgangene bedre. Denne porteføljen som er tilgjengelig for elev og foresatte, følger eleven opp igjennom hele skoleløpet. Måten denne porteføljen presenteres kan variere noe, men målet må være at elev, foreldre og lærere kan finne elevens kartleggingsresultater og dokumenter som sier noe om elevens mestringsnivå på de ulike trinnene. I tillegg kan man gå inn underveis å justere mål og resultater slik at evaluering og vurdering kan foretas.

Porteføljen kan inneholde arbeider som kan vises fram via eksempelvis cd eller en minnepenn hvor ting kan presenteres. Der kan muntlige presentasjoner lagres, musikkstykker høres på og videoer vises når man ønsker det. Dokumentet kan dermed være til god hjelp for lærer som skal tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. Slike dokumenter er gull verd dersom det blir tatt vare på en forsvarlig måte og det er elevens eie ved skoleslutt. En av informantene kom inn på nytten av slik dokumentasjon som kunne følge eleven skoleløpet ut, og som hun så store fordeler med for elev, lærer og foreldre.

Når det gjelder undersøkelsen så var tema rundt dette med tiden et gjentakende emne.

Informantene følte at mye av møtevirksomheten og innholdet der var bestemt fra ledelsen, og at de ikke alltid fikk påvirket prioriteringene. Dette samsvarer også med hva Lillejord (2003) og Hargreaves (1996) har funnet i sine undersøkelser, noe også Tidsbruksutvalget kommenterte i sin rapport.

Min undersøkelse viste at det var ulik praksis hos informantene i forhold til kontakten de hadde med kommunen, PPT og andre samarbeidspartnere. Informantene kom også med ulik informasjon når det gjaldt kartlegging i forhold til lesing og skriving i kommunen. De hadde forskjellig kunnskap om den obligatoriske kartleggingsprøver for 1. klasse med oppfølging i 2. klasse. Informantene oppga ingen forventning om tips til tiltak eller kom ikke med spørsmål rundt gjennomførte kartlegginger og resultatene fra dem. Skolene hadde ulik praksis i forhold

til lesetiltak, ekstra språkopplæring etc. Når en leser resultatene i forhold til nevnte internkontroll, så er det nedslående svar de har kommet fram til, noe som er i samsvar med denne undersøkelsen. Alt tyder på at det er en behov for mer kunnskap rundt temaet. Det er kommet politiske signaler på at det i framtiden vil komme bedre system som fanger opp den manglende kunnskap om blant annet retningslinjer for systemarbeid. Dette vil forhåpentligvis hjelpe til og gjøre vilkårene bedre for elevene og forenkle arbeidsforholdene til lærerne. Ferdiglagede skjema klar for utfylling er et eksempel. I tillegg er målet å lage enklere system i forhold til kartlegging som gir tips til tiltak som skal være til beste for elevene. Det kom i hvert fall mange løfter om dette i forbindelse med rapporten som kom fra Tidsbruksutvalget.

Når det gjelder pedagogiske tiltak, så kan det som nevnt se ut som om et par av informantene motsier seg selv eller er usikre når det gjelder behovet eller nødvendigheten av spesialpedagogiske tiltak i klassen. Her kan manglende informasjon eller kompetanse spille inn, og når det ikke finnes rutiner som oppdager eller nøster opp med en gang, så forsinkes tiltakene for elevene. Kontakten med PPT er kontaktlærerens ansvar, og som dermed har plikt til å melde fra om behovet for utredning, veiledning og hjelp. Den obligatoriske kartleggingsprøve i norsk for 1. klasse som kom i gang i 2009, kan være med på å hjelpe til å oppdage elever som vil kunne ha behov for spesielle tiltak. Utdanningsdirektoratet gir som nevnt ut veiledningshefter med tips og ideer for lærere som arbeider på småskoletrinnet. Tidlig innsats er prioritert tema både i politiske dokumenter og i skolens satsningsområder. Ved at skolen klarer å tilrettelegge for tidlig innsats, så kan en være med på å forebygge lese- og skrivevansker og dermed unngå å sette i gang spesialpedagogisk tiltak.

Det er pålagte foreldresamtaler, men hvordan disse gjennomføres er opp til hver enkelt lærer i følge informantene i denne undersøkelsen. I følge dem finnes det ikke et felles kommunalt informasjonsskjema for gjennomføring av foreldresamtaler, ei heller ikke serviceskriv hvor foreldrene informeres om hva de kan forvente av skolen og hva skolen forventer av oppfølging fra foreldrene. Når en går inn på kommunens hjemmesider viser den at de har et slikt fellesskriv til foresatte. Informantene påpekte at læreverkene skolene brukte informerte foreldrene i forhold til leksehjelp, men som en informant sa at noen ganger må jeg allikevel inn å veilede foreldrene og elevene. Det gjelder spesielt i forhold til elevens lese- og skrivevansker. En av informantene fortalte at foreldrene er mer engasjert i elevens skolearbeid nå enn tidligere. Allikevel viser undersøkelser at foresatte ofte kun deltar i praktiske ting ved skolens aktiviteter, istedenfor å få medinnflytelse og medbestemmelse i skolen generelt.

Dette med endringer av samfunnsutviklingen med mer uro, negativ atferd og manglende respekt for lærer, som en av informantene orienterte om og som også bekreftes i litteraturen kan være en interessant undersøkelse som kan tas ved en annen anledning.

Et spennende studie kunne være å intervjuer ledelsen ved skolene og skoleeierne for å få fram deres opplevelser av lærernes håndtering av utfordringene som informantene opplever i arbeidet med grunnleggende lese- og skriveopplæring. En slik ny undersøkelse vil kunne få fram hva skoleeiere, politikere og ledelse synes er bra og hva som kunne vært gjort annerledes i skolen. Slik kunnskap kan også bidra til at lærerne, lederne og eierne håndterer arbeidet på en bedre måte for alle parter til beste for elevene. Når politikerne og lederne får mer kunnskap om arbeidet som gjøres i begynneropplæringen, så har forskning også vist at de lettere forstår hvordan lærerne har det og dette kan gi bedre arbeidsforhold og mer ressurser til skolen. Tydelige og dyktige ledere i klasserommet og i administrasjonen er viktig å ha for en skole slik at elevene får et tilfredsstillende undervisningsopplegg.



## 6. LITTERATURLISTE

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret og Sundblad, Bo (2003) *Leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Alver, Vigdis og Dregelid, Karen Margrete (2004) *Ganske enkelt norsk*. Lærerveiledning, Oslo: Cappelen forlag.
- Anmarkrud, Marit (1983) *Grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen forlag.
- Asklund, Marie (2000) *Läs- och skrivelärningsmetoder i teori och praktikk*. Lindköping University: Institution for tillämpad lärarkunskap. Departement of Educational Science (IUV)
- Befring, E.(2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bele, Irene Velsvik (2008) *Språkvansker, teoretisk perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, G.(1999) *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjorvand, A-M. og Tønnesen, E. S. (2004) 2.opplag. *Den andre leseopplæringen, utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brox, Ottar (1995) *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Ivar (red.) (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, L. (1999) *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Frislid, M.E. og Traavik, H.(red) (2006) *Boka om GLSM. Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fottland, Helg (red) (2001) *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frost, Jørgen (red) (2009) *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, Jørgen (2003) *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993) *Samspell og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget.

- Gabrielsen, E. Oftedal, M. P. Dahle, A. E. Slaathun, A og Gabrielsen, N. N. (2003) *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal. Akademisk.
- Hagtvet B.E. (2002) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hargreaves, Andy (1996) *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haugstad, Odd (2008) *Begynnerlesing, praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Hekneby, Greta (2005) ”*Skrifto pplæring. Trinn 1 og Skrifto pplæring 2*” i *Elevens håndskrift. Skrifto forming i grunnskolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2002) *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Høigård, Anne (2006) 2. utgave. *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigaard, Bjørgulv (2007) *Lytt – opplev – lær. IKT som lære- og hjelpemiddel*. Oslo: Breddvet kompetansesenter, Huseby kompetansesenter.
- Håland, Anne og Lorentzen, Rutt Trøite (2007). *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2004) *Det ustyrilige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (2009) 4. opplag, *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen D. I. (2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Klette, K. (2003) *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub AS
- Kulbrandstad, L. I. (2003) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (2004 og 2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Lillejord, S. (2003) *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. m.fl. (2009) *Livet i skolen, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, Rutt Trøite (2005) *Tekstskaping som skriveundervisning*, i Anne Håland (red) *Leik og Læring*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova) av 17. juli 1998.

- Lundberg, I & K. Herrlin (2008) *God leseutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lundberg, I (2009) *God skriveutvikling. Kartlegging og øvelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lyons, C.A. (2003) *Teaching Struggling Readers. How to Use Brain-based Research to Maximize Learning*. Portsmouth: N. H. Heinemann.
- Lyster, S.- A. H. (2005) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Molander, Berit og Inger Lise Skauge. (2009) *Lese, lære lykkes*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsen, Lars, Bjørnsrud, Nyhus og Aasland (red) (2009) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Møller, J og Sundli, L (red) (2007) *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Oslo: HøyskoleForlaget Norwegian Academic Press.
- Niedersøe, J, Madsbjerg, S, Frost, J & Sørensen, P. M. (2006): *Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen: Psykologisk Pædagogisk Rådgiving, nr.2*, pp 162 – 171.
- NOKUT (2006A) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: *Hovedrapport*. Oslo: NOKUT
- NOU Rett til Læring 2009:18
- Pettersen, Marianne Steen (2008) *Voksnes opplevelser av å ha lesevansker i skole, arbeidsliv og dagligliv*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Masteroppgave.
- Ryen, Anne.(2002) *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Larvik: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, Anne-Lise og Ogden, Terje(red) (2008), 4. utgave. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Santa, C. Engen, L. (1996) *Lære og lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforening.
- Scarborough, H. (1990) Very early language deficits in dyslexic children, i *Child Development* 61: 1728-1743.
- Skjeltved, Dagrunn (1997) *ABC, lærerens bok*. Oslo: Cappelen.
- Skjold, Synnøve (red) (2005) *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Snowling, M. (2000) *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Solerød, Erling (red) (2005) *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: Festskriv til Alfred Lie, Halden, Høgskolen i Østfold*.
- Solheim, R og F. E. Tønnessen (2003) *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskap*. Stavanger. Senter for leseforskning.

Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)...ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo: Regjeringen Stoltenberg II.

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo: Regjeringen Stoltenberg II.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo: Regjeringen Stoltenberg II.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo: Regjeringen Stoltenberg II.

Strategiplanen (2003 – 2007) *Gi rom for lesing! Veien videre*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Thagaard, T. (2002 og 2003) utg. 1 og 2. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Trageton, Arne (2004) *Å skrive seg til lesing*. IKT i småskolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnesen, F.E. (1996) *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Tønnessen, F. E., Bru, E. & Heiervang, E. (Eds). (2008) *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervik Akademisk.

Valle, R. (2006) *Tydelighet og føyelighet: Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter*. *Nordisk pedagogikk* nr. 3 s 243-258.

Veiledning L97. (1999) *Lese- og skriveopplæring*. Norge: Nasjonalt læremiddelsenter..

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsløftet dep.nettsted

[http://www2.skolenettet.no/html/veil/lese\\_skrive/les26.html](http://www2.skolenettet.no/html/veil/lese_skrive/les26.html)

[http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel\\_119431.svd](http://www.svd.se/kulturnoje/nyheter/artikel_119431.svd)

[www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no)

[Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

<http://www.udir.no/Artikler/Kartleggingsprover/Kartleggingsprover-1-3-trinn-varen-2010/>

[www.hardudetideg.no](http://www.hardudetideg.no)

## 7. APPENDIKS

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rune Hausstätter  
Avdeling for samfunnsvitenskap  
Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 05.10.2009

Vår ref:22651 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

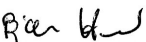
22651	<i>Les- og skriveutvikling og dets utfordringer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rune Hausstätter</i>
Student	<i>Gunnhild Ristesund</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Gunnhild Ristesund, Gamleveien 46A, 3030 DRAMMEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svana@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

22651

Prosjektets formål er å se på hvilke utfordringer lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen opplever. Utvalget består av 3 til 4 lærere som skal intervjues (individuell). Førstegangskontakt opprettes via rektorer ved de respektive skolene.

Ombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men all den tid lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlast og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.

Ombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Viser til telefonsamtale og e-post av 15.9.2009.

Datatilsynet er det forvaltningsorganet som skal kontrollere at personopplysningsloven blir fulgt. Formålet med loven er å verne enkeltpersoner mot krenking av personvernet gjennom behandling av personopplysninger. Juridisk svartjeneste hos Datatilsynet gir råd og veiledning omkring personopplysningslovens regler på generelt grunnlag.

For generell informasjon om melde- eller konsesjonsplikt, se lenke:  
[http://www.datatilsynet.no/templates/article\\_\\_\\_\\_215.aspx](http://www.datatilsynet.no/templates/article____215.aspx)

Som hovedregel er behandling av personopplysninger underlagt enten meldeplikt eller konsesjonsplikt til Datatilsynet.

Behandling av sensitive personopplysninger er underlagt konsesjonsplikt, behandling av andre typer personopplysninger er kun underlagt meldeplikt. Hva som defineres som personopplysninger, og sensitive personopplysninger fremgår av personopplysningslovens § 2.  
Link til loven: <http://www.lovdato.no/all/hl-20000414-031.html>

Fra både konsesjonsplikten og meldeplikten finnes det også en rekke unntak. Disse unntakene følger av personopplysningsforskriftens kapittel 7.  
Link til forskriften: <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles/?doc=/sf/sf/sf-20001215-1265.html>

Behandling av anonyme data faller utenfor personopplysningsregelverket. Med anonyme data menes at ingen opplysninger som fremkommer kan spores tilbake til en enkelt person.

Skjema for melding og konsesjon finnes på våre nettsider:  
[http://www.datatilsynet.no/templates/TemaforSide\\_\\_\\_\\_107.aspx](http://www.datatilsynet.no/templates/TemaforSide____107.aspx)

Håper at dette er til hjelp.

Med vennlig hilsen

Hanne Silje Gule  
Juridisk svartjeneste  
Datatilsynet

-----Opprinnelig melding-----

Fra: noreply@datatilsynet.no [noreply@datatilsynet.no',",','0')">noreply@datatilsynet.no]  
Sendt: 15. september 2009 08:38  
Til: Postkasse  
Emne: kontaktskjema

## **FØR SELVE INTERVJUET:**

**Tema for intervjuet er som nevnt i brevet du fikk tilsendt:**

**Hvilke utfordringer opplever lærere som arbeider med grunnleggende lese- og skriveopplæring i skolen?**

Jeg vil under intervjuet notere litt på papir for å få en oversikt og se til at jeg får med meg den informasjon jeg trenger til masteroppgaven min.

Opptaket tar jeg både via pc og mobil for å være sikker på at en vil fungere. Når jeg har skrevet ned alt som er sagt i intervjuet, vil alt bli slettet.

Dersom kommune, skole, navn blir nevnt under intervjuet, så vil dette bli anonymisert i den skriftlige formen slik at en ikke skal kunne gjenkjennes på noen måte.

Jeg ønsker å høre om deres erfaring når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring. (Ikke noe om hva som er rett og galt)

**HUSK LYDOPPTAK FRA NÅ:**



## INTERVJUGUIDE

Innledningsspørsmål: Kan du si litt om din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?

Formell og uformell utdanning, antall år, videreutdanning. Hvilke klassetrinn i jobb...

*De siste årene har det vært stort fokus på elevenes manglende lese- og skriveferdigheter.*

*Politikerne og Utdanningsdirektoratet har gitt ut Stortingsmeldinger og retningslinjer for å få satt i gang ulike tiltak for å rette opp dette.*

1. Hva legger du i begrepet grunnleggende lese- og skriveopplæring?  
Kan du si noe mer om ....
2. Hva ser du som den største utfordringen i begynneropplæringen?
3. Kan du si noe om hvordan du kan møte denne utfordringen?
4. Hva mener du er god grunnleggende lese- og skriveopplæring?
5. Hvilke kompetanse og erfaring har du som lærer når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring?  
Hvilket utbytte har du hatt av denne utdanningen, hva husker du best?
6. Fortell hvordan du som lærer kan tilrettelegge for elevene i begynneropplæringen.  
Er det noen områder du er blitt mer bevisst på i begynneropplæringen?
7. Kan du fortelle noe om de undervisningsmetodene/arbeidsmåter du har brukt når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring?

## **OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:**

**1A** Når jeg snakker om grunnleggende lese- og skriveopplæring tenkes her på 1.- 2 klasse, selv om slik undervisning finnes i voksenopplæring.

**2A** Har det vært samarbeid med barnehagen i forkant av skoleåret?

**3A** Kan du fortelle med om det systematiske opplegget? IKT-OPPLEGG?

**4A** Hva tenker du er viktig når det gjelder språk og begreper?

**5A** Fortell meg hvordan du har fått (utviklet) denne kompetansen?

**6A** Stort elevsprik, tilrettelegging, tilpasset opplæring eller spesialundervisning?

**7A** Kjenner du til andre metoder til når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring?

- Finnes det kommunale (politiske) føringer i forhold til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen? Oppfølging av ledelse og kommune.....
- Fra våren 2009 kom det obligatoriske kartleggingsprøver via nettet. Fortelle meg hvordan de har fungert?
- Forskning har vist at elever med dårlig begrepsapparat får større problemer når det gjelder lese- og skriveopplæring. Hva tenker du om det?
- Det har vært mye kritikk i media når det gjelder lærerens kompetanse. Gjør du deg noen tanker når du hører og leser om dette?