

Leseopplæring

Hvilket teoretisk perspektiv har lærere, og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseopplæring?

Anni Rogstad



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Forord

Takk til alle som har hjulpet meg med masteroppgaven. Spesielt dere som jeg har intervjuet og som delte erfaringer og kunnskaper med meg. Håper dere kan finne noe nyttig å lese i oppgaven.

Stor takk til rektor ved Greveløkka skole Sissel Bakke Tvedten, som har vært en god initiativtaker og pådriver i prosjektet ”Tett – på tidlig innsats”. Prosjektet gjorde meg motivert for å skrive masteroppgave, og jeg vil også takke henne for at hun tok seg tid til å lese, og se igjennom språket i oppgaven.

Videre må jeg takke min gode kollega Ullrica Cecilie Isacsson for godt samarbeid når vi har holdt foredrag om leseopplæring og lesekurs til lærere i Hamar og Elverum. Disse foredragene har vært lærerike og motiverende. Jeg vil også takke henne for at hun har sett over den engelske delen i denne oppgaven.

Takk til veileder Professor Thor Ola Engen og biveileder Dordy Wilson som alltid hadde gode ideer og konstruktive tilbakemeldinger.

Og takk til dem som betyr mest for meg: Henning, Ane og Una.

Hamar 5. mai 2012

Anni Rogstad

Innhold

Forord	2
Innhold	3
Norsk sammendrag	6
Engelsk sammendrag (Abstract)	7
1. Innledning	8
1.1 Oppgavens tema	8
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	9
1.3 Definisjon av begreper	10
1.4 Teoretisk tilnærming	11
1.5 Utforming og opplegg for undersøkelsen	11
1.6 Masteroppgavens oppbygging	12
2. Teori	14
2.1 Et behavioristiske perspektiv	14
2.2 Et kognitivt perspektiv	17
2.3 Et sosiokulturelt perspektiv	19
2.4 Tilpasset opplæring	23
2.5 Oppsummering av teori	24
3. Metodekapittel	26
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	26
3.1.1 Fenomenologi	27
3.1.2 Ustrukturert intervju	27
3.1.3 Forskerrolle og egen forforståelse	28
3.1.4 Intervjuguide	29
3.1.5 Prøveintervju	30
3.1.6 Utvalg	30

3.1.7	Gjennomføring av intervjuene	31
3.1.8	Transkribering	32
3.2	Analysestrategi	33
3.3	Tolking og hermeneutikk	33
3.4	Validitet og reliabilitet	34
3.5	Etiske refleksjoner	36
3.6	Sterke og svake sider ved undersøkelsen	37
3.7	Oppsummering av metodekapittel	37
4.	Presentasjon av funn og analyser.....	39
4.1	Informant 1	39
4.1.1	Funn: Språklig bevissthet	39
4.1.2	Funn: Avkoding	40
4.1.3	Funn: Lesing	40
4.1.4	Funn: Skrivning	42
4.1.5	Funn: Veiledet lesing	42
4.1.6	Funn: Måltrettet undervisning	45
4.1.7	Funn: Kartlegging	46
4.1.8	Funn: Tilpasset leseopplæring	47
4.1.9	Oppsummering av funn hos informant 1	49
4.2	Informant 2	50
4.2.1	Funn: Avkoding	50
4.2.2	Funn: Skrivning	50
4.2.3	Funn: IKT	51
4.2.4	Funn: Early Years	53
4.2.5	Funn: Tilpasset leseopplæring	54
4.2.6	Oppsummering av funn hos informant 2	54
4.3	Informant 3	55
4.3.1	Funn: Språklig bevissthet og avkoding	55
4.3.2	Funn: Tankekart og begrepskart	55
4.3.3	Funn: Lesing som kognitiv prosess	56
4.3.4	Funn: Kortidshukommelse	57

4.3.5	Funn: Uteskole	57
4.3.6	Funn: Veiledet lesing	58
4.3.7	Funn: Tilpasset leseopplæring	59
4.3.8	Oppsummering av funn hos informant 3	61
4.3	Informant 4	62
4.4.1	Funn: Språklig bevissthet og avkoding	62
4.4.2	Funn: Skrivning	62
4.4.3	Funn: Stasjonsundervisning	63
4.4.4	Funn: Lesing som sosial aktivitet	64
4.4.5	Funn: Modell - læring	65
4.4.6	Funn: Elevenes kultur verdsettes	67
4.4.7	Funn: Tilpasset leseopplæring	67
4.4.8	Oppsummering av funn hos informant 4	69
4.5	Oppsummering av presentasjon av funn og analyser	69
5.	Drøfting	70
5.1	Lærernes teoretiske perspektiv i leseopplæringen	70
5.2	Lærernes oppfatning av tilpasset leseopplæring	71
5.3	Oppsummering av drøfting	73
6.	Avslutning	74
6.1	Oppsummering	74
6.2	Konklusjon	75
6.3	Praktiske implikasjoner	75
6.4	Kommentarer om begrensningene i oppgaven	76
6.5	Implikasjoner for fremtiden	77
	Referanseliste	78
	Vedlegg 1a og 1b, Kvittering på melding om behandling av personopplysninger	81
	Vedlegg 2, Forespørsel til skolene vedr. undersøkelse	83
	Vedlegg 3, Intervjuguide til lærere	84

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i Tilpasset opplæring ved Høyskolen i Hedmark. Tema for oppgaven er leseopplæring. Mange lærere opplever at leseopplæringen er utfordrende fordi Opplæringsloven (1998) § 1-3 sier at all opplæring i skolen skal være tilpasset, og fordi forskning viser at lesing er en kompleks ferdighet som krever at man er åpen for ulike teoretiske tilnærminger. På grunn av dette er problemstillingen i denne oppgaven:

Hvilket teoretisk perspektiv har lærere, og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseopplæring?

Undersøkelsen er begrenset gjennom tre ulike teoretiske perspektiv som blir satt opp mot hverandre. Dette er behavioristisk perspektiv, kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv. Begrepet tilpasset opplæring blir definert gjennom en smal og en vid forståelse.

Vitenskapsteoretisk har jeg støttet meg til fenomenologi og gjennomført fire kvalitative intervju med lærere som arbeider på 1. trinn i grunnskolen. Lærerne har svart på spørsmål om valg av innhold og undervisningsmetoder i leseopplæringen, og sin oppfatning om tilpasset leseopplæring. Funn fra undersøkelsen blir presentert gjennom en personbasert analyse som knytter funnene opp mot teori.

Lærerne i undersøkelsen viser ulike teoretiske perspektiv og framstår som eklektiske. Det vil si at de velger innhold og undervisningsmetoder i leseopplæringen etter sin subjektive kunnskap om hva de finner riktig og tiltalende ut i fra flere teorier og erfaring. Min konklusjon er allikevel at et behavioristisk perspektiv har størst utbredelse, og i stor grad preger leseopplæringen i skolen. Lærerne i undersøkelsen viser et individ fokus og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Dette kan føre til ulike utfordringer i praksis. Gjennom et behavioristisk perspektiv kan for eksempel minoritetsspråklige elever få problemer med å følge den faglige progresjonen, og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring gjør at lærere sliter og føler at de kommer til kort for å tilfredsstille de formelle kravene i Opplæringsloven.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a Master in adapted learning at Hedmark University College. The theme is reading education. Teachers face challenges in providing reading instruction because the Education act says that all education in schools should be adapted. But theory shows that reading is a complex skill, which requires that one is open to different theoretical approaches when we want to understand how pupils learn to read. The problems in this paper are:

Which theoretical perspectives have teachers, and witch understanding have they for adapted learning?

The study is limited by three different theoretical perspectives which are set against each other. These perspective are behavioral, cognitive and socio-cultural. Adapted learning is evaluated through a narrow and broad understanding.

I support my scientific theory to phenomenology and four qualitative interviews with teachers who work at first stage in primary school. Discoveries from the survey will be presented by a person based analysis, which links the results to the theory. Teachers in this study show different theoretical perspectives, and sums to be eclectic which choose contents and methods of reading instructions for what they consider will appropriate and appeal in their basis of experience and education. My conclusion is that one behavioral perspective is the most widespread one, and it characterizes reading instructions in schools, and that teachers have a narrow perspective on adapted learning. This can lead to different challenges in practice. Through a behavioral perspective, for example, minority language pupils will find it difficult to keep up with the professional development. A narrow understanding of adapted learning make the teachers not feel capable to satisfy the formal requirements of education act.

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema

Tema i denne masteroppgaven er leseopplæring, og min interesse for dette tema har utviklet seg over flere år. Blant annet har flere internasjonale undersøkelser de siste ti årene satt søkelyset på leseopplæringen. I 2003 kom resultatene fra PIRLS (Progress In Reading Literacy Study), som viste at norske elever skårer under gjennomsnitt når vi måler elevenes leseferdigheter i forhold til andre sammenlignbare vestlige land (Roe, 2011). De samme prøvene ble gjennomført i 2006, og viste ingen fremgang. Norske skolepolitikere tok disse resultatene på alvor, og bevilget ekstra ressurser til leseopplæringstiltak i grunnskolen.

I 2008 søkte og fikk, skolen jeg arbeider ved, midler til et leseopplæringsprosjekt som heter ”Tett på – tidlig innsats”. Dette førte til at skolen knyttet til seg ressurspersoner fra Bredtvet kompetansesenter i Oslo, Høyskolen i Hedmark og Høyskolen på Lillehammer. Prosjektet hadde som hovedmål å utvikle lærernes kompetanse innenfor alle prosesser i elevenes leseutvikling. Elevenes leseopplæring skulle bli bedre ved å utvikle lærernes kompetanse, og minske forskjellene mellom hva de ulike lærere vektlegger i leseopplæringen.

Gjennom prosjektet ”Tett på – tidlig innsats” har jeg forstått at lesing er en kompleks ferdighet som krever at lærere er åpne for ulike teoretiske tilnærminger når vi ønsker å forstå hvordan elever lærer å lese. Lesing er mer enn et sett med tekniske ferdigheter som vi lærer en gang for alle. For å utvikle leseopplæringen trenger lærere praktisk handling og refleksjon basert på teoretisk innsikt. Dette krever at lærere må løfte fram teorier og forståelsesmåter som kan kaste lys over læringsprosessen.

I Opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at all opplæring i skolen skal være tilpasset. De offentlige styringsdokumentene og reformdokumentene viser til at tilpasset opplæring handler om å gi en opplæring som gir best mulig læringsutbytte for den enkelte elev. Men de samme tekstene gir få holdepunkt for hvordan, og på hvilken måte dette skal foregå i praksis. Derfor må lærere foreta en rekke valg med hensyn til organisering, undervisning og innhold når tilpasset opplæring skal operasjonaliseres. Dette engasjerer fordi elever har et svært ulikt utgangspunkt når de skal lære å lese.

Å kunne lese er viktig for senere kunnskapstilegnelse, og er en av fem grunnleggende ferdigheter i grunnskolen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Å lykkes med leseopplæringen blir derfor ekstra viktig, fordi det påvirker elevenes motivasjon og holdning til de skoleårene de har foran seg. Dette betyr at alle elever må få gode lærings- og mestringsopplevelser allerede fra 1. trinn, uansett ferdighetsnivå.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Jeg ønsker å gjennomføre en konkret analyse av praksis, for å finne ut hvilken teoretisk forankring lærere har i leseopplæringen. I den pedagogiske praksisen vil ett teoretisk perspektiv dominere og si noe om hvilket pedagogisk grunnsyn læreren har. Det er ikke snakk om enten – eller, men hvilket som er dominerende. Samtidig ønsker jeg å utvikle praktisk forståelse av begrepet tilpasset leseopplæring. På bakgrunn av dette gjør jeg en kvalitativ studie som har tema: Leseopplæring og følgende problemstilling:

Hvilket teoretisk perspektiv har lærere, og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseopplæring?

Første del av problemstillingen etterspør hvilket teoretisk perspektiv lærere har. Oppgaven etterspør dermed teoretiske begrep som ikke er direkte artikulerbare i praksis. Det innebærer at jeg må bestemme hvilke artikulerbare tegn som skal regnes som indikatorer på begrepene i problemstillingen.

Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas opp som tegn på et begrep, kalles å definere begrepet operasjonelt (Kleven, 2002). Det er i følge Kleven (2002) helt umulig å finne begrep som helt og fullt dekker ”et teoretisk begrep”. Det betyr at jeg må finne artikulerbare indikatorer som så godt som mulig stemmer overens med begrepet ”teoretisk perspektiv”.

Nordahl (2002) sier at innhold i undervisningen, og valg av arbeidsmetoder har sammenheng med hvilken pedagogisk teori og forståelse lærere har. I denne undersøkelsen blir det derfor viktig å finne ut hvilken metode og hvilket innhold lærere velger i leseopplæringen. Ved å sette disse funn opp mot ulike pedagogiske teorier kan jeg finne ut hvilket teoretisk perspektiv lærere har. Deretter gir jeg en beskrivelse av hvilken oppfatning lærere har rundt begrepet tilpasset leseopplæring.

Dette ga meg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilket innhold mener lærere er viktig i leseopplæringen?*
2. *Hvilke undervisningsmetoder velges?*
3. *Hva legger lærere i begrepet tilpasset opplæring?*

Formålet med denne forskningsoppgaven er å sette fokus på viktige områder i lærerens undervisning i leseopplæringen for å få frem kunnskap og forståelse av praksis. Å sette fokus på leseopplæringens aktualitet øke lesernes interesse om tema.

1.3 Definisjon av begreper

Jeg har allerede brukt begrepene lesing og tilpasset opplæring. For å unngå uklarheter blir begrepene definert allerede her. Begrepene vil få mer omtale i kapittel 2. Teori.

Frost (1999) sier at "*Lesing = Avkoding X Forståelse*" (s. 39). Avkoding er den tekniske siden ved lesing og vil si å gå fra en rekke skrevne symbol (ord/bokstaver) til noe lydelig (uttalt ord). Forståelse vil si å kunne tilegne seg innholdet i det som er skrevet. Gangetegnet som Stanovich har satt mellom avkoding og forståelse betyr at om en av disse delferdighetene mangler vil det ikke være snakk om genuin lesing (Ibid.).

De mest sentrale begrep i lærerens virksomhet er undervisning, opplæring og læring. Undervisning er en virksomhet læreren har ansvaret for og setter i verk. Et annet ord på undervisning er didaktikk som handler om innhold (hva), metode (hvordan) og mål (hvorfor) for det som skal undervises og læres. Opplæring er den aktiviteten og virksomheten elevene blir tilbudt i skolen, og læring er det faktiske resultatet og konsekvensen av denne undervisningen og opplæringen (Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik, 2011).

Tilpasset opplæring er et juridisk og pedagogisk begrep som handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring gjelder for alle elever i skolen, og er et begrep politikere, skoleledere og lærere må forholde seg til. Ulike definisjoner danner bakgrunn for en teoretisk forståelse av begrepet og blir presentert i kapittel 2. Teori.

1.4 Teoretisk tilnærming

Det er ikke tilfeldig hvilke teorier som ligger til grunn for denne forskningsoppgaven. Gjennom prosjektet ”Tett på – tidlig innsats” ble tre ulike teorier anbefalt av ressurspersoner fra Bredtvet kompetansesenter. Disse tre perspektivene er behavioristisk perspektiv, kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv. Disse teoriene er blant de mest brukte teoriene om læring, og de har sitt utspring fra tre ulike syn på kunnskap.

Behavioristiske teorier er også kjent som atferdsteori. Behaviorismen ble offisielt grunnlagt av John Watson (1878-1958). Han valgte å kalle psykologien en vitenskap om den menneskelige atferd. Brit Eli Siverts og Nora Sveaas sin bok ”Store lille verden” fra 2000 er valgt som kilde, sammen med Olga Dysthe sin bok ”Dialog, samspill og læring” fra 2001.

Kognitive teorier prøver å forklare lesing som en individuell, indre prosess (Kulbrandstad, 2010). Teorien har røtter i blant annet Jean Piaget (1896 – 1980) som er opptatt av hvordan barn lærer og bygger opp sin intelligens eller oppfatning av verden. Arne Skodvin sin artikkel som heter ”Kommunikasjon og kognisjon” fra 1998, vil være hovedkilde rundt Piagets teori.

Et sosiokulturelt læringssyn bygger på et konstruktivistisk syn, og legger vekt på at læring skjer i fellesskap og samhandling med andre (Vygotskij, 2008). Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) regnes som en av de viktigste opphavsmennene til det sosiokulturelle perspektivet. Hovedkilden vil være Vygotskijs egen bok som heter ”Tenking og tale”, som er revidert og redigert av Alex Kozulin, og oversatt til norsk av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Denne boka ble utgitt i 2008.

For å forstå begrepet tilpasset opplæring har jeg brukt Kari Bachmann og Peder Haug sin forskningsrapport nr. 62 fra 2006 som støtte.

1.5 Utforming og opplegg for undersøkelsen

Denne studien støtter seg vitenskapsteoretisk til en fenomenologisk tilnærming, og jeg har gjennomført fire kvalitative forskningsintervju med ulike lærere som arbeider på 1. trinn i grunnskolen.

Intervjupersonene blir kalt for informanter, fordi ordet kjennes mest korrekt, og fordi hensikten med intervjuene var å gi informasjon om leseopplæringen.

For å strukturere datamaterialet valgte jeg å bruke åpen koding som har sitt opphav i Grounded theory. Metoden er utviklet av Barney Glaser og Anselm Stauss i 1967 (Kvale & Brinkmann, 2009). Grounded theory tar utgangspunkt i det empiriske materialet og innebærer en omhyggelig koding av det empiriske materialet. Koding betyr at det knyttes ett, eller flere nøkkelord til den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kodede materialet fra intervjuene ble deretter ført sammen med viktige elementer fra teori.

I analysen blir funn fra undersøkelsen presentert gjennom en personbasert analyse. Det vil si at datamaterialet blir presentert person for person, ved hjelp av sitater fra intervju og drøfting opp mot teori. Validitet, reliabilitet, egen forskerrolle og etiske betraktninger blir beskrevet. Konklusjonen på undersøkelsen er et resultat av analyse og drøfting.

1.6 Masteroppgavens oppbygging

I det følgende gis det en kort presentasjon av masteroppgavens utforming, samt hvilke hovedelementer som inngår i de forskjellige kapitlene.

I kapittel 2 gis en presentasjon av den teorien som masteroppgaven bygger på. Denne delen styrer flere viktige valg og vurderinger i forbindelse med forskningsprosessen, og danner grunnlag for analyse og drøfting.

I kapittel 3 syndliggjøres metoden som ligger til grunn for studien. Her redegjøres valg av metode, min førforståelse og utvalg av informanter. Jeg gjør videre rede for hvordan undersøkelsen ble gjennomført, og hvilke feiltrinn jeg kan regne med.

I kapittel 4 vil funn og analyser bli presentert ved hjelp av sitater som er analysert opp mot teori. På denne måten blir funnene begrunnet.

I kapittel 5 vil funnene bli drøftet opp mot undersøkelsens problemstilling. På denne måten blir kapittel fire og fem oppgavens sentrale deler, og det er på bakgrunn av denne drøftingen at konklusjonen kan trekkes.

I kapittel 6 vil oppgaven kort bli oppsummert før konklusjonen svarer på oppgavens problemstilling. Til slutt vil jeg foreslå noen praktiske implikasjoner.

2. Teori

I denne masteroppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i leseopplæringen for å finne ut hvilket teoretisk perspektiv lærere har, og hvilken oppfatning de har av tilpasset leseopplæring. Hensikten med dette kapittelet er å belyse den teorien som ligger til grunn for de empiriske undersøkelsene som er gjennomført i studien. En presis teoretisk plattform gir viktige føringer for hvordan jeg skal forholde meg til sentrale problemstillinger, samtidig som studien plasseres i en teoretisk tradisjon. Dette er et viktig moment for at undersøkelsen skal kunne regnes som aktuell og pålitelig forskning.

I dette kapittelet vil derfor tre ulike perspektiv på opplæring bli presentert. De tre perspektivene er behavioristisk perspektiv, kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv. De tre perspektivene blir presentert hver for seg. Leseopplæring blir forstått synonymt med opplæring, og blir forklart gjennom presentasjonen av de enkelte perspektivene. Til slutt vil jeg presentere to vanlige tilnærminger til begrepet tilpasset opplæring. Teorien blir presentert med tanke på å knytte dette til metoder og innhold i skolens praksis.

2.1 Behavioristisk perspektiv

Behavioristiske teorier er også kjent som atferdspsykologi, og denne teorien dominerte opplæringen fra litt før 1920 til slutten av 1960 tallet (Dysthe, 2001). John Watson (1878 – 1958) blir regnet for å være grunnleggeren, men teorien er ofte også representert ved den amerikanske forskeren Burrhus Fredric Skinner (1904-1990) og den sovjetiske forskeren Ivan P. Pavlov (1849-1936).

Behaviorismen har et empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt blant annet i Locke (Dysthe, 2001). Behaviorismen er en vitenskap om den menneskelige atferd. Atferd beskrives som det som er ytre observerbart, og som kan telles og måles. Behavioristiske teorier mener at indre aspekter hos mennesker som følelse, sjel og tanker må igjennom en tolking som alltid vil være subjektiv (Ibid.). Disse aspektene må gjøres synlig gjennom språk, skrift, tegning og andre uttrykksformer (Siverts & Sveaas, 2000).

Behavioristiske teorier mener at læring er et resultat av erfaringer og øvelse, og definerer læring som en relativ varig endring av atferd (Dysthe, 2001). Denne definisjonen forklarer at

læring har skjedd når det vises som atferdsendring. Læring gir elevene erfaring som gjør at de vet mer, forstår mer og derfor gjør ting annerledes enn før. Teoriene er opptatt av resultatet eller produktet av opplæringen, som viser hva eleven har lært.

Læringsprosessen omtales ofte som operant betinging, og illustreres ved hjelp av S–R+F. (Siverts & Sveaas, 2000). Dette betyr at eleven blir utsatt for en påvirkning fra miljøet, som kalles stimuli, S. Dette fører til en respons, R, fra elevens side. Dette fører igjen til at miljøet reagerer på elevens respons, F. F står for forsterkere. Det er forsterkere som får eleven til å handle på nytt. Innenfor teorien er det flere av disse, som for eksempel positiv forsterking og negativ forsterking. Enkelt forklart vil positiv forsterking i skolen ofte fungere som ros eller belønning og øke aktiviteten. Negativ forsterking kan fungere som irettesettelse og korrigerende og minke aktiviteten. Umiddelbar og presis feedback ved hjelp av forsterkning vil føre elevene mot læringsmålet. Forsterkere er individuelle, og det er viktig at læreren blir godt kjent med de enkelte elevene for å finne ut hva de liker og ikke liker, slik at de kan gi forsterking som motiverer til videre innsats (Ibid.).

Et hovedprinsipp i behavioristiske teorier er at store målsettinger bør brytes ned i små enheter (Dysthe, 2001). Et hovedmål som å utvikle ferdigheter til å lese, bør deles opp i mindre hierarkiske del-sekvenser som innlæres hver for seg. Læreren fastsetter en hensiktsmessig rekkefølge for innlæringen av disse delmålene med økende vanskelighetsgrad for å sikre innlæring. Mål bør knyttes til kun en delferdighet av gangen. Ved å gjøre hvert følgende steg så lite som mulig kan forsterking skje maksimalt ofte, mens de negative konsekvensene av å ta feil blir redusert til et minimum (Dysthe, 2001). Når elevene mestrer hver del for seg, settes delene sammen til den ønskede helhet som for eksempel leseferdigheter. På denne måten kan elevene lære grunnleggende ferdigheter, men først på et senere tidspunkt være i stand til å bruke det de lærer.

Det er også viktig å finne ut hva eleven kan og ikke kan (Dysthe, 2001). Kartlegginger, tester, prøver og evaluering av mål, er også viktig for å sikre at alle elever når opp til delmål og hovedmål i opplæringen.

Behavioristiske teorier er opptatt av struktur i undervisningen (Siverts & Sveaas, 2000). Med struktur mener de at opplæringen bør preges av orden, forutsigbarhet, faste rutiner og planer. Dette betyr at gjøremål bør foregå til faste tider i en fast rekkefølge, og at aktivitetene har en klar begynnelse og avslutning (Ibid.).

Behavioristiske teorier mener at lesing er en avkodingsprosess som må automatiseres. Avkoding er at leseren er i stand til å omkode rekker av skrevne symboler (bokstaver/ord) til noe lydelig (uttalte ord). Når for eksempel en elev kan se det skrevne ord og uttale hva som står der, mestrer vedkommende å avkode dette ordet (Kulbrandstad, 2003). Det er vanlig å snakke om tre ulike nivåer for avkoding (Ibid.).

Første nivå er en form for bildelesing som Skaathun (1992) kaller logografisk lesing. På dette nivå lagrer eleven en form for bildeidentitet, eller en visuell identitet for ordet som ikke inneholder kunnskaper og sammenhenger mellom bokstavtegn og bokstavlyd. Eleven lærer seg omrisset av ord og karakteriserte bokstaver.

Andre nivå bygger på en inndeling av ordet i mindre element som Skaathun (1992) kaller den fonologiske avkodingsstrategien. Dette fonemiske prinsipp går ut på at hver lyd i talen har et tilsvarende bokstavtegn. Hvert av elementene blir kodet om til lydelement, og lydelementene blir bundet sammen til en lydpakke. Elevene må kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket, og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker mening. Elevene må kunne skille bokstavene ut som representanter for lyder i talespråket.

Det tredje og høyeste nivå i avkodingsutviklingen er den ortografiske avkodingsstrategien (Skaathun, 1992). Den kan bli tatt i bruk når et ord er lagret som en ortografisk identitet og strategien representerer gjenkjenning av hele ord på grunnlag av bokstavsekvensen. Slik som logografisk avkoding er ortografisk avkoding et arbeid med hel-ord, men kvalitativt er sett er den ortografiske avkodingen helt annerledes. Mens den logografiske avkodingen baserte seg på å kjenne igjen et ord som et bilde, bygger den ortografiske avkodinga på kunnskaper om hvilke bokstaver ordet består av, og hvilken rekkefølge bokstavene kommer i. For å avkode ortografisk må eleven derfor ha den fonologiske avkodingsstrategien som grunnlag (Ibid). Bruk av ortografisk strategi bygger på kunnskap eleven har om ords struktur og rettskrivningsregler. Det betyr at elevene også kan stave og lese ord som ikke skrives lydrett. En god leser må derfor mestre både den fonologiske og den ortografiske avkodingsstrategien (ibid).

I lesing vil derfor forbindelsen mellom bokstav – lyd være et viktig grunnlag som må overlæres. Leseferdigheten øker ved trening, og uttrykket ”øvelse gjør mester” har opphav i

et behavioristisk perspektiv (Dysthe, 2001).

2.2 Et kognitivt perspektiv

De kognitive teoriene har stått sentralt i psykologisk forskning om læring og tenking fra 1970-årene, og dette perspektivet sto på mange måter i kontrast til det behavioristiske perspektivet som hadde vært dominerende (Dysthe, 2001). Jean Piaget regnes som den mest sentrale forskeren i det som kalles for Piaget-tradisjonen innenfor kognitive teorier (Ibid.).

Piaget har en teori om hvordan elevene bygger opp sin intelligens. Han sier at kunnskap er noe hvert enkelt menneske aktivt konstruerer, og ingen mennesker har lik konstruksjon (Skodvin, 1998). Piaget betegnes derfor gjerne som kognitiv konstruktivist. For å understreke at det er det enkelte individ som konstruerer sin kunnskap omtales han også som individuell konstruktivist (Svanberg og Willie, 2009).

Piaget hevder at individet skaper sine kognitive strukturer ved å handle i verden (Ibid.). Erfaringene blir til tanker. Han mener ytre forhold gis en indre representasjon. Den indre representasjonen av handlingsrekker knyttes sammen i lengre sekvenser som Piaget kaller skjema. Skjema inneholder all den kunnskap og erfaring som eleven er i besittelse av på et gitt tidspunkt (Jerlang, 1988). Piaget legger derfor stor vekt på individuelle aktiviteter, som manipulering, undersøkning og omskaping av ting i den fysiske verden. I læreprosessen er det elevens selvstendige utforskning av omverdenen og deres konstruksjon av kunnskap som er viktig. Piaget sier at kunnskap konstrueres aktivt av den enkelte elev i et forløp fra enkle til stadig mer komplekse mentale modeller.

Selve læringsprosessen kaller Piaget adaptasjonsprosessen. Den foregår ved at elevene tilpasser seg selv til omgivelsene og kobler gammel erfaring sammen med ny (Skodvin, 1998). Når elevene får ny erfaring tolkes denne ved hjelp av, og knyttes opp mot det som tidligere er lært. Assimilasjon er at erfaringer tas opp i allerede eksisterende skjema uten at skjema endres. Dette er for eksempel når elevene tar i bruk gamle skjema i nye handlinger. Elevene vil oppleve gjenkjennelse og vil oppleve at assimilasjon er enkelt, behagelig og etter hvert kjedelig. Bare assimilasjon vil føre til stagnasjon i utviklingen (ibid.). Om elevene får nye erfaringer som ikke umiddelbart passer inn i eksisterende skjema må skjema utvides, forandres, eller det må opprettes nye skjema. Akkomodasjon er når det som tidligere er lært

reorganiseres på grunn av, og i forhold til ny informasjon. Akkomodasjon kan oppleves krevende og slitsomt for elevene, fordi dette er en tyngre prosess (Skodvin, 1998). Adaptasjonsprosessen består av en vekselvirkning mellom assimilasjon og akkomodasjon. I undervisningen vil innholdet være både kjent og ukjent for eleven. Det skal være noe elevene kan og noe som utfordrer. Det som driver læringen fremover er såkalt ubalanse i likevektsprinsippet, som kan oppstå på bakgrunn av både alder og modning, samt erfaring (ibid). Videre er det avgjørende at elevene lærer metakognisjon. Metakognisjon er evne til å reflektere over sin egen tenking, forståelse og læringsprosess, og slik bli bevisst hvordan de best lærer.

All opplæring må derfor ta utgangspunkt i den underliggende strukturen eller skjema til hver enkelt elev. Fordi eksisterende skjema styrer sansene og dermed persepsjonen, er en reaksjon eller et inntrykk ikke bare avhengig av ytre stimuli, men vil også alltid være avhengig av eksisterende skjema (Skodvin, 1998). I undervisningen skal det være en aktiv bruk av forkunnskaper. På denne måten vil læringsprosessene stå i fokus, og læringsstrategier, problemløsningsmetoder og begrepsutvikling være sentrale begrep. Vi kan forklare læringsstrategier med gode arbeidsvaner og framgangsmåter, for at elevene skal forstå og lære bedre i forhold til oppsatte læringsmål.

Kognitive teorier er opptatt av medfødte kognitive evner og kapasitet (Halsaas Lyster, 1994). I leseutviklingen er elevenes korttidsminne en viktig og medfødt faktor. God kapasitet i korttidsminne er nødvendig når bokstav for bokstav omkodes til lyder. Korttidsminne må holde de enkeltstående lydene i minnet til en syntese er foretatt og en lydpakke kan kobles til mening. På samme måte må enkeltord holdes i minnet til alle ord er lest i en setning, slik at setningen kan tolkes og forstås. På denne måten mener kognitive teorier at avkoding i leseprosessen ikke kan skilles fra forståelse (Ibid.).

Kognitive teorier legger stor vekt på hvordan kunnskap lagres i hjernen og hvordan vi kan bruke disse erfaringene i nye situasjoner (Roe, 2011). Når vi leser, får vi sammenheng i teksten gjennom at gamle skjema hentes fram fra langtidsminne hvor de ligger lagret. Disse skjema aktiverer den kunnskapen vi har i fra før, og dermed skaper de sammenheng, orden og oversikt når vi tolker innholdet i en tekst. Hvis elever ikke forstår det de leser, er det fordi de ikke klare å lage et fullstendig bilde av det i hodet (Ibid.). I leseopplæringen må derfor

elevene lære å aktivere tidligere kunnskap mens de leser, slik at de kan bruke denne til å skape et helhetlig bilde av innholdet. Da vil de forstå det de leser bedre.

Kognitive skjema er kulturelt forankret, og en tekst kan fremkalle ulike skjema hos elevene (Roe, 2011). Jo større forskjell det er mellom tekstens kulturelle forankring og elevenes kulturelle bakgrunn, jo vanskeligere vil det være å forstå teksten og feiltolkninger vil lettere kunne forekomme. Som tidligere sagt, er ikke kognitive skjema statiske. De kan bygges ut og forandres etter hvert som elevene får erfaring og møter nye tekster.

Elevene må også bli bevisst hva de gjør når de leser. Det vil si at de må lære å utvikle kognitive strategier. Tankekart, sammendrag og begrepskart er viktige undervisningsmetoder for å lære elevene å organisere læringsarbeidet (Roe, 2011). I disse metodene velger elevene ut innholdet og setter fagstoff inn i en annen sammenheng, ut i fra sin egen forståelse.

2.3 Sosiokulturelt perspektiv

Sosiokulturelle teorier legger vekt på både læring og undervisning som dialogisk prosess. Dette innebærer et samspill mellom individers læring på den ene siden og undervisning på den andre siden. Læreren blir en del av omgivelsene som legger til rette for læringen. Det betyr at det foregår et gjensidig samspill mellom individet og miljøet som omgir det, og forståelse blir skapt eller konstruert i dette samspillet. Omgivelsene påvirker individet, samtidig som individet påvirker omgivelsene som det er aktør i. Dermed skapes en utviklingspiral som får kraft av den stadige interaksjonen mellom menneskene og miljøet de lever i. Vygotskij er sentral i all forskning om læring, og sier at kunnskap konstrueres aktivt gjennom dialog og samhandling med andre (Vygotskij, 2008). Han hevder at all intellektuell utvikling og all tenking må ha utgangspunkt i sosial aktivitet.

Vygotskij mener at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, og at elevene derfor er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene. På denne måten skiller Vygotskij mellom en elevs faktiske utviklingsnivå og hans potensielle utviklingsnivå. Faktisk utviklingsnivå forteller hva eleven kan gjøre selvstendig, potensielt utviklingsnivå forteller hva eleven kan gjøre under veiledning og hjelp av voksen. Avstanden mellom disse nivåene kaller Vygotskij den nærmeste utviklingszone. For at elevene skal lære, mener Vygotskij at nivået på undervisningen må ligge i den nærmeste

utviklingssonen, som vil si et litt høyere nivå enn det elevene behersker alene. Han sier videre at det er avgjørende at elevene får støtte, veiledning og hjelp av en mer kompetent person inntil de er i stand til å utføre aktiviteten selvstendig. På denne måten vil forståelse, kunnskaper og ferdigheter stadig være i utvikling. Det finnes noe elevene behersker godt, noe de er mindre sikre på, og noe de ennå ikke kan. Vygotskij mener at undervisningen er en pådriver for elevenes utvikling (Vygotskij, 2008).

På bakgrunn av Vygotskijs teori introduserte Wood, Bruner og Ross i 1976 begrepet Scaffolding, eller også Stillasbygging, der de illustrerer hvordan læreren er med på å ta ansvar for læring gjennom hele læringsprosessen (Bråten, 2002). Stillasbygging kan beskrives på følgende måte:

1. Den som lærer behersker ikke kunnskapen eller ferdigheten, men lærestoffet ligger i den nærmeste utviklingssonen. Læreren demonstrerer ved hjelp av langsom, tydelig og overdreven modellering og språk hvordan oppgaven skal løses.
2. På andre nivå blir arbeidsprosessen får elevene imitere læreren, men hele tiden med hjelp og støtte fra læreren som griper inn i arbeidsprosessen med en gang eleven viser usikkerhet.
3. På nivå tre har eleven oppnådd funksjonell og adekvat mestring av arbeidsprosessen. Eleven nærmer seg selvstendig mestring av oppgaven. Eleven kan snakke med seg selv, rette opp egne feil, men spør om hjelp og støtte ved behov.
4. I prosessens fjerde nivå kan eleven gjennomføre oppgaven uten støtte utenfra, og han kan forklare arbeidsprosessen til andre. Arbeidsprosessen har blitt internalisert og barnet kan selv mestre og styre oppgaveløsningen. På dette nivå bør hjemmearbeid ligge.

Vygotskij (2008) mente videre at læring er situert. Det betyr at vi ikke kan forstå læring som et løsrevet fenomen, men at læring må forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen hvor elevene deltar og lærer. Dette er en integrert del av det som læres. Elevenes kognitive utvikling innebærer derfor også en sosial og kulturell utvikling. Når elevene deltar i et kulturelt fellesskap, lærer de å ta i bruk, utforske og videreutvikle redskaper og innsikter som er utviklet gjennom den menneskelige historien. Derfor mente Vygotskij at kunnskap ikke bare er en individuell sak, men at den også er en felles eiendom. Vi må altså forstå læringsprosessene i lys av den konteksten de finner sted (Ibid).

Vygotskij (2008) mener at språk er det viktigste av alle kulturelle redskaper, fordi språket fungerer som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenking. Det er språket mennesker bruker for å forhandle og definere sin egen erfaring. Språk læres som et resultat av samspill mellom mennesker, og barn er helt avhengig av voksenkontakt for å utvikle tale. I likhet med talespråk-kunnskaper utvikles også leseferdigheter i samspill med andre. Tegn og symboler er skapt av mennesker opp gjennom den menneskelige historie. Tegn og symboler er på den ene siden noe som tilhører kulturens verden, men etter hvert vil de også eksistere i den enkelte persons tenking ved at de internaliseres (ibid).

Vygotskij sier at det finnes et før intellektuelt stadium i tenkingens utvikling og et før språklig stadium i tenkingens utvikling. Som sagt sier Vygotskij (2008) at språk i utgangspunktet oppstår som et kommunikasjonsmiddel mellom barnet og de voksne menneskene som omgir det. Rundt 2 års alder kommer tenking og språk i forbindelse med hverandre og tenkingen blir språklig og språket blir intellektuelt. Fram til 7 års alder bruker barnet monologen for å strukturere sine omgivelser og handlinger. Etter 7 års alderen går monologen over til indre tale der tankene ikke direkte verbaliseres. Den tenkingen som etter hvert konstrueres hos barnet kaller Vygotskij høyere mentale prosesser. Her finner vi kognitive prosesser som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning. Disse prosessene inneholder kognitive redskaper som blant annet språk. Språket er derfor et viktig redskap for utvikling og tenking, og det viktigste hjelpemiddel i opplæringen.

Språk er et lingvistisk system. Det vil si at det består av et sett med regler om ord, lydmønstre og grammatikk. Skriftspråket er en særskilt lingvistisk funksjon som skiller seg fra vokal tale i både strukturelt og funksjonelt (Vygotskij, 2008). I skriftspråket må barnet opp på et høyere abstraksjonsnivå, det vil si en annengradssymbolisering, fordi det må lære seg å erstatte ord i tale med bilder for ord. Skriftspråket bygger på Indre tale, og Indre tale etterfølger Ytre tale. Disse nivåene påvirker hverandre gjensidig i et dynamisk samspill, slik at de stadig utvikles til høyere nivåer.

Barn mestrer lingvistikk og grammatikk i talespråket lenge før det begynner med skriftspråkopplæring i skolen. Skriftspråket kan ligge så mye som 6-8 år etter talespråket i utvikling (Ibid.). Men denne kunnskapen er ikke bevisst fordi ordene læres usystematisk. Vygotskij kaller disse ordene spontane begreper. I følge Vygotskij (2008) utvikler spontane begreper seg gjennom sosiale erfaringer i naturlige situasjoner i hverdagslivet. Barn lærer

begrepene gjennom erfaringer i møte med konkrete situasjoner og har sin styrke i situasjonsbestemte og praktiske situasjoner. Barn utvikler etter hvert mer kunnskap om de spontane begrepene slik at de blir mer bevisste og begrepene kan settes inn i en større sammenheng. Derfor kan vi si at begrepene går fra det konkrete og mot det generelle og at spontane begreper baserer seg på en induktiv metode.

Vitenskapelige begreper er begreper som elevene lærer systematisk og bevisst i en undervisningssituasjon. Begrepene utvikler seg fra det generelle til det konkrete og baserer seg på en deduktiv metode. Vygotskij snakker på denne måten om to former for læring som er ansvarlig for begrepsdannelsen. De spontane begrepene og vitenskapelige begrepene er komplementære og de påvirker hverandre gjensidig positivt i utviklingen. Vitenskapelige begreper utvider forståelsen for de spontane begrepene og motsatt (Vygotskij, 2008).

Sosiokulturelle teorier bruker ofte det engelske begrepet *literacy* som kan oversettes med tekstkompetanse. Dette betyr ikke bare å kunne lese og skrive, men også å beherske og bruke tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet. Lesing, skriving og samtale er språklige funksjoner som forsterker og utfyller hverandre gjensidig i læringsprosessen.

I følge Vygotskijs teori er barnas første erfaring med skriftspråket gjennom tegning, fordi tegninger representerer konkrete fra det virkelige liv (Frost, 1999). Tegningene vil etter hvert erstattes av symboler og ord. Fordi skriftspråket bygger på tale er det viktig at barnas første skriving er nær opp mot talespråket. Det vil si at elevene må skrive lydrett slik de hører ordene i talespråket. Da blir barna bevisst lydene i talespråket og de ser sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. Lekeskriving på 1. trinn er derfor en god igangsetter av lesing. Gjennom den første "leke-skrivingen" kan eleven bli interessert i bokstavene. Barnet "smaker på ordene" og spør hvordan de skrives. Det som før var "leke-skriving" blir etter hvert til bokstaver og ord. Denne lydrette skrivingen skaper grunnlag for senere innlæring av alle de uregelmessighetene som finnes i forholdet mellom tale og skriftspråk (Frost, 1999) Lærere bør være bevisst på å integrere disse aktivitetene helt fra skolestart (Roe, 2011).

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring var i utgangspunktet et politisk og ideologisk begrep som kom inn i mønsterplanen av 1974 (Bachmann & Haug, 2006). Samtlige læreplaner har senere fulgt opp prinsippet om tilpasset opplæring, og felles for dem alle, har vært uklare og vage føringer for praksis. Tilpasset opplæring ble lovfestet i 1998. Loven sikter til at skolen har ansvar for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-3 sier:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”.

Begrepet tilpasset opplæring har støtte i disse teoretiske perspektivene, og kan forstås gjennom de tre teoretiske begrepene. Med både støtte i Piaget og Vygotsky ser vi at om elevene skal få utnyttet sitt læringsutbytte maksimalt må leseopplæringen bygge på elevenes eksisterende kunnskaper og lærestoffet må ligge innenfor den nærmeste utviklingszone. Vi finner begrunnelser for at si at leseopplæringen må være tilpasset hos dem begge. Behavioristisk perspektiv mener at alle elever er ulike, og trenger ulik type forsterkning.

Faglitteraturen skiller gjerne mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). I den smale tilnærmingen dominerer gjerne individperspektivet, mens den vide tilnærmingen bygger på et sosiokulturelt perspektiv.

Gjennom en smal tilnærming forklares tilpasset opplæring som ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. En slik forståelse fører til at tiltak settes i verk ovenfor enkelte elever med sikte på å gi god opplæring (Ibid.). Håstein & Werners (2004) definisjon på tilpasset opplæring kan sies å representere en smal forståelse:

”Vi definerer tilpasset opplæring som vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring, tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.” (s.53)

Den vide forståelsen av tilpasset opplæring blir oppfattet mer som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der (Bachmann & Haug,

2006). Da er det ikke tilstrekkelig og kun ha fokus på organisering og gjennomføring av undervisningen. Dette perspektivet krever en stor, bred og overordnet strategi for hele virksomheten på skolen. Engens definisjon (2010) kan sies å representere en bred forståelse av tilpasset opplæring:

”Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselikhhet når det gjelder å nå skolens mål.” (s. 52)

Tilpasset opplæring må forstås som kvaliteter ved skolens virksomhet, og får konsekvenser på alle nivåer i skolesystemet (Bachmann & Haug, 2006). Dette betyr at den enkelte elev skal lære innenfor rammen av et fellesskap, individuelt og i samhandling med andre. Dette passer med et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring, og begrepet blir her betraktet gjennom en vid eller bred forståelse. Skolen skal fungere som et læringsfellesskap. Dette innebærer å tenke omvendt, sett i forhold til den smale forståelsen av begrepet. Alle elever må få like gode muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial. Som lærer blir det viktig å fokusere på hvordan man kan sikre at den enkelte elev får optimale muligheter til å lære gjennom tilrettelegginger for hele elevgruppa. Dette betyr at de teoretiske perspektivene som tidligere er beskrevet i denne oppgaven er aktuelle og nyttige når vi skal forstå og ha en oppfatning om begrepet tilpasset opplæring.

2.5 Oppsummering av teori:

I dette kapitlet har jeg knyttet tre ulike teoretiske perspektiv til leseopplæringen. Behavioristiske teorier har fokus på miljøets betydning for læring. Elevenes egne individuelle forutsetninger er tonet ned. Leseferdigheter vurderes gjennom en rask og sikker avkoding, fordi dette er observerbar atferd.

Det kognitive perspektivet befinner seg i den motsatte ytterlighet, fordi de legger vekt på elevenes individuelle og medfødte evner. Kognitive teorier mener at disse er avgjørende for læring. I lesing blir ”forståelse” en ferdighet som blir likestilt med ”avkoding”.

Det tredje perspektivet er Sosiokulturelle teorier. Her tenkes det at miljø og individ er i kontinuerlig samspill. Læring og utvikling skjer i møtet mellom mennesker. Sosiokulturelle teorier ser på leseutvikling som en del av språkutviklingen. Språkutviklingen er i en ubrytelig sammenheng mellom miljøet på den ene siden og individet på den andre.

Det er vanlig å vurdere begrepet tilpasset opplæring gjennom en smal eller vid forståelse. Den smale forståelsen refererer til bestemte metoder og organiseringsformer for enkeltelever, den vide forståelsen gjelder hele kulturen og den pedagogiske plattformen på skolen. Begrepet kan også forstås gjennom de tre teoretiske begrepene.

For å belyse problemstillingen må jeg velge forskningsmetode (Kleven, 2002). I neste kapittel vil jeg beskrive mitt valg av forskningsmetode, og forklare hvordan jeg gikk fram metodisk for å undersøke hvilket teoretisk perspektiv lærerne har, og hvilken oppfatning de har av tilpasset leseopplæring.

3. Metodekapittel

I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne svar på hvilket teoretisk perspektiv lærere har når de gjennomfører leseopplæring, og hvilken oppfatning de har om tilpasset leseopplæring. I dette kapittelet vil jeg beskrive selve forskningsprosessen. Jeg starter med å beskrive mitt valg av kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i fenomenologi som vitenskapsteori. Videre vil jeg beskrive gangen i undersøkelsen med min forforståelse og utvalget. intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervjuene og transkribering. Deretter forteller jeg om valg av analysestrategi og tolking. Til sist ser jeg nærmere på validitet og reliabilitet. For å kunne gjennomføre en god undersøkelse er det viktig at normer, regler og etiske retningslinjer overholdes under hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Jeg vil avslutte med en beskrivelse av dette, samt sterke og svake sider ved undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Samfunnsvitenskapene skiller gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Metodene er ulike når det gjelder datainnsamling og analyse av resultater (Kleven, 2002). I datainnsamlingen er kvantitative metoder opptatt av en viss distanse mellom forsker og forskerpersoner. I kvalitative metoder er forskeren selv et viktig instrument (Ibid.). I analysen av data er kvantitative metoder opptatt av nøytralitet og objektivitet for å fremskaffe kunnskap som er beviselige og generaliserende. Analysen i kvalitative metoder er avhengig av forskerens subjektive tolking som kan fremskaffe data som ikke direkte kan observeres og bevises. Dette kan være elementer som for eksempel følelser, tanker, intensjoner og mening (Ibid.).

Fordi denne undersøkelsen etterspør kunnskap hvor data må tolkes opp mot teori, og menneskers oppfatning om begrepet tilpasset opplæring, har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitativ metode vil gi mulighet til å få nærhet, og en dypere innsikt i hvilke metoder og innhold lærerne velger, og hvordan de oppfatter tilpasset leseopplæring. Kleven (2002) sier at kvalitative data vanligvis foreligger som verbale beskrivelser. Disse argumentene vil være av betydning når data fra undersøkelsen skal kobles opp mot pedagogiske teorier, og når jeg skal danne et bilde av lærernes oppfatning om tilpasset leseopplæring.

Det er vanlig å snakke om tre ulike tilnærminger i kvalitative studier (Postholm, 2010). Det er etnologi, fenomenologi og kvalitative kasusstudier. Etnologiske studier har som mål å beskrive en kultur. Fenomenologi ønsker å beskrive meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring. Kasusstudier har som mål å studere og beskrive et program, en hendelse, en aktivitet, en institusjon eller en sosial enhet (Ibid.). I forhold til problemstillingen til denne undersøkelsen mente jeg at fenomenologi ville være best egnet.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er grunnlagt av Edmund Husserl (1859 – 1938) rundt 1900 (Kvale, 2009). I kvalitativ forskning er fenomenologien interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Den forstår sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009).

Fenomenologien står for et menneskesyn hvor individet handler og reagerer på et selvstendig grunnlag. Mennesket har sin egen frie vilje som gjør lovmessigheter umulig. Enhver har sin egen oppfatning av virkeligheten. Fenomenologiske tanker gjør individet til et moralsk vesen som kan foreta valg, utvikle holdninger og stå ansvarlig for sine valg. Om jeg skal forstå en persons handlinger kan jeg ikke utelate subjektet, personen selv. Som forsker må jeg forsøke å sette meg inn i hvordan personen opplever den aktuelle situasjonen. Da må jeg vite mest mulig om den sammenhengen handlingene foregår i. Dette fordi handlingene nødvendigvis vil foregå under bestemte kulturelle og historiske betingelser. Mennesket kan derfor kun forstås i lys av kulturfellesskapet. Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan brukes innenfor fenomenologi (Postholm, 2010).

3.1.2 Ustrukturert intervju

Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter. Ofte skiller man mellom strukturert og ustrukturert intervju (Kleven, 2002).

Det ustrukturerte intervjuet gir rom for å følge opp og utdype tema som informantene bringer opp. Dette gjør at forskeren har mulighet til å komme dypere inn i problematikken, fordi man får større fleksibilitet i samtalesituasjonen. Dette gjør at man kan følge opp interessante tema som dukker opp underveis. Et strukturert intervju har klare føringer, spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt (Ibid.). En fordel med strukturert intervju er at svarene er sammenlignbare, fordi intervjuene gir informasjon om de samme temaene, men fra forskjellige personer. Det er imidlertid ikke slik at et intervju er enten strukturert eller ustrukturert, det kan ligge hvor som helst mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte (Ibid.).

Min undersøkelse krevde at jeg måtte få fram tanker og meninger hos lærere som siden skulle undersøkes nærmere. Derfor ble et ustrukturert intervju valgt. Kleven (2002) sier at et ustrukturert intervju stiller store krav til forskeren, fordi resultatene av intervjuet er avhengig av intervjuerens fagkunnskaper og evne til å få informantene til å åpne seg og svare ærlig på spørsmålene.

Jeg har derfor valgt å bruke et ustrukturert intervju i denne undersøkelsen hvor min egen forskerrolle og forforståelse har stor betydning.

3.1.3 Forskerrolle og egen forforståelse

Som forsker har jeg med meg et sett av forståelse i kraft av all erfaring jeg har hatt, og alle rollene jeg innehar. Dette virker inn på det vi som forskere ser, hører, oppfatter og tolker (Postholm, 2010). Når det gjelder en forskers forforståelse må vi være klar over at ikke alle deler trenger være uttalt eller språklig formulert. Michael Polyany kaller dette Taus kunnskap (Polyanyi, 2000). Disse kan være styrende på mine tolkinger, uten at jeg er klar over det, fordi dette er deler av forståelsen som jeg ikke har noe reflektert og bevisst forhold til.

En intervjusituasjon krever at forskeren stiller spørsmål som informantene oppfatter som relevante (Postholm, 2010) Det betyr at forskeren må ha kunnskap om forskningsfeltet og fenomenet det forskes på. Min forforståelse er preget av at jeg har arbeidet som lærer i barnehage, spesialpedagogisk team og skole de siste 22 årene. Jeg har arbeidet med den

første leseopplæringen i barneskolen de siste 9 årene. Min forforståelse gjenspeiler seg også i de teoretiske valgene. Teorien som er valgt i denne undersøkelsen er påvirket av min deltagelse i prosjektet ”Tett på – tidlig innsats”.

Min forforståelse gjorde at jeg hele tiden måtte konsentrere meg om å framstå reflektert. Dette medførte at jeg ikke kunne la mine egne teoretiske kunnskaper og erfaringer flomme fritt, men bruke dem kontrollert for å få fram informantenes perspektiv. I et ustrukturert intervju er det viktig å få informantene til å åpne seg og svare ærlig på spørsmål (Kleven, 2002). Det at jeg har en stor nærhet til praksisfeltet gjør at min støtte til informantene ble troverdig, fordi jeg har forståelse og føler empati for alle de utfordringene lærerne møter i praksis. På samme måte som jeg også kjenner lærernes handlingsrom.

3.1.4 Intervjuguide

Den første forberedelsen gikk ut på å skaffe fagkunnskaper om leseopplæring, ulike teoretiske perspektiv og tilpasset opplæring. Dette arbeidet gjorde at det ble klart hva intervjuene skulle handle om, og fagkunnskapen ble videre brukt som bakgrunn for intervjuguide. En intervjuguide er en oversikt over hovedtema og spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju, og målet med en intervjuguide er få fram momenter som kaster lys over problemstillingen (Kvale, 1997).

I intervjuguiden blir problemstillingen operasjonalisert slik jeg beskrev i innledningen. Det betyr at intervjuguiden i min undersøkelse har tre hovedspørsmål. Det første er spørsmål om hvilket innhold informantene mener er viktig i leseopplæringen. Det andre hovedspørsmålet er hvordan de legger opp og gjennomfører leseopplæringen. Det tredje hovedspørsmål er hvilken oppfatning de har om tilpasset leseopplæring. Disse spørsmålene gir en oversikt og stilles som åpne, fordi det er viktig å få informantene til å fortelle mye, åpent og ærlig. Spørsmålene er også åpne for at informantene ikke skal ledes mot bestemte teoretiske retninger. Etter hvert hovedspørsmål kommer noen forberedte oppfølgingsspørsmål. Dette er spørsmål som tas i bruk avhengig av svaret på hovedspørsmålet (Repstad, 2007).

Intervjuguiden starter med nøytrale spørsmål om skolen, informantenes bakgrunn og nåværende undervisningssituasjon, og avsluttes med å gi informantene en åpen invitasjon til å komme med tilleggsutsagn slik at de ikke forlater intervjuet med en følelse av å ha brent inne med noe (Repstad, 2007).

Jeg var opptatt av at intervjuguiden skulle ha korte og enkle spørsmål slik at den fungerte som en huskeliste. Dette fordi jeg ønsket å forholde meg muntlig til hele intervjusituasjonen og ha fullt fokus på samtalen. Jeg opplevde derfor at det var viktig å kunne intervjuguiden godt, og ikke miste tråden selv om samtalen tok uplanlagte vendinger. I praksis fungerte intervjuguiden slik at jeg på slutten av intervjuene kontrollerte at alle emnene var omtalt. Hvis de ikke var det, tok jeg opp temaene til slutt.

3.1.5 Prøveintervju

Fordi forskerrollen er avgjørende i ustrukturerte intervju (se side 28) bør forskeren trene seg opp til å gjennomføre intervjuer. Intervjuguiden bør testes, og det er viktig at det tekniske utstyret en skal benytte fungerer (Kvale, 1997).

En uke før selve intervjuene skulle starte, gjennomførte jeg et prøveintervju med en kollega. Det var viktig å trene på å være en aktiv lytter, og på å stille oppfølgingsspørsmål. Prøveintervjuet førte til at jeg ble trygg på den tekniske bruken av diktafon, og intervjuguiden ble litt forandret. For å kunne være konsentrert om samtalen ble det viktig at spørsmålene i intervjuguiden var korte og enkle, slik at jeg med et blikk kunne ha oversikt over tema som skulle tas opp.

3.1.6 Utvalg

Det er viktig at informantene som velges innen kvalitative forskningsintervju er informasjonsrike i forhold til fokuset på oppgaven (Postholm, 2010). I denne undersøkelsen var det naturlig å henvende seg til lærere som arbeider med leseopplæring i grunnskolen. Disse har førstehåndskjennskap til undersøkelsens tema. Dette kaller Dalen (2011) for strategisk utvalg.

Antall informanter ble valgt ut fra gjennomførbarhet av undersøkelsen og tilstrekkelighet i forhold til kvalitet (Postholm, 2010). Jeg valgte fire lærere i ulike kommuner. Ulike kommuner vil gi gjøre undersøkelsen mer interessant, fordi noen kommuner legger føringer på hvordan leseopplæringen skal foregå.

I min undersøkelse valgte jeg fire skoler som var nesten like store. For å komme i kontakt med aktuelle lærere sendte jeg i første omgang e-post til rektorer ved fire ulike barneskoler i fire forskjellige kommuner. Da det hadde gått 14 dager uten at jeg hadde fått svar på noen av mine forespørsler, tok jeg kontakt med de samme rektorene pr telefon. Alle rektorene var positive til mine undersøkelser og satte meg i kontakt med kontaktlærere på 1. trinn. Slik fikk jeg avtalt tid og sted for gjennomføring av alle intervjuene.

3.1.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i samme måned, slik at informantene kunne være like langt i leseopplæringsprosessen. Da vil det bli mer rettferdig å sammenligne praksis. Jeg gjennomførte et intervju pr uke for å være opplagt, og få tid til transkripsjon mellom hvert intervju. Det var informantene som valgte tid og sted. Det førte til at intervjuene ble gjennomført på et grupperom på informantenes arbeidssted til ulike tider. Intervjuene varte fra 20-50 minutter.

Før vi startet intervjuene spurte jeg alle informantene om de hadde innsigelser mot at intervjuet ble tatt opp på bånd. En informant ga uttrykk for at hun syntes det var ubehagelig, men alle godkjente at jeg kunne bruke lydbåndopptageren. Min erfaring var at når vi først var kommet i gang, gjorde det dem ikke så mye å bli tatt opp på lydfil.

I min undersøkelse ble det viktig å få informantene til å fortelle hva de gjør. Informantene kom med innholdsrike og fyldige uttalelser, og jeg var bevisst på å lytte aktivt. Som forsker ble det viktig å følge utviklingen i samtalen, slik at jeg kunne fange opp interessante momenter som dukket opp underveis. Det ble viktig å stille oppfølgingsspørsmål rundt disse områdene. Dette medførte en tolking av meg om hva som er viktig og hva som er mindre interessant.

Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden ble ikke viktig, fordi jeg ønsket at informantene skulle fortelle mest mulig med egne ord. Spørsmålene i intervjuguiden ble brukt når det var nødvendig for å få informanten til å fortelle.

3.1.8 Transkribering

For at intervjusamtalene skulle bli bedre egnet for analyse, valgte jeg å transkribere den muntlige formen i intervjuene til en skriftlig form. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen vil det si å oversette fra talespråk til skriftspråk. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det ikke finnes noen sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og at transkripsjonen aldri vil bli en kopi av intervjusituasjonen. Det vil alltid være en tolking og en rekke vurderinger til stede fra den som utfører arbeidet. Men det er naturligvis viktig å etterstrebe mest mulig korrekt gjengivelse av informasjonen.

For å få nærhet til data valgte jeg å transkribere intervjuene selv så raskt som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. Diktafon ble brukt som hjelpemiddel under alle intervjuene, og lydfilene hadde bra kvalitet. I transkriberingen satte jeg ned hastigheten på avspillingen på diktafonen, og skrev ned det jeg hørte. Først valgte jeg å transkribere hele den muntlige teksten ordrett, slik at jeg ikke skulle gå glipp av informasjon.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at man bør transkribere det som er nyttig for forskningen. Etterpå gikk jeg derfor igjennom transkripsjonen på nytt for å lette forståelsen av informantenes spontane muntlige tale. Små ord som virker forstyrrende i en skriftlig tekst ble tatt bort. For eksempel hadde jeg en informant som uttalte ordet "da" flere ganger i enkelte setninger. Ufullstendige setninger forandret jeg på for at de skulle bli forståelige og lesbare. Om informantene snakket dialekt og dette ble transkribert til bokmål. Alt dette rettet jeg opp for at sitatene skulle få en lesbar skriftlig form. Det ble brukt samme skriveprosedyre på alle intervjuene.

Fordelen med transkripsjon er at kommunikasjonen framstår klarere. Jeg fikk "frosset" utsagn og fikk oversikt over mønstre i kommunikasjonen. Etter transkripsjonen var det viktig å strukturere og organisere datamaterialet for analyseformål.

3.2 Analysestrategi

I analyseprosessen vil data bli ordnet slik at jeg får fram mønstre i dem, slik at de skal bli lettere tilgjengelig for tolking (Repstad, 2007). Analysen ble delt inn i tre ulike arbeidsprosesser: koding, tematisering og oppsummering av analysen.

Analysearbeidet startet med åpen koding som har sitt opphav i Grounded theory. Metoden er utviklet av Barney Glaser og Anselm Stauss i 1967 (Kvale og Brinkmann, 2009). Grounded theory tar utgangspunkt i det empiriske materialet og innebærer en omhyggelig koding av det empiriske materialet. Koding betyr at det knyttes ett, eller flere nøkkelord til den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette førte til at jeg gikk igjennom transkripsjonen fra et og et intervju, hvor jeg undersøkte alle setningene og stilte meg selv spørsmål om hva de handler om. Ut i fra dette satte jeg navn eller kode på hver setning. Disse kodene er umiddelbare og korte. Når alle setninger i transkripsjonene hadde blitt kodet, ble kodene sortert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Koder som så ut til å dekke de samme tema i forskningsspørsmålene ble gruppert sammen. Dette ble gjort for at det kodede materialet skulle bli lettere å håndtere.

Deretter skiftet jeg perspektiv for å belyse masteroppgavens aktuelle problemstilling. Med utgangspunkt i de ulike teoretiske perspektivene, så jeg etter tema som var sentrale for behavioristiske teorier, kognitive teorier og sosiokulturelle teorier. Deretter førte jeg kodingen fra intervjuene sammen med punkter fra teori. På denne måten kunne jeg finne innhold og metoder i informantenes uttalelser som stemmer overens med de ulike teoretiske perspektivene.

For å oppsummere analysen koblet jeg materialet tilbake til de ulike informantene. Jeg valgte en personbasert analyse hvor datamaterialet blir presentert person for person. Dette ga et oversiktlig sammenligningsgrunnlag.

3.3 Tolking og hermeneutikk

Tolking er en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til problemstillingen som tas opp i undersøkelsen (Repstad, 2007).

Hermeneutikk regnes ofte som grunnlag for all fortolkende vitenskap (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikk handler om hva det vil si å forstå noe, og hvordan vi kommer fram til forståelse. Et sentralt begrep i denne sammenheng er den hermeneutiske sirkel, som beskriver forbindelsen mellom det vi vil fortolke, forforståelsen og den sammenheng det må fortolkes i. Forforståelse betyr at vi aldri møter et meningsfylt fenomen, uten visse forutsetninger vi tar for gitt. Forforståelsen er nødvendig for at undersøkelsen skal ha noen retning (Ibid.). Den hermeneutiske sirkel betegner videre hva vi konkret foretar oss når vi forsøker å forstå et fenomen. All tolking består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi vil tolke og den kontekst de fortolkes i eller mellom det vi skal tolke og vår egen forforståelse. Disse prinsippene gjelder i følge hermeneutikken for all forståelse. Et sentralt element i forståelsesprosessen er altså sammenligning. Vi sammenligner fenomenets del og helhet, og vi sammenligner med konteksten, det vil si med andre fenomen (Ibid.).

Hele denne undersøkelsen bygger på hermeneutikk. Fortolking i en kvalitativ undersøkelse starter i intervjuet, hvor jeg forfulgte noen tema, mens jeg overså andre (Se side 32) I denne undersøkelsen måtte jeg fortolke og forstå noe som allerede er fortolket. Det vil si lærernes fortolking og forståelse av seg selv og andre, og av den fysiske verden. (Kvale, 2009) Videre tolket jeg informantenes muntlige utsagn og verbale tale under transkriberingen (Se side 33) Det transkriberte materialet ble tolket i analyseprosessen ved at noen data ble sett på som viktige, andre mindre interessant.(Se side 34) I drøftingsdelen tolkes funn opp mot teori og forskningsspørsmål. I rapportens siste del tolkes funn opp mot problemstillingen.

3.4 Validitet og reliabilitet

I all forskning er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet (Repstad, 2007). Reliabilitet handler om hvor nøyaktig og hvor pålitelig informasjon vi har fått, og om vi har klart å gjennomføre analysen uten feil og mangler. Validitet dreier seg om hvor godt vi måler det man har til hensikt å måle. Det vil si om det er samsvar mellom forskningsspørsmål, den inneholdte informasjonen og konklusjonen som trekkes (Ibid.).

I denne undersøkelsen har problemstillingen vært utgangspunkt for valg av teori og metode. Teorien som har vært brukt som bakgrunn gjennom hele undersøkelsen, er blitt anbefalt av forskere på Bredtvet kompetansesenter gjennom prosjektet ”Tett på – tidlig innsats”. Bredtvet kompetansesenter er landsdekkende i forhold til lese- og skrivevansker i Norge. Det

at jeg har brukt en teoretisk ramme ved tolking er en styrke for oppgavens validitet. I metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive forskningsprosessen nøyaktig, slik at eventuelle lesere involveres til å analysere samme materiale (Kleven, 2002)

I kvalitativ forskning er forskerrollen avgjørende, og innsamling av data er svært avhengig av den personen som utfører arbeidet. Gjennom hele undersøkelsen har jeg forsøkt å synliggjøre min subjektivitet. Jeg viser spesielt til side 28, hvor har jeg beskrevet min forforståelse og forskerrolle nærmere. Her har jeg gjort rede for min tilknytning til lese- og skriveopplæringen i skolen. På den måten kan lesere vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkingen av resultatene. Informantene i undersøkelsen er alle lærere som arbeider med lese- og skriveopplæringen i skolen. De har førstehåndskunnskap om undersøkelsens fokusområde og det styrker validiteten i undersøkelsen.

I kapittel 3.1.7 Gjennomføring av intervjuene på side 31 vil leseren kunne lese at jeg valgte å stille mest mulig åpne spørsmål i intervjusituasjonen for ikke å påvirke forskningsdeltagerne i noen bestemt retning. Det var viktig å få informantene til å åpne seg og snakke. I kapittel 3.1.4 Intervjuguide på side 29 og Vedlegg 3 viser at jeg allikevel hadde utformet spørsmål som kunne belyse problemstillingen. For å utdype svarene og informasjonen som kom fram, forsøkte jeg å stille de gode små tilleggsspørsmål ”på sparket” underveis, slik at samtalen kunne føres videre.

Det stilles stadig spørsmål ved om funn innen kvalitativ forskning er generaliserbare. Kvalitative studier har ofte et lite utvalg og dekker et lite område, noe som har ført til at vi ikke snakker om generalisering, men om overføringsverdi (Kleven, 2002).

Det har vært et ønske å kunne støtte uttalelsene med observasjoner. Mine funn hadde blitt mer gyldige med lengre tids observasjon i feltet. På grunn av tidspress lot dette seg ikke gjennomføre. Gjennom hele undersøkelsen vurderte jeg om informantene skulle få lese igjennom transkripsjonen og analysenotatene. Men jeg fryktet at dette ikke ville gi ny informasjon, og jeg var redd informantene ville stryke uttalelser om tilpasset opplæring som jeg syntes er interessante.

3.5 Ethiske refleksjoner

Begrepet etikk kommer fra det greske *ethos* som betyr sedvane, måte å handle på, moralholdning eller karakter. Begrepet brukes i dag om det å være reflektert i måten man forholder seg til omverden på. Etikk i forskningsarbeid handler først og fremst om å vise respekt for forskningsdeltagerne. Videre om å vise respekt for elever og skoler som kan bli omtalt i forskningsarbeidet. I siste instans handler det også om å vise respekt for større forhold som læreryrket, kommuner og samfunnet som helhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Alle lærere handler etter metoder de selv mener fungerer best og som de mener gir elevene optimal læring. Jeg forberedte meg at jeg ville lytte og forsøke å forstå praksisfeltet ut i fra forskningsdeltagerens perspektiv. Jeg bestemte meg for å være åpen, engasjert og støttende uansett hva deltagerne ville si. Gjennom et trygt og åpent klima ville jeg komme i posisjon slik at jeg kunne utfordre, og få deltagerne til å samarbeide.

For å lykkes med dette, var det viktig både å informere skoleleder og deltagerne om at undersøkelsen var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste. Deltagerne fikk informasjon om forskningsprosessen via e-post før gjennomføring av intervjuene. I denne e-posten presenterte jeg tema, hvorfor jeg ønsket dem som forskningsdeltakerne, og hva som ville kreves av dem. Her kunne de også lese at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt, at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg. De fikk også tid til forberedelse. På denne måten ble både krav om informert samtykke og krav om konfidensialitet ivaretatt. Begge kravene er viktige prinsipper i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

I denne undersøkelsen ble ingen navn på elever, lærere, skoler eller kommuner uttalt under gjennomføringen av intervjuene. Det forekommer derfor ikke navn verken på lydbånd eller papir etter transkripsjonen. Allikevel forsikret jeg deltagerne om at lydbånd og transkripsjon ville bli slettet umiddelbart etter at praksisrapporten foreligger som ferdig tekst. Noen av informantene uttrykte ønske om å lese rapporten når den ble ferdig, og det vil de få tilbud om.

3.6 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt har sine sterke og svake sider. Styrken ligger i å få fram helhetssituasjonen. Svakheten ligger i at data som samles inn vil kunne variere mye fra person til person hvor fyldige opplysninger jeg har fått. Dette fordi intervjusituasjonen ikke blir lik for alle informanter. Spørsmålene blir ikke stilt på nøyaktig samme måte ovenfor ulike personer. Dette gjør at sammenligning av de ulike undersøkelsene blir vanskelig. (Holme og Solvang, 1986). Videre er det få informanter, noe som gjør generalisering problematisk.

Allikevel ble kvalitativt intervju valgt som metode. Styrken til en kvalitativ metode ligger i å få fram helheten. Intervjuet er muntlig og ga mulighet for å oppklare misforståelser og større mulighet til "å gå dypere inn" i problematikken enn man ellers ville fått mulighet til. (Kleven, 2002)

Denne undersøkelsen har flere svakheter. I ettertid ser jeg at min uerfarenhet i intervjurollen førte til at jeg ble for mye opptatt av et støttende og godt klima i intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg ikke turte å stille utfordrende, provoserende og viktige oppfølgingsspørsmål. Jeg ble også i for stor grad opptatt av ikke å stille ledende spørsmål. Dette ser jeg at har ført til at undersøkelsen har for mye overflatekunnskap.

En stor nærhet til praksisfeltet har vært en styrke og en utfordring. Styrken ligger i at jeg har kunnskap og erfaring fra det aktuelle område og vet hvor utfordringene i praksis ligger. Jeg kunne spørre informantene direkte på disse områdene. Svakheten er at jeg står i fare for å legge min egen erfaring til grunn i tolkingen, og tar begrunnelser for lærernes valg av metode og innhold for gitt. Jeg kan komme til å overtolke eller tillegge mine informanter min egen forståelse..

3.7 Oppsummering av metodekapittel

I dette kapittelet har jeg vist hvordan jeg metodisk har gått fram i forskningsprosessen. Vitenskapsteoretisk har jeg støttet meg til fenomenologi og gjennomført fire kvalitative intervju med lærere som arbeider på 1. trinn i grunnskolen. I kapittelet har jeg beskrevet min forforståelse, intervjuguide, prøveintervju og transkripsjon. Jeg har også fortalt om

analysestrategi og tolking. Til slutt har jeg beskrevet validitet, reliabilitet, etiske utfordringer og undersøkelsens sterke og svake sider.

I neste kapittel vil funn fra undersøkelsen bli presentert gjennom en personbasert analyse, som støttes opp ved hjelp av sitater fra intervjuene og drøfting av teorien.

4. Presentasjon av funn og analyser

Det forrige kapittelet inneholdt en beskrivelse av forskningsprosessen. I dette kapittelet vil funn fra undersøkelsen bli presentert og analysert i forhold til teori. Å analysere innebærer alltid at man velger å fokusere på noe - og overse noe annet. I denne oppgaven har jeg valgt ut forhold som er spesielt relevante i forhold å finne svar på hvilket teoretisk perspektiv lærerne har, og hvilken oppfatning de har av tilpasset leseopplæring. Informantene i undersøkelsen har svart på spørsmål som går på innhold og metoder i leseopplæringen og tilpasset leseopplæring. Når informantene forteller om praksis som tydelig viser til teori, betegner jeg dette som funn.

Funn fra undersøkelsen blir presentert gjennom en personbasert analyse, hvor materialet blir presentert person for person, sammen med begrunnelser fra teori. Når teksten ikke består av sitater er det min stemme som høres.

4.1 Informant 1

Denne læreren har 23 elever i gruppen og arbeider 100 % stilling. Hun er en erfaren lærer i 50 årene.

4.1.1 Funn: Språklig bevissthet

Informanten forteller at leseopplæringen i skolen starter med å gjøre elevene språklig bevisste.

”Vi begynner jo da med rim og regler, lytte ut lyder, klappe stavelser og sånne ting.”

Arbeid med språklig bevissthet har støtte i flere teorier, men Vygotskij mener at språk er et lingvistisk system (Vygotskij, 2008). Vår alfabetiske skrift er grunnleggende koplet til de talte ordenes fonematiske og lydlig struktur. Elevene må forstå sammenhengen mellom det talte språket og det kodede skriftspråket slik at teksten kan avkodes og bli talespråk, og slik at talespråket kan innkodes i skriftspråket. Dette gjør at skriftspråket har en abstrakt karakter som krever at elevene har utviklet språklig bevissthet om språklydene for å forstå

hva lesing er. Sosiokulturelle teorier mener at skriftspråket bygger på indre tale, og indre tale bygger på ytre tale (Vygotskij, 2008). Dette funnet peker derfor mest mot et sosiokulturelt perspektiv.

4.1.2 Funn: Avkoding

Omtrent seks uker etter skolestart begynner elevene å lære de enkelte bokstavene:

”Vi hadde veldig konsentrert dette med rim og regler, klappe stavelser, lytte lyder og forskjellige sånne ting. Og så begynte vi med bokstavene litt før høstferien. Da fikk vi jo virkelig konsentrert oss om det vi skal: Bokstavene.”

Uansett hvilket teoretisk perspektiv en lærer har, er det viktig at elevene lærer form, navn og lyd på bokstavene, fordi dette er et viktig grunnlag for tilegnelse av leseferdighet. Forenklet kan vi si at behavioristiske teorier mener dette er en avgjørende grunnleggende ferdighet (Kulbrandstad, 2003). Kognitive teorier mener at avkoding og forståelse er to viktige delferdigheter i lesing (Roe, 2011). Sosiokulturelle teorier mener at avkoding og forståelse i et godt sosialt og kulturelt miljø er viktig (Vygotskij, 2008). Når informanten forteller at hun legger vekt på avkoding i leseopplæringen peker funnet derfor ikke i noen bestemt teoretisk retning.

4.1.3 Funn: Lesing

Informanten forteller videre at hun velger å vente med lesing til elevene har lært noen bokstaver, og da lager hun lesetekst med fonetisk enkle ord.

”Men selve lesinga, det har vi begynt med nå. Denne uka. Så da har jeg lagd ord fra de bokstavene her, Og da begynte vi. Vi hadde vel fire. De måtte ha noen bokstaver før vi lagde leselekse.”

Informanten forteller at hun opplever at elevene er motiverte for å lese:

”Selv om det kan være snakk om kjedelig tekst, så er det stas å kunne lese ei bok.”

Informanten forteller videre at hun mener bøker med bilder og illustrasjoner tar fokus bort fra den tekniske avkodingen.

”Så disse bøkene her, har veldig fine og enkle tegninger som ikke tar for mye av oppmerksomheten.”

Informanten forteller at hun har fått tilbakemelding fra foresatte om at leseteksten er lite motiverende, og at elevene lærer teksten utenat. Foreldrene mener det ikke er snakk om lesing. Hun forteller:

”Jeg har jo sagt til foreldrene ... For de sier at det er så kjedlig, for barna kan det utenat. Men da svarer jeg at dem skal ha lese-finger, og så skal dem huske at det er punktum. Det skal gjøres ordentlig.”

Teorien viser at det er viktig at elever på begynnernivå møter ord og begreper de kjenner, slik at de helt og fullt kan konsentrere seg om avkoding (Skaathun, 1992). Etter hvert kan vanskeligere og mer ukjente ord introduseres. Men det er en ulempe at leseteksten er så enkel at elevene lærer den utenat. Ved å bruke den strategien kan elever føre både foreldre og lærere bak lyset, og komme langt inn i skolegangen uten egentlig å ha lært hvordan en ”knekker lesekode”. Om læreren går grundig igjennom leseleksa på forhånd, vil elever som lærer utenat få god hjelp til å fortsette utenat-strategien. I følge sosiokulturelle teorier er lesing kommunikasjon (Vygotskij, 2008). Elevene må erfare at tekster har noe viktig å fortelle. Dessuten må elevene synes at lesing er gøy. I følge Vygotskij er det viktig at lesetekstens nivå er i elevens nærmeste utviklingszone. Dersom elevene blir satt til å lese tekster de ikke behersker kan man skape lesevegring i stedet for leseglede og lesemotivasjon. Om det blir for enkelt mister elevene motivasjonen og opplever kjedsomhet og stagnasjon. Målet om å øke lesemengden kan virke negativt om ikke eleven får tilgang til tilpassede lesetekster.

Gjennom sine uttalelser viser informanten at hun er ensidig opptatt av avkodingsstrategier. Informanten viser at hun ikke har et sosiokulturelt perspektiv, fordi disse teoriene mener at lesing er kommunikasjon (Vygotskij, 2008). Hun har ikke kognitivt perspektiv, fordi disse teoriene mener at illustrasjoner er en støtte for lesingen, fordi de er med på å skape gjenkjennelse hos leseren på innholdet i teksten (Roe, 2011). Derfor kan det se ut til at innholdet læreren velger i leseopplæringen faller mest inn under behavioristiske teorier, selv om funnet ikke er entydig.

4.1.4 Funn: Skrivning

Når informanten får spørsmål om skrivning svarer hun:

”Vi skriver ... altså ... de kan i hvert fall is, sol og... Sånne ord kan de jo faktisk mange av. Som de har som et ordbilde, eller logo, eller noe sånt. Og navnet sitt da selvfølgelig. Og så kan de kanskje navnet til mamma, og så skriver de det. Og de skriver under på tegninger.”

Denne uttalelsen er interessant, fordi den viser at informanten venter med å la elevene produsere tekster til de har lært de fleste bokstavene. Dette er i følge sosiokulturelle teorier uheldig. Fordi skriftspråket bygger på tale er det viktig at barnas første skrivning er nær opp mot talespråket (Vygotkij, 2008). Gjennom sine uttalelser bekrefter informanten at hun er ensidig opptatt av avkodingsstrategier. Hun kan karakteriseres som en eklektiker, fordi det kan virke som om hun ikke har noen bestemt teoretisk perspektiv rundt denne delen av leseopplæringen.

4.1.5 Funn: Veiledet lesing

Informanten forteller at hun bruker Veiledet lesing som undervisningsmetode fire dager i uka.

”Jeg underviser i Veiledet lesing på 1. trinn. Tre ganger i uka med leseopplæring og en gang i uka med matematikk på samme måten.”

Veiledet lesing er en arbeidsform i leseopplæringen som er utviklet på New Zealand og heter Guided Reading (Cappelen, 2003). Informanten forteller at klasserommet blir innredet som læringsstasjoner, og de 23 elevene i klassen blir delt inn i fire til fem ulike grupper. Gruppene skal arbeide med ulike aktiviteter på tilsvarende antall stasjoner. Veiledet lesing går ut på at bare en stasjon er betjent av lærer, mens de andre stasjonene er selvinstruerende for elevene. I løpet av en arbeidsøkt skal alle elevene ha utført arbeidsoppgaver på alle stasjonene.

”Da sitter jeg alene med 3-5 elever. Og da får jeg jo konsentrert meg veldig.”

Veiledet lesing går ut på at læreren skal følge leseutviklingen til den enkelte elev så tett som mulig. Informanten beskriver dette slik:

”Ja, for da kan jeg liksom følge en og en. Nå kan jeg holde dem i hånda.”

For at læreren skal ha mulighet til å lese med en liten gruppe elever, må elevene arbeide selvstendig på de øvrige stasjonene. Om de andre stasjonene forteller informanten:

”Vi kan ha en konstruksjonsgruppe, som kan være lego, jugo... Sånne ting. Så har vi en ABC gruppe, som også er veldig viktig, for der skriver de bokstavene. Så nå har vi kommet til A. Og da er det er det mange forskjellige oppgaver på A. Så er det den veileda. Så kan det for eksempel være en spill-gruppe eller en bok-krok. Der ungene kan sitte og bla i bøker. Også har vi data.”

Organisasjonsformen krever disiplin og systematikk med tanke på god arbeidsro og rask forflytting. Når elevene skal bytte stasjon klapper den voksne et rytmisk signal. Så går elevene videre til neste stasjon på programmet.

”De jobber i 12 minutter. Og så klapper vi. ”Klapp”- ”Klapp” - ”klapp klapp” - ”klapp”. Så reiser de seg, så rydder de, og så går de på neste gruppe. Det er signalet. Så etter høstferien begynner dette å gli ganske bra. Så det er noe som skal kjøres inn der.”

Tanken er at 12 minutter er optimalt tidsrom med tanke på elevenes evne til konsentrasjon. Selv om Opplæringsloven (1998) § 8–2. sier *”Til vanleg skal ikkje organiseringa skje etter fagleg nivå”*, gjennomføres dette.

”Vi har ungene sittende på grupper, og da har vi gruppert etter nivå.”

Informanten forteller at hun trives godt med denne arbeidsformen.

”Dette systemet med Veiledet lesing tror jeg at de aller fleste er fornøyd med. I stedet for å ha 23 unger som du skal lære å lese. Jeg ville ikke for alt i verden gå tilbake til det.”

Informanten forteller at etter at skolen begynte med Veiledet lesing som metode har elevene oppnådd gode resultater på nasjonale prøver:

”De gode resultatene skyldes i hovedsak Veiledet lesing: Du får den lille elevgruppa, og da hører du ganske fort hvem som sliter litt”.

Denne metoden har støtte i flere av denne oppgavens teoretiske perspektiv. Både Piaget og Vygotskij (2008) vektlegger viktigheten av at undervisningen må bygge på elevenes forkunnskaper og nivået må ligge i den nærmeste utviklingssonen. Metoden gir lærene mulighet til å finne lesestoff som passer til de elevene hun har på gruppen. Hun har mulighet til å legge opp undervisningen slik at lærestoffet bygger på forkunnskaper og arbeide på det nivå elevene er i leseutviklingen. Læreren kan også legge opp undervisningen i Veiledet lesing etter prinsippet med Stillasbygging (Bråten, 2002). Dette innebærer at læreren gir støtte etter behov, fra langsom og tydelig modellering til selvstendig arbeid.

Men denne støtten har metoden stort sett kun på den stasjonen som er bemannet med lærer. La oss si at læreren for eksempel deler elevgruppa på fem stasjoner, og elevene arbeider på hver stasjon i 15 minutter. Da vil elevene arbeide en hel time selvstendig og uten lærestøtte, mot femten minutter på stasjonen som er bemannet med lærer. Utfordringen ved bruk av stasjonsundervisning ligger i å få kvalitet på den undervisningen der elevene skal arbeide selvstendig. Vygotskij (2008) mener at elever ikke kan overlates til seg selv, men følges tett av en mer kompetent i hele læringsprosessen, helt til ny kunnskap er internalisert/ tilegnet. Det er problematisk at elevene ikke kan be om hjelp når de trenger det. I og med at gruppene er nivådelte vil elevene heller ikke ha støtte i hverandre, fordi de ligger på samme ferdighetsnivå. Det er en fare for at elevene utvikler uhensiktsmessige strategier i slike situasjoner.

Ut i fra teorien er utfordringene blant annet at det ikke blir læring hos elevene om oppgavene er for enkle eller for vanskelige. I læringsprosesser skal læreren ha fokus på det elevene er mindre sikre på, eller som Vygotskij (2008) sier at ligger i den nærmeste utviklingssonen. Når elevene er i denne sonen er de i en situasjon der de kan imitere, følge med, og forstå et resonnement, men de kan ikke løse oppgaver alene.

Vygotskij (2008) er enig med Piaget i at innlæringen skal bygge på det som er i ferd med å modnes i barnet (Skodvin, 1998). Han mener at elevene lærer når undervisningsnivået ligger litt over elevenes forkunnskaper, det vil si i elevenes nærmeste utviklingssone. Både Piaget og Vygotskij understreker at undervisningen er helt unyttig om lærestoffet ligger på det nivå som har modnet i barnet. Piaget kaller dette assimilasjon og Vygotskij sier at dette ligger under den nærmeste utviklingssone. I følge Piaget må den som underviser i skolen være oppmerksom på at elever kan mangle skjema de i utgangspunktet tror at de har. Vygotskij vil si at undervisningen i slike tilfeller ligger over den nærmeste utviklingssonen Begge er opptatt av at det i slike tilfeller ikke vil finne sted noe læring, fordi lærestoffet er for vanskelig.

Men det kognitive perspektivet legger vekt på at selvstendig arbeid fører elevene på høyere nivåer, og sosiokulturelle teorier legger vekt på at ferdigheter blir internalisert. Veiledet lesing er en metode som gir muligheter for det.

Veiledet lesing er en undervisningsmetode som kan peke mot ulike teorier. Gjennom det informantene forteller ser det ut til at informantene er mest opptatt av den lærerstyrte arbeidsstasjonen. Hun fortalte ikke om samarbeid mellom elevene på de selvgående stasjonene, slik sosiokulturelle teorier legger vekt på (Vygotskij, 2008). Hun fortalte heller ikke om elevenes mulighet til egen utforskning og aktivitet, som kognitive teorier mener er viktig (Skodvin, 1998). Informanten bruker Veiledet lesing i leseopplæringen fordi hun er blitt pålagt det av sine overordnede. Det er derfor usikkert om denne metoden viser til informantens teoretisk perspektiv.

4.1.6 Funn: Målrettet undervisning

Gjennom det informantene forteller, viser hun at leseopplæringen er målrettet. Informanten beskriver læringsmålene på en læringsplan, eller ukeplan, som deles ut til elever og foresatte i starten av en læringsperiode. De enkelte bokstavene er læringsmål over en uke.

”De begynte nettopp med A i dag. Og da er det tre dager hvor vi jobber med den nye bokstaven. Torsdager de får den, og så er det mandag og onsdag.”

Alle teoriene som er presentert i denne oppgaven er opptatt av læringsmål. Vygotsky mener læringsmål må ligge i den proksimale sone (Vygotskij, 2008). Piaget mener læringsmål må

ta utgangspunkt i den underliggende strukturen eller skjema til hver enkelt elev (Skodvin, 1998). Men selve målstyringsideologien har sitt fundament i behavioristiske teorier (Dysthe, 2001). Fordi informanten ikke forteller noe om elevenes forkunnskaper, mener jeg disse funn faller mest inn under behavioristiske teorier, selv om bildet på ingen måte er entydig.

Informanten forteller at hun hver uke kontrollerer at elevene har nådd læringsmålene eller ei i slutten av hver læringsperiode.

”Hver uke sørger jeg for å høre om dem kan de ordene vi har gått igjennom. Og det må foreldrene være med på. Dem må krysse av. Og kan dem ikke bokstaven når jeg viser fram den blant mange andre, eller peke ut.. Så må dem øve videre, og da gir jeg beskjed om det.”

Informanten forteller at hun vurderer elevenes måloppnåelse gjennom en metode som behavioristiske teorier kaller operant betinging (Sivers & Sveaas, 2000). Dette foregår ved at informanten sier navnet eller lyden på en bokstav (Stimuli). Elevene skal da krysse ut bokstaven blant mange andre (Respons). Om eleven svarer riktig, får han ros (positiv forsterking). Om han svarer feil, får eleven og foreldrene beskjed om å øve videre (negativ forsterking). Dette viser at informanten bruker behavioristiske teorier aktivt i leseopplæringen.

4.1.7 Funn: Kartlegging

Informanten gjennomfører regelmessig objektiv kartlegging for å sikre at alle elevene når de oppsatte læringsmålene.

”Vi har noe som heter soling. De skal kunne forskjellige ting for å komme videre opp i denne trappa. Det må vi levere inn 2 ganger i året. Det er om de kan rime, hvor mange bokstaver de kan. Og når vi kommer så langt som til slutten av 1. klasse da skal de lese hvor langt de kommer på 100 ords lista.”

Det kan være vanskelig å se utviklingen hos samtlige barn i en gruppe. I det daglige arbeidet er det mye som krever oppmerksomhet og det er ikke alltid så enkelt å oppdage at barn ikke går videre i det tempo som kan forventes. Det kan også være vanskelig og vite hva eleven trenger av støtte og forsterking for å gå videre. Gjennom et behavioristiske perspektiv er regelmessig kartlegging er nødvendig for å følge leseutviklingen hos hver enkelt og for å kunne hjelpe elevene når de kjører seg faste (Dysthe, 2001). Objektive tester gir større

sikkerhet i vurderingen, enn om lærere bygger evalueringen på sin egen erfaring. Når elevenes har sporet av fra en god leseutvikling trenger de hjelp til å settes på rett spor igjen når lesevanskene er kartlagt, slik at en presist vet hvor tiltak skal settes inn. Objektiv kartlegging peker derfor mest i retning mot at informanten har et behavioristisk perspektiv i leseopplæringen.

4.1.8 Funn: Tilpasset leseopplæring

Informanten ble spurt om hva hun tenker om tilpasset leseopplæring. Hun svarte:

”Vi er ganske programmerte til å hjelpe de som trenger litt ekstra, så derfor tenker jeg at dette er like viktig å gi til de som er kommet lenger, og som kan lese når de begynner på skolen.”

Gjennom denne første spontane uttalelsen viser informanten at hun har en smal forståelse og et individfokus på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Hun tenker tilpassing i forhold til enkeltelever som faller over og under det faglige gjennomsnittsnivået i elevgruppen.

Informanten forteller at det er store nivåforskjeller i elevenes leseferdigheter.

”Du kan si 4- 8 år er spriket. Men sånn er det jo i de fleste klasser.”

Hun tilpasser opplæringen ved å gi elevene ulike oppgaver gjennom et hefte som kalles ABC – hefte. Disse heftene har samme forside, slik at alle elevene får opplevelse av å arbeide med samme innhold:

”Jeg tilpasser på den måten at det er litt blanda oppgaver i ABC-hefte. For da kan de fleste kikke og se at det er samme liksom”.

Det er interessant at informanten forteller at ulikheter i elevgruppa skjules. Sosiokulturelle

teorier mener at ulikheter i elevgruppa er positivt, og bør utnyttes i opplæringen (Vygotskij, 2008).

Informanten forteller videre at elevene får leselekse på et ark. Informanten tilpasser leselekse til elevene gjennom å lage en mer utfordrende lesetekst på baksiden av dette arket. Denne leseteksten kan elevene lese i tillegg til den obligatoriske leseteksten.

”Og da er det en litt vanskeligere bak med bokstaver som vi ikke har gjennomgått men som noen kan allikevel. Nemlig denne S-en og denne E- en”.

Informanten forteller at hun gjør dette for at alle elever skal ha motivasjon.

”Det er jo fordi hun ikke skal kjede seg, og at hun andre ikke mister motet liksom.”

Dette har støtte i Piaget som sier at assimilasjon fører til stagnasjon, og akkomodasjon er for krevende og slitsomt i lengden (Skodvin, 1998). Det som driver læringen fremover er adaptasjonsprosessen som består av en vekselvirkning mellom assimilasjon og akkomodasjon. Vygotskij (2008) er enig i dette og sier at undervisningen må ligge i den nærmeste utviklingssonen. Ikke over – da blir lærestoffet for vanskelig, ikke under – da blir lærestoffet for enkelt.

Det er interessant at de elevene som oppleves som faglig svakest i gruppa, er minoritetsspråklige. Hun forteller om en minoritetsspråklig elev som har problemer med å rette oppmerksomheten mot formsiden av språket.

”Hun har på en måte ikke noe begrep om at dette er en A”

Informanten forteller at denne eleven arbeider med begreper gjennom fargeleggingsoppgaver. Informanten forteller at de andre elevene i gruppa reagerer og sier:

”Vi vil også ha kattepus-ark å fargelegge også”

Dette betyr at den minoritetsspråklige eleven ikke følger gruppas progresjon i leseopplæringen. Hun har behov for, og får, eget individuelt opplegg. Deretter kommer informanten med en interessant uttalelse:

”Det er litt greit å ha grupper som er noenlunde like da. Selv om det ikke alltid er like lett. Å få til det. Men det er i hvert fall det som er målet.”

Denne uttalelsen er interessant fordi gjennom et sosiokulturelt perspektiv er ulikhet i elevgruppa positivt fordi læring er situert (Vygotskij, 2008).

4.1.9 Oppsummering av funn hos informant 1

Gjennom det informanten fortalte, ser det ut til at hun benytter sin personlige og subjektive erfaring når hun velger innhold og metoder i leseopplæringen. Det ser ut til at hennes teoretiske perspektiv faller mest inn under et behavioristisk perspektiv, selv om bildet ikke er helt entydig.

Informanten viser at hun har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpassing i forhold til arbeidsmengde og nivå i forhold til enkelt elever (Bachmann & Haug, 2006).

4.2. Informant 2

Denne informanten arbeider i 50 % stilling og har 7 elever i klassen. Ingen elever er minoritetsspråklige. Denne informanten er en erfaren lærer i 60 årene.

4.2.1 Funn: Avkoding

Informanten forteller at hun legger stor vekt på både fonologisk avkoding og logografisk avkoding.

”Vi har en kombinasjon av helord og lydinnlæring. Da lærer elevene de få små ordene. På helord. Og det gjør at de føler at de leser, og er stolt over at de leser. Allerede. Selv om de ikke kan lese alt. Så jeg syntes det er moro å se.”

Informanten bekrefter etter oppfølgingsspørsmål fra meg at det er snakk om ordgjenkjenning. De fleste barn begynner på skolen som logografiske lesere. Stadiet innebærer at barnet kjenner igjen et begrenset antall ord i visse sammenhenger, og at de leser ordet som en helhet, et bilde, uten å forstå den indre sammenhengen mellom lyd og bokstav (Skaathun, 1992). Dette mener Vygotskij (2008) at er et viktig stadium i den første leseinnlæringen fordi dette er et forstadium til egentlig lesing, fordi skriftspråket bygger på indre tale. Som jeg har sagt før, er alle teoriene samstemte om at avkoding er en grunnleggende ferdighet i lesing. Men kognitive teorier legger i tillegg stor vekt på forståelse, innsikt og mening (Skodvin, 1998). Sosiokulturelle teorier legger stor vekt på kultur, historie og sosial samhandling (Vygotskij, 2008). Ensidig vekt på avkoding, kan tolkes som at informanten har et behavioristisk perspektiv, eller at hun er eklektiker. Det vil si en lærer som ikke selv bygger et sammenhengende system ut fra egne grunntanker, men velger og samler hva hun finner riktig og tiltalende ut i fra flere teorier.

4.2.2 Funn: Skrivning

På spørsmål om skrivning forteller informanten at elevene bruker mye tid på å skrive bokstavene riktig. Hun mener at det er viktig å øve inn riktig skrivebevegelse fra begynnelsen.

”Vi har plukket litt fra forskjellige læreverker og laget oss egne bokstavhefter for hver bokstav i tillegg, så de får litt mer skrivetrening. Vi syntes det er litt lite skriving på selve bokstaven gjennom læreverket. Elevene begynner nå å få bokstavene nedpå linja, og det er viktig med riktig høyde på bokstaven. Vi jobber veldig mye med det”.

Dette innholdet i opplæringen kan gjenspeile flere teoretiske perspektiv, men peker mot at informanten er en eklektiker, fordi hun ikke bygger leseopplæringen på egne grunntanker. Informanten viser ikke tegn på et kognitivt perspektiv, fordi hun ikke legger vekt på forståelse (Skodvin, 1998). Hun har heller ikke et sosiokulturelt perspektiv fordi disse teoriene mener at skriving er kommunikasjon helt fra leseopplæringen starter (Vygotskij, 2008).

4.2.3 Funn: IKT

Informanten er opptatt av å bruke IKT som metode i undervisningen.

”På onsdag er vi på pc, på nett, på data. Da jobber vi med et bokstavprogram på Gyldendal safari. Så elevene arbeider med oppgaver på det nettstedet der”.

Gyldendal Safari er et nettsted som supplerer Gyldendals ABC-leseverk (www.gyldendal.no/abc). Oppgavene gjennom et multimedieprogram er utviklet for å gi elevene drill og øvelse. Programmene forventer svar fra eleven, som så gir en umiddelbar respons på om svaret er rett eller galt. Oppgavene må løses riktig før de kan gå videre. De fremmer automatisering og nøyaktighet i delvis innlærte ferdigheter. Informanten forteller videre hvordan undervisningen foregår:

”Alle sammen er på biblioteket og har hver sin pc, så kjører jeg en sånn intro fra et nettsted felles. Og så går de på hver sin pc med hver sin høretelefon og alt. Og så sitter de der og jobber med lyden da, og blir flink på data i tillegg”.

Informanten forteller at data og internett snart vil prege mer av undervisningen.

”Og nå har vi fått montert Smart-board i klasserommet. Så vi tar i bruk det like etter jul. Vi må ha noen kurs vi voksne først. Så da blir det enda bedre.

Smart-board er en interaktiv tavle som er utstyrt med en prosjektør som kan vise skjermbilde fra en tilkoblet datamaskin. Smart-board kan kobles til internett og annet datautstyr. Interaktive tavler er innført i flere norske skoler som en moderne erstatning for tradisjonelle krittavler og hvite tusjtafler. På spørsmål fra meg om hvorfor hun velger denne undervisningsmetoden, forteller hun:

”Jeg gleder meg veldig i hvert fall, for jeg er litt sånn veldig glad i data selv. Og bruker det til veldig mye. Og tenker som så at nå skal de jo kunne mye data når de kommer lengre opp. For det er jo mye som skjer på data med testinger og alt og da er det viktig at de kan verktøyet. Og... sånn at de ikke står fast på det liksom. Så og de dem bruker det med jevne mellomrom også og det er ikke alle som har tilgang hjemme og da må de få tilgang på skolen”.

Teknologi er et verktøy for å forbedre elevenes læring. Teknologi kan øke interessen og motivasjonen, som igjen kan forsterke læring. Det er viktig å huske at digitale tavler er et undervisningsverktøy som enten er nyttige eller ikke. Teknologi kan ikke erstatte læreren i opplæringen.

Informanten forteller videre at data gjør elevene mer motiverte for læring.

”Så det syntes jeg at er viktig, og dessuten er det en annen form for undervisning og det bidrar til at dem syntes det er artig”.

Informanten forteller at data er viktig i forhold til at elevene har ulike læringsstiler.

”Det gir oss forskjellig innfallsvinkel. For vi har alle forskjellig måte å lære på. Og da er det viktig å ta i bruk så mange innfallsvinkler som mulig. Syntes jeg”.

IKT som undervisningsmetode kan gjenspeile flere teoretiske perspektiv. I denne uttalelsen viser informanten et fokus mot enkeltindividene. Hun bruker data i leseopplæringen fordi elever har ulik læringsstil. Dette kan vise til et kognitivt perspektiv fordi adaptasjonsprosessen hos elevene er unik og forskjellig (Skodvin, 1998). Sosiokulturelle teorier mener automatisering og internalisering av ferdigheter er viktig. I en siste fase av stillasbygging kan IKT være en god metode (Bråten, 2002). Men drill og øvelse tidlig i opplæringsfasen, og umiddelbar respons til elevene om de utfører oppgaven riktig eller feil,

gjør at dette funnet heller mest mot behavioristiske teorier (Dysthe, 2001). Igjen framstår informanten som eklektiker, fordi hun selv ikke bygger et sammenhengende system ut fra egne grunntanker, men velger og samler hva hun finner riktig og tiltalende ut i fra erfaring og interesse.

4.2.4 Funn: Early Years

Informanten fortalte at hun velger en undervisningsmetode som kalles Early Years:

”Vi jobber litt med Early Years. Det er det vi i gamle dager kalte vi det for stasjonsarbeid”.

Early Years (EYLP – Early Years Literacy Program) er en metode som er utviklet på New Zealand. Metoden er implementert og lagd til en norsk modell av Nylund - skole i Stavanger. Forskjellen fra Veiledet lesing er at i Early Years blir skolefag slått sammen, og arbeidsøktene er tverrfaglige (Cappelen, 2003). Det vil si at noen stasjoner handler om lesing andre om matematikk. Felles for begge er at bare en stasjon er betjent av lærer. De andre stasjonene er selvinstruerende for elevene. Fordi det kun er sju elever i denne gruppen, foregår arbeid etter denne metoden individuelt eller parvis:

”I og med at vi er så få, så har vi tre grupper med to elever, også har vi en elev som er alene. Og så rullerer de”.

Denne metoden gjør at informanten underviser elevene individuelt eller parvis. Når informanten velger denne metoden har hun ikke et sosiokulturelt perspektiv fordi noen elever arbeider individuelt. Men hun har mulighet til å legge opp undervisningen slik at lærestoffet bygger på forkunnskaper og arbeide på det nivå elevene er i leseutviklingen. Denne metoden har derfor støtte i flere av denne oppgavens teoretiske perspektiv. De selvgående stasjonene gir mulighet for automatisering eller internalisering av kunnskaper. Dette er viktige prinsipper gjennom et sosiokulturelt perspektiv (Bråten, 2002) Early Years foregår på sammen måte som Veiledet lesing. Jeg viser derfor til 4.5.1 Veiledet lesing hos informant 1, side 42.

4.2.5 Funn: Tilpasset leseopplæring

Informanten ble spurt om hva hun tenker om tilpasset leseopplæring.

”Ja, vi prøver å nå hver enkelt da. På det nivået de er. Men nå har vi jo hatt 1. klasse så kort tid, så vi klarer ikke å skille så mye ennå.”

Et viktig arbeid i starten av 1. trinn vil være å føre elevene sammen som gruppe, og skape fellesskap og gruppetilhørighet. Uttalelsen tyder på at informanten har brukt tid på dette. I så fall er det interessant at hun ikke tenker at det handler om tilpasset opplæring. Denne informanten viser et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpassing i forhold til individ og nivå (Bachmann & Haug, 2006).

Informanten opplever språklige nivåforskjeller hos elevene:

”Vi ser jo at det er forskjellig nivå, og da prøver vi å legge til rette slik at de får litt ekstra de som er raske, og at de får litt ekstra tid de som ikke er riktig så raske”.

Informanten forteller at hun tilpasser leseopplæringen ved å gi mer å gjøre til elever som arbeider raskt og mindre arbeid til elever som arbeider sakte. Informanten tenker tilpasset opplæring i forhold til metode og konkret tiltak i forhold til enkeltindivider, og dette støtter min oppfatning om at informanten har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring.

4.2.6 Oppsummering av funn hos informant 2

Gjennom det informanten forteller om innhold og metoder i undervisningen, mener jeg at hun har lite fokus på elevenes forkunnskaper som er viktig gjennom kognitive teorier, og hun forteller lite om læring i et fellesskap som sosiokulturelle teorier vektlegger. Derfor mener jeg at disse funn hos denne informanten faller mest inn under behavioristiske teorier selv om bildet på ingen måte er entydig. Læreren har ingen tydelig teoretisk profil, og framstår derfor som en lærer som velger litt fra ulike teorier ut i fra sin egen subjektive erfaring og interesse. Informanten viser at hun har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpassing i forhold til enkelt elever (Bachmann & Haug, 2006).

4.3 Informant 3

Denne informanten arbeider 80 % stilling og har 14 elever i klassen. Hun er en erfaren lærer i 50 årene.

4.3.1 Funn: Språklig bevissthet og avkoding

Denne læreren forteller at hun starter leseopplæringen med å lære elevene opp til å bli bevisste de lydlike strukturene i talespråket.

”Jeg begynner fra første dag med navnet deres. Da klapper vi stavelser. Og hver morgen er det rim og rytmer.”

Sosiokulturelle teorier mener at skriftspråket bygger på indre tale, og indre tale bygger på ytre tale (Vygotskij, 2008). Dette funnet peker derfor mest mot et sosiokulturelt perspektiv. Deretter lærer elevene de enkelte bokstavenes lyd og form.

”Vi har akkurat begynt med bokstavinnlæringen.”

Bokstavinnlæringen går ut på at hver lyd i talen har et tilsvarende bokstavtegn. Elevene lærer å identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket, og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker mening. Bokstavinnlæringen har støtte i alle teoretiske perspektiv. Behavioristiske teorier mener dette er en avgjørende grunnleggende ferdighet (Kulbrandstad, 2003). Kognitive teorier mener at avkoding sammen med forståelse er lesing (Roe, 2011). Sosiokulturelle teorier mener at avkoding og forståelse i et sosialt miljø er viktig (Vygotskij, 2008). Når informanten forteller at hun legger vekt på avkoding i leseopplæringen peker funnet derfor ikke i noen bestemt teoretisk retning.

4.3.2 Funn: Tankekart og begrepskart

For at elevene skal forstå og se sammenhenger mellom det de allerede kan, og ny informasjon, bruker informanten både tankekart og begrepskart som metode. Disse kognitive strategiene benyttes for å utvide ordforrådet og begrepsforståelse ved å relatere ukjente ord til kjente ord og følgelig til egen bakgrunnskunnskap.

”Vi bruker mye tankekart hvor vi hører hvilke tanker dem har. Både i matte og norsk. Det er viktig, for da ser jeg jo hvilke forkunnskaper dem har.”

”Og begrepskart brukes jo i alle fag. Veldig fint i samfunnsfag og naturfag. Ikke sant? Og for eksempel i matte, med mønster som tema. Hva er mønster? Hvor finner vi mønster? Hva brukes det til? Sånne ting. Og da lærer dem ordet mønster, for man går så grundig gjennom det.

Piaget mener at læring er en aktiv konstruksjonsprosess, der ny informasjon må bygges på det elevene allerede kan (Skodvin, 1998). Ved å bruke tankekart trekkes elevenes forskjellige erfaringer fram, samtidig som man snakker om hvordan dette kan hjelpe i akkurat denne situasjonen for det tema man holder på med. Ved å bruke denne metoden fungerer læreren som modell gjennom sin modellering og egen bruk av metoden. På denne måten kan læreren bygge opp de kognitive strukturene og metodene som elevene senere kan bruke alene. Denne undervisningsmetoden kan ha støtte i et sosiokulturelt perspektiv (Bråten, 2002) Det er viktig å være systematisk og bevisst i bruk av modellering, struktur, støtte og vurdering for å videreutvikle sine metakognitive evner. Bruk av tankekart og begrepskart som innhold i undervisningen peker mest mot at informanten har et kognitivt perspektiv.

4.3.3 Funn: Lesing som en kognitiv prosess

Informanten legger vekt på å lære elevene at lesing er en kognitiv prosess. Hun forteller at de lærer elevene til å se på illustrasjoner for å aktivere forkunnskaper før de starter med å lese teksten.

”Vi prater om bildene først. Hva skjer? Hva tror du han gjør her? Her har det regna sier elevene. Vi får fram så mye, altså.”

Innenfor kognitive teorier legges det stor vekt på hvordan ulike erfaringer lagres i hjernen og hvordan vi kan bruke disse erfaringene i nye situasjoner (Skodvin, 1998). Et kognitivt skjema er en form for abstrakt minnestruktur som må vekkes automatisk når elevene leser. Det fungerer som en slags mental referanseramme som skaper orden og oversikt når elevene tolker innholdet i en tekst. Skjema er i praksis det samme som bakgrunnskunnskaper. Det er derfor avgjørende for elevenes leseforståelse at bakgrunnskunnskapene aktiveres før

lesingen starter. Nytt stoff blir mer tilgjengelig når det knyttes til noe eleven har kunnskap om fra før. Informanten forteller at de lærer elevene å fokusere og tenke om innholdet gjennom bilder, før de starter opp med å lese teksten. På denne måten kan elevene lage seg hypoteser om hva som vil stå i teksten. Forventning om hva som skal stå i teksten kan gjøre lesingen mer fokusert, motivert, konsentrert og aktiv. På denne måten framheves lesing som en prosess som starter i elevens hode. Dette peker mot at denne informanten har et kognitivt perspektiv.

4.3.4 Funn: Korttidshukommelse

Informanten forteller at hun arbeider mye med å trene opp elevens korttidshukommelse.

”Vi jobber litt med korttidsminne, for det har jo og med lesing å gjøre. Det å huske ord. Jeg kan gjenta tre ord i rekke og så skal de huske det. Kims lek. Sånne ting.”

”Jeg bruker det hele tiden. For korttidsminne er veldig viktig.”

Informanten forteller at hun arbeider mye med å bygge opp elevenes korttidshukommelse. Dette er en kognitiv ferdighet, som påvirker elevenes evne til å omkode lyder i minnet til de er trukket sammen til ord (Siverts & Sveaas, 2000). Behavioristiske teorier legger også stor vekt på hukommelse. Elevene må huske det de får tilført av stimuli (Ibid.). Men fordi informanten forteller at hun arbeider for å øke kapasiteten i korttidsminne biker dette mot et kognitivt perspektiv, selv om konstruksjon av indre strukturer foregår gjennom aktiv erfaring som omdannes til forståelse og kunnskap (Svanberg & Willie, 2009).

4.3.5 Funn: Uteskole

Informanten forteller at de gjennomfører uteskole en fast dag i uka. Uteskole betyr at læreren og elevene beveger seg ut av klasserommets tradisjonelle rammer og ut i skolens nærområde (Jordet, 2010). På læringsarenaer utenfor klasserommet ligger forholdene til rette for utforskende og problemløsende oppgaver. Gjennom ulike aktiviteter kan elevene samle inn, sortere, klassifisere objekter. Eller de kan gjøre undersøkelser, observasjoner og registreringer av ulike fenomener. Andre ganger kan de gjennomføre mer praktiske oppgaver hvor de konstruerer, bygger eller former (Ibid.). På denne måten bidrar uteskole til å skape sammenheng i elevenes læring på flere måter. Kunnskapsmål i ulike fag slås sammen og elevene ser sammenheng, og elevene ser en praktisk betydning av læringsmålene. Handling

og erfaring bidrar til utvidelse av skjema. Informanten forteller at de har uteskole først og fremst på grunn av fagene samfunnsfag og naturfag:

”Da putter vi inn samfunnsfag og naturfag. Så det er jo det vi konsentrerer oss om”.

Da jeg spurte hva de gjør i forhold til leseopplæringen ute i skogen svarte informanten:

”Ja, det kan være: Kan det være noe her? Ser du noe som er formet som bokstav? Kan du forme en bokstav av kvister?”

Bruk av uteskole som metode i leseopplæringen kan derfor gjenspeile et kognitivt perspektiv. Piaget og kognitive teorier legger stor vekt på individuelle aktiviteter, som manipulering, undersøkning og omskaping av ting i den fysiske verden (Svanberg & Willie, 2009). Gjennom uteskole vil elevens selvstendige utforskning av omverdenen og deres konstruksjon av kunnskap være viktig.

Bruk av uteskole som undervisningsmetode kan også peke mot et sosiokulturelt perspektiv. Læringsaktiviteter utenfor klasserommet kan gi elevene et rikere forråd av spontane begreper, noe som kan føre til at elevene får en større utviklingszone og dermed større læringspotensial (Vygotskij, 2008). Uteskole kan også styrke relasjonen mellom lærer og elev. Læreren blir bedre kjent med den enkelte elev og kan dermed ivareta sin rolle som stillasbygger bedre. Uteskole stimulerer det sosiale samspillet i klassen og skaper felles erfaringer i elevgruppa. Undervisningsmetoden peker derfor mot at informanten kan ha både et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv.

4.3.6 Funn: Veiledet lesing

Informanten fortalte at de gjennomfører Veiledet lesing en dag i uka.

”Hver fredag har vi veiledet stasjoner, og jeg bruker en hel dag. Og det er fordi jeg vil bruke god tid. For akkurat den samtalen vi har om bildet er veldig viktig”

Veiledet lesing er en undervisningsmetode som kan peke mot ulike teorier. Informanten forteller at hun er mest opptatt av den lærerstyrte arbeidsstasjonen. Hun fortalte ikke om samarbeid mellom elevene på de selvgående stasjonene, slik sosiokulturelle teorier legger vekt på (Vygotskij, 2008). Hun fortalte heller ikke om elevenes mulighet til egen utforskning

og aktivitet, som kognitive teorier mener er viktig (Skodvin, 1998). Det kan se ut til at informanten er opptatt av lærerens formidling av kunnskap og da peker funnet mest mot et behavioristisk perspektiv (Siverts & Sveaas, 2000). Jeg viser videre til 4.5.1 Veiledet lesing hos informant 1, side 42.

På direkte spørsmål fra meg om hun nivådeler gruppene, svarer informanten:

”Jeg nivådeler. Det gjør jeg”.

Det kan se ut til at dette er vanlig praksis i veiledet lesing, til tross for at det i følge opplæringsloven (1998) § 8-2 ikke er lov å nivådele gruppene permanent og det i følge sosiokulturelle teorier er uheldig at elevene er på samme faglige nivå fordi de ikke kan støtte hverandre til å komme videre i læringsprosessen (Bråten, 2002).

4.3.7 Funn: Tilpasset leseopplæring

Informanten ble spurt om hva hun tenker om tilpasset leseopplæring. Informanten ga uttrykk for at det er en utfordring å gjennomføre i praksis.

”Det er ikke lett. Men jeg prøver jo så godt jeg kan. Men jeg vil si at det er vanskelig.”

Uttalelsen viser at informanten er pliktoppfyllende i lærerarbeidet og forsøker å oppfylle kravet om å gi elevene tilpasset opplæring. Litt senere forteller informanten kravet om tilpasset leseopplæring er for krevende i forhold til de minoritetsspråklige elevene i gruppen:

”For jeg har ikke mulighet til å følge opp tilpasset opplæring med de tre fremmedspråklige.”

Denne informanten har resignert. Hun sier at det er umulig for henne å gjennomføre tilpasset opplæring i forhold til tre minoritetsspråklige elever. Informanten gir uttrykk for at kravet om tilpasset opplæring er arbeidskrevende. Uttalelsen viser at lærerne trenger hjelp i forhold til å få kunnskap om hva tilpasset opplæring innebærer og krever av dem.

Informanten forteller videre at de elevene som oppleves som faglig svakest i gruppa, er minoritetsspråklige. Informanten forteller at hun har en elev i gruppen sin som verken snakker eller forstår norsk språk. Denne eleven har allikevel leseopplæring på norsk språk.

”Ja, nå har vi fått til norsk to, og så kommer det morsmåslærer hver 14. dag. Men ellers må dem jo følge min leseopplæring. Jeg har ei som ikke forstår hva jeg sier. Og det ser jeg jo.”

Den samme læreren forteller at hun har en elev som har lært seg det tekniske med avkoding, men som sliter med forståelse:

”Og jeg ser jo hun ene leser teksten, men hun leser ikke bildene. Her for eksempel stopper hun opp med bildene, for hun har ikke begrepene.”

Det å lære å lese er en språklig prosess, og innlæringen av skrift bygger på talespråket (Vygotskij, 2008). Når elever fra språklige minoriteter begynner på skolen, vil de fleste beherske et annet språk enn norsk best. Derfor må skolen ta hensyn til elevenes språklige bakgrunn når begynneropplæringen tilrettelegges. Skolebegynnerne må få grunnleggende lese- og skriveopplæring på et språk de behersker godt. Morsmålet må utnyttes i den første leseopplæringa for å skape bedre betingelser for å knekke lesekoden raskere. Alle elever som har et annet morsmål enn norsk, og som ikke har tilstrekkelig norskerferdigheter til å følge den vanlige opplæringen har rett til særskilt norskopplæring. Men hva som er tilstrekkelig norskerferdigheter er en vurdering den enkelte skole må ta. Her kan lærerne havne i en kamp om ressurser de ikke har myndighet over. Uansett ressurser, er det veldig viktig at den enkelte lærer verdsetter minoritetsspråklige elevers kulturelle bakgrunn og språk.

Informanten forteller også om faglig sterke elever:

”De to leserne fikk jo egen bok. Det må de jo. De kan jo ikke følge det her”

Men de må jo sitte i klasserommet og sammen med de andre når jeg underviser de andre.”

Den samme informanten har inngått samarbeid med læreren som har 2. klasse, slik at elever som leser godt ved skolestart kan delta i norskundervisningen på trinnet over. Dette er en ordning som krever en godt samarbeid mellom de ulike lærerne ved skolen.

”De på 1. trinn som er flinke lesere, kan gå inn på en annen gruppe.”

Det ser ut til at skolen har rutiner rundt de faglig sterke elevene. Det er viktig å presisere at det i følge opplæringsloven (1998) § 8-2 ikke er lov å nivådele gruppene permanent. Heller ikke ved å løfte faglig sterke elever som en fast ordning. Funnet er interessant fordi det viser en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, fordi det er tiltak på organisasjons- eller kulturnivå. Men det ser ut til at de faglig svakeste elevene gir skolen større utfordringer, og at denne problematikken blir overført til den enkelte lærer.

4.3.8 Oppsummering av funn hos informant 3

Informanten lærer elevene språklig bevissthet og fonologisk avkoding på samme måte som de andre informantene i undersøkelsen. Men data fra informant 3 viser i tillegg flere funn rundt kognitive teorier, fordi hun bruker tankekart og begrepskart sammen med elevene. Dette er gode læringsstrategier som elevene etter hvert skal ta i bruk på egenhånd for å strukturere og bevisstgjøre egne forkunnskaper. Informanten viser flere teoretiske perspektiv, fordi hun bruker varierte undervisningsmetoder, som blant annet uteskole.

Informanten forteller at hun ikke klarer å gjennomføre tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige elevene. Hun viser derfor et individfokus og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Hun tenker tilpasset opplæring i forhold til metode og konkret tiltak i forhold til enkeltindivider.

4.4 Informant 4

Informanten arbeider 80 % stilling og har 28 elever i klassen. Denne læreren har flere års erfaring som lærer i barneskolen og er i 40 årene.

4.4.1 Funn: Språklig bevissthet og avkoding

Denne læreren forteller at hun starter leseopplæringen med å trene elevene opp til å bli bevisst på lyder i talespråket. Det vil si å gjøre elevene språklig bevisste.

”I starten har vi mye språkstimulering med rim og regler.”

Sosiokulturelle teorier mener at skriftspråket bygger på indre tale, og indre tale bygger på ytre tale (Vygotskij, 2008). Dette funnet peker derfor mest mot et sosiokulturelt perspektiv. Deretter lærer elevene fonologisk avkoding.

”Bokstavene venter jeg litt med. I år ventet vi til litt før høstferien.”

Elevene lærer å identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket, og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker mening. Bokstavinnlæringen har støtte i alle teoretiske perspektiv. Behavioristiske teorier mener dette er en avgjørende grunnleggende ferdighet (Kulbrandstad, 2003). Kognitive teorier mener at avkoding sammen med forståelse er lesing (Roe, 2011). Sosiokulturelle teorier mener at avkoding og forståelse i et sosialt miljø er viktig (Vygotskij, 2008). Når informanten forteller at hun legger vekt på avkoding i leseopplæringen peker funnet derfor ikke i noen bestemt teoretisk retning.

4.4.2 Funn: Skrivning

Jeg spurte informanten om hva elevene skriver til å begynne med. Svaret jeg fikk viser at informanten mener at skrivingen er en viktig vei til lesing for mange barn.

”Vi skriv og skriv og skriv, fordi jeg tror at skriving er på en måte nøkkelen til lesing for mange”.

Et viktig tegn på sosiokulturelle teorier er at læreren ikke ser på skriving som underordnet lesing, slik man tradisjonelt har gjort i begynneropplæringen. Sosiokulturelle teorier bruker ofte begrepet literacy som inkluderer både lesing og skriving. Informanten oppmuntrer til bruk av lekeskrift og symboler.

”Der har jeg veldig høy takhøyde. For det mener jeg virkelig! Jeg skjønner at det viktigste er å få produsert tekst. At dem tør å skrive det de hører. Så her er det ikke noe fy og føy, eller her mangler du... og sånn. å se litt etter.. Mangler det noe her? Eller? Nei, elevene skriver som bare det. Det er svært få som skriver uten feil. Alle skriver noe”.

Informanten forteller at hun oppmuntrer elevene til å skrive historier før de kan alle bokstavene. På spørsmål fra meg om skriving svare informanten:

”Dem har skrevet fritt foreløpig. Det er fantasi vi skriver nå. Så lager dem egne bøker som vi kaller for forfatterbøker”.

Når elevene får skrive lydrett slik de hører ordene i talespråket, blir de bevisst lydene i talespråket og de ser sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk. Fordi lesing og skriving kobles sammen viser det at informanten har et sosiokulturelt perspektiv på dette området (Vygotskij, 2008).

4.4.3 Funn: Stasjonsundervisning

Denne informanten bruker også stasjonsundervisningsom metode i leseopplæringen. Hun sier at stasjonsundervisning hjelper henne til å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Metoden gir henne mulighet til å komme tett på hver enkelt elev, og til å variere arbeidsoppgavene både i vanskelighetsgrad og tid.

”Vi har gode muligheter for å tilpasse da. De siste gangene nå har jeg lagd gruppene veldig nivådelte. Sånn at da har jeg hatt tre ulike tekster som jeg har kunnet presentert på de ulike gruppene. Da får jo jeg ganske god oversikt over hvor dem er.”

Veiledet lesing er en undervisningsmetode som kan peke mot ulike teorier. Forholdene ligger også godt til rette for systematisk og grundig observasjon, og kartlegging av elevene. I en liten gruppe kan tilbakemeldingene komme umiddelbart og være velbegrunnede, oppriktige og oppmuntrende. Dette har blant annet støtte i behavioristiske teorier (Dysthe, 2001).

Informanten fortalte ikke om samarbeid mellom elevene på de selvgående stasjonene, slik sosiokulturelle teorier legger vekt på (Vygotskij, 2008). Hun fortalte heller ikke om elevenes mulighet til egen utforsking og aktivitet, som kognitive teorier mener er viktig (Skodvin, 1998). Det kan se ut til at informanten er opptatt av lærerens formidling av kunnskap, og da peker funnet mest mot et behavioristisk perspektiv (Sivers & Sveaas, 2000). Stasjonsundervisningen foregår på samme måte som Veiledet lesing. Jeg viser derfor til kapittel 4.5.1 Veiledet lesing, hos informant 1, side 42.

4.4.4 Funn: Lesing som sosial aktivitet

Informanten forteller om en interessant undervisningsmetode hun bruker i leseopplæringen. Hun forteller at hun viser en tekst på stor skjerm for elevene. Denne teksten kan alle se på og snakke om i fellesskap.

”Før Zeppelin presenterte tekst, kopierte jeg ofte tekst på sånn transparent. Og viste teksten stort på skjerm for ungene”.

Sitatet under er et godt eksempel på hvordan lesing kan ledsages av muntlige samtaler i samlet klasse. Gjennom denne undervisningsmetoden blir lesing betraktet som en sosial aktivitet. Kunnskap blir produsert gjennom samhandling der alle i klassen deltar for å løse utfordringer i fellesskap.

”Så snakka vi om bilde hva trur vi dette handler om? Også ser vi på bildet og så kaster de ut litt. så blir vi enige om det. Det er bilde av en katt. Hvor mye skal vi snakke om den katten? Hvor mye? Men det er klart at vi må i alle fall sikre oss om at alle vet hva en katt er. Så er det jo alltid noen som har opplevelse med en katt. Ok: Er det bilde av en katt her og litt blåbær og sånn, så er det kanskje det handler om. Så tar vi frem teksten. Så leste jeg først med fingeren under for å gi dem en opplevelse av hva dette var. Og så prøver vi å lese sammen.”

Undervisningsmetoden gjenspeiler et syn på at kunnskap er fordelt mellom mennesker i et læringsmiljø, der individene kan ulike ting og bidrar med sine erfaringer. Gjentatte sosiale leseerfaringer av denne typen vil i følge sosiokulturelle teorier føre til at elevene etter hvert gjør dem til sine egne tankeredsaker (Bråten, 2002). Fordi Vygotskij (2008) mener at utviklingen går fra det sosiale og kollektive mot det individuelle kan dette vise at hun har et sosiokulturelt perspektiv på leseopplæringen.

4.4.5 Funn: Modell-læring

Når informanten skal lære elevene de enkelte bokstavene velger hun en undervisningsmetode som ligner stillasbygging (Bråten, 2002). Først ønsker hun at elevene skal rette oppmerksomheten sin mot den aktuelle bokstav og lyd:

”Jeg bruker ei bok som jeg leser et lite stykke fra. Også skal de lytte og etter hvert gjette seg til hvilken lyd de hører veldig godt. Da vil jeg at de skal bli oppmerksomme på lyden”.

Så introduserer læreren ved hjelp av langsom og tydelig og overdreven modellering og språk hvordan bokstaven ser ut, hvilken lyd den har og hvordan den skrives:

”Og så er jeg veldig klar på at den bokstaven har den lyden, og at det er forskjell på bokstavens navn og bokstavens lyd. Så viser jeg hvordan den skrives og hvordan den ser ut”.

”Når jeg lager den. Så viser jeg nøye hvordan jeg lager den. Lager ei linje, aller først, og så sier jeg at bokstaven har plass på linja. Så forteller jeg mens jeg former bokstaven: jeg gjør et hopp! Fra linja så sier jeg enten om det høyre eller venstre”. For eksempel om vi skal lage O så sier jeg at vi hopper bak Oles øre”.

”Og så lager jeg en bue... opp, og til slutt blir det en sirkel og den må ha plass på linja. Ja, så forklarer jeg at den ikke skal under linje eller over linja for da henger den i lufta og de fleste bokstavene har plass på linja”.

Neste skritt i læringsprosessen er at elevene skal prøve å forme bokstaven selv. Først gjør elevene dette i fellesskap sammen med hverandre og læreren, samtidig som alle i kor sier hvilke bevegelser de gjør.

”Når vi har formet bokstavene så gjør dem det selv. Eller da ber jeg dem gjøre det i lufta. Da har jeg vist det flere ganger på flippover. Og sier nå må dere bli med alle

sammen. Så gjør vi det i lufta. Så former dem bokstaven i lufta mens vi sier hva vi gjør. Så gjør dem det ofte på ryggen til hverandre”.

Deretter går elevene til sine arbeidsplasser og arbeider individuelt. Da har elevene oppnådd en funksjonell og adekvat mestring av arbeidsprosessen. På dette nivå i læringsprosessen kan elevene snakke med seg selv, rette opp egne feil og be om hjelp og støtte ved behov.

”Så har jeg en bok som jeg kaller øveboka. Og øveboka det er en liten A5 bok, hvor det er en side med linjer og en blank side. På den siden med linjer øver de da på å forme bokstaven”.

På det siste nivå av stillasbygging er arbeidsprosessen blitt internalisert, og elevene kan selv mestre og styre oppgaveløsningen. Selv om dette er en viktig del av læringsprosessen forteller ikke informantene mye om denne delen av arbeidsprosessen. Hun sier:

”Så den øveboka er ganske sentral gjennom uka”.

Arbeidsprosessene som er innlærte må bli automatiserte i bruk, men på en slik måte at de er tilgjengelig for refleksjon (Bråten, 2002). Det betyr at bokstavkunnskapen og skriveferdigheten blir redskap i nye og mer kompliserte sammenhenger. Læreren må derfor legge vekt på automatiseringsnivået fordi den er en nødvendig betingelse for leseutviklingen. Full beherskelse gir elevene et overskudd som gjør at de kan konsentrere seg om noe annet. Arbeid etter prinsippet om stillasbygging kan gjenspeile et sosiokulturelt perspektiv.

Men dette kan også gjenspeile et behavioristisk perspektiv, fordi behavioristiske teorier illustrerer læringsprosessen som S-R+F (Siverts & Sveaas, 2000). Stimulus (S) kan være at læreren viser med tydelige store bevegelser hvordan bokstaven ser ut og lyder. Elevenes respons er imitasjon (R). Denne imitasjonen gir læreren respons på i form av forsterking (F). Dette kan være ros eller korreksjon. Når elevene er sikre på bevegelsen kan de ta i bruk papir og blyant. Denne undervisningsmetoden kan derfor peke både mot et behavioristisk perspektiv og et sosiokulturelt perspektiv.

4.4.6 Funn: Elevenes kultur verdsettes

Informanten forteller at elevene hver uke har i hjemmelekse å ta med en ting hjemmefra.

Dette skal være ting som har ukas bokstavlyd i seg. Dette lager de en utstilling av.

”Det de lærer veldig mye av er jo den utstillinga vi har. De har jo i lekse hver eneste uke, om å ta med en ting hjemmefra, som enten begynner med ukas bokstav, ukas lyd, eller har lyden i seg”.

Vygotskij (2008) mener læring skjer best i et miljø der elevene får bekreftet sin identitet og utvidet sine perspektiver. Gjennom denne metoden i leseopplæringen blir gjenstander elevene kjenner fra sitt eget hjem tatt inn i klasserommet, og brukt som viktige verktøy i leseopplæringen.

”Hver uke er utstillinga helt full. Og vi gjør det ganske nøye egentlig. Det er jo en tidkrevende prosess. De kommer jo ivrige som bare det, med ting etter ting. Vi har vurdert om de bare skulle få ta med seg en ting, for det tar jo litt tid. Men vi har funnet ut det at det er jo så mye læring i det, at vi bruker tid på det”.

Dette har støtte i Vygotskij (2008) som mener at læring skjer best i et miljø som inviterer til spørsmål, diskusjon og utvikling av kunnskap erfaringer og ideer.

”Så da kommer dem opp på tavla. Da får de jo muntlig trening, i tillegg i det å stå foran en gjeng. Så viser dem fram tingen sin, sier hva det er, og så skriver jeg ordet på tavla, slik at alle ser hvor ukas lyd er i det ordet”

Vygotskij (2008) mener at læreren må etablere en felles kultur i klasserommet som bygger på enkeltevenes erfaringer. Gjennom å velge denne undervisningsmetoden synliggjøres og verdsettes elevenes kulturelle bakgrunn. Læreren legger til rette for at elevenes spontane språkbruk eller hverdagsbegreper knyttes sammen med skolens vitenskapelige begreper. Informanten viser dermed et sosiokulturelt perspektiv.

4.4.7 Funn: Tilpasset leseopplæring

Informanten ble spurt om hva hun tenker om tilpasset leseopplæring. Informanten mente at

tilpasset leseopplæring er et viktig og nødvendig prinsipp. Men de gir uttrykk for at det gir dem utfordringer i forhold til praktisk gjennomføring.

”Jeg syntes det er vanskelig, men jeg ser jo at det er nødvendig”.

Informanten forteller videre at de opplever store språklige forskjeller hos elevene.

”Nå har jeg jo faktisk ei som leser godt med små bokstaver, som har fin flyt allerede. Så har jeg en stor hop som har lært seg å trekke sammen lyder, men selvfølgelig i sakte tempo. Så de må selvfølgelig tilbake igjen for å få med seg setningen. Og så har jeg en ganske stor gjeng som nettopp har skjønt poenget. Som har begynt å trekke sammen, men det går veldig sent. Så jeg har jo tre nivåer egentlig. Så tilpasset opplæring er jo helt nødvendig.”

Informanten gir en illustrasjon av nivåforskjellene i en gruppe. Hun forteller om egenskapene til de ulike nivåene. Informanten viser at hun har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpasset opplæring i forhold til metode og konkret tiltak i forhold til enkeltindivider.

Jeg spør om de minoritetsspråklige får eget opplegg eller om de følger klassen.

”Vi har jo egentlig valgt å ha dem i gruppe. Det er jo et spørsmål om hvor godt de fungerer og det da. Og hvor har de best læringsutbytte. Hva dem har nytte av i hel gruppe og da. Og de vi har nå har stor nytte av å være i stor gruppe. Ja, det er mye vi prater på som de kan lære av. Mye muntlig små unger lærer jo godt av andre unger”.

Her er informanten i takt med Opplæringsloven (1998) § 2- 8. På den ene siden viser informanten et sosiokulturelt perspektiv ved at hun mener at læring foregår i et fellesskap. På den andre siden har hun et individfokus og et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpasset opplæring i forhold til metode og konkret tiltak i forhold til enkeltindivider (Bachmann & Haug, 2006).

4.4.8 Oppsummering av funn hos informant 4

Informanten starter leseopplæringen med å gjøre elevene språklig bevisste før hun lærer dem fonologisk avkoding. Informanten er interessant fordi hun hadde flere utsagn som har støtte i sosiokulturelle teorier. Blant annet arbeider hun med tekster på storskjerm i felles klasse, og hun verdsetter elevenes kultur ved at de tar med gjenstander hjemmefra som det snakkes om i hel klasse. Informanten 4 gir en fyldig og god beskrivelse om leseopplæringen, og skiller seg ut i fra de andre informantene på sitt refleksjonsnivå, like mye som sitt teoretiske perspektiv.

Til tross for dette viser informanten at hun har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, fordi hun tenker tilpassing i forhold til arbeidsmengde og nivå i forhold til enkelt elever (Bachmann & Haug, 2006).

4.5 Oppsummering av presentasjon av funn og analyser

I dette kapitlet har funn fra undersøkelsen blitt presentert. Gjennom undersøkelsen ser det ut til at lærere har ulike perspektiv i leseopplæringen, og noen lærere framstår som eklektiske. Det vil si at de ikke har ett bestemt og bevisst teoretisk grunnlag som de bygger leseopplæringen på. De bygger sin undervisning mer på pedagogisk tradisjon enn pedagogisk teori. Alle informantene har et individfokus og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006).

I neste kapittel vil jeg drøfte funn slik at de kan bli brukt som bakgrunn for å finne svar på hvilket teoretisk perspektiv lærere har i leseopplæringen og hvilken oppfatning de har om tilpasset opplæring.

5. Drøfting

Så langt i oppgaven er aktuell teori, forskningsprosessen, funn og analyser blitt presentert. I dette kapitlet vil informantene kobles sammen og jeg vil legge vekt på likheter og samsvar mellom informantene. Denne drøftingen vil bli gjennomført slik at jeg til slutt kan finne svar på hvilket teoretisk perspektiv lærere har i leseopplæringen, og hvilken oppfatning de har av tilpasset leseopplæring. Drøftingen vil bestå av to deler, som representerer de to delene av problemstillingen til denne masteroppgaven.

5.1 Læreres teoretiske perspektiv på leseopplæringen

Alle informantene i denne undersøkelsen starter leseopplæringen med å gjøre elevene bevisst på de språklydene som bygger opp ordene vi uttaler. språklig. Skriftspråket har en abstrakt karakter som krever at elevene har utviklet språklig bevissthet om språklydene for å forstå hva lesing er. Språklig bevissthet som innhold i leseopplæringen kan gjenspeile et sosiokulturelt perspektiv som setter leseferdigheter i en språklig psykologisk ramme (Vygotskij, 2008). Omtrent seks uker etter skolestart lærer elevene en og en bokstav. De enkelte bokstavene er læringsmål over en eller to uker, fordi lærerne ønsker at kunnskap om en bokstav skal være internalisert før den neste presenteres. Denne langsomme progresjonen vil sikre at alle elevene kan følge med. Alle informantene presenterer bokstavene omtrent på samme måte: Lærerne viser med tydelige bevegelser hvordan bokstaven lyder og skrives (Stimuli). Elevene imiterer læreren (Respons) og læreren gir ros eller korreksjon (Forsterking) Dette gjenspeiler et behavioristisk perspektiv (Siverts & Sveaas, 2000).

Lærerne er bevisst på å lære elevene at bokstaver har et navn og en lyd. Mye av opplæringstiden går med på å huske lyden og forme bokstaven på riktig måte. Alle de teoretiske perspektivene i denne oppgaven mener at avkoding er en viktig ferdighet for å kunne lese. Avkoding alene, peker ikke mot et bestemt teoretisk perspektiv. Men når lærerne ikke legger vekt på forståelse, innsikt og mening, utelukker det et kognitivt perspektiv. Og når lærerne ikke legger vekt på helhet, kultur, kommunikasjon og samhandling, utelukker det et sosiokulturelt perspektiv. Data hos informant 3 viste kognitivt perspektiv (Se side 63) og data fra informant 4 viste sosiokulturelt perspektiv (Se side 70).

Hos alle informantene blir leseferdighet, som et komplekst hovedmål, delt opp i mindre spesifikke delmål. Å dele hovedmål opp i mindre delmål kan gjenspeile flere teorier, men fordi behavioristiske teorier legger vekt på at elevene i første omgang skal lære grunnleggende ferdigheter, som de kanskje først på et senere stadium og tidspunkt forstår nytten av, og kan bruke, peker dette mot et behavioristisk perspektiv (Dysthe, 2001).

Fordi alle elevene må igjennom det samme lærestoffet enten de kan det fra før eller ikke, viser informantene at de ikke tar hensyn til elevenes nærmeste utviklingszone, som sosiokulturelle teorier legger vekt på (Vygotskij, 2008). De tar heller ikke hensyn til elevenes forkunnskaper som kognitive teorier mener er viktig (Skodvin, 1998). Flere av informantene framstår noen ganger som eklektikere. Det vil si lærere som ikke selv bygger et sammenhengende system ut fra læringsteori, men velger og samler hva de finner riktig og tiltalende ut i fra erfaring, kurs, etterutdanning og pålegg fra overordnede. Resultatet blir en teoretisk blanding fordi tankene er utgått fra forskjellige utgangspunkt.

Men jeg finner et behavioristisk perspektiv hos alle informantene, noe som gjør at jeg kan si at disse teoriene, når alt kommer til alt, er med på å prege leseopplæringen.

5.2 Lærernes oppfatning av tilpasset leseopplæring

Mine funn viser at alle lærerne i undersøkelsen har et individfokus og en smal tilnærming til tilpasset opplæring. De har en ensidig oppfatning om at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte arbeidsmåter å organisere undervisningen på.

Alle informantene tenker tilpasset opplæring i forhold til mengde og vanskegrad på lærestoffet. Flinke og raske elever får flere oppgaver enn de andre, slik at de ikke skal kjede seg og de svake elevene ikke skal miste motet.

I undersøkelsen kommer det også fram at en lærer har et mål om en faglig homogen gruppe og at de i første klasse arbeider mot dette. Det betyr at flinke elever bremses og svake elever løftes. Det er også interessant at ulikheter i elevgruppa skjules. Fordi ulikhet i elevgruppa bør i følge Vygotskij (2008) ses på som en styrke, fordi ulike elever har ulike erfaringer og kunnskaper, noe som er positivt for et læringsmiljø som er situert.

Felles for alle lærerne som har minoritetsspråklige elever er at disse karakteriseres som de svakeste elevene i gruppa. En lærer fortalte at hun har en elev i gruppa som ikke forstår hva hun sier. En annen lærer fortalte om en minoritetsspråklig elev som hadde problemer med å lære de norske fonemene. En lærer sa at hun hadde minoritetsspråklige elever i klassen som mangler norske begreper, og dermed får problemer med forståelsen når han leser. En lærer sier at hun ikke har mulighet til å gi minoritetsspråklige elever den tilpasningen de er avhengig av for å ha utbytte av skolen. Konsekvensen for denne eleven kan bli at opplæringen blir vanskelig. En annen lærer forteller at de minoritetsspråklige elevene får i oppgave å fargelegge husdyr når de andre arbeider med bokstaver. Disse uttalelsene viser at minoritetsspråklige elever kan bli tapere i skolen allerede fra første klasse.

Lærerne i undersøkelsen forteller at de arbeider mye med å lage tilpasset lesestoff og oppgaver til elevene. Men de syntes at dette er slitsomt og vanskelig. Alle lærerne velger ulike former for stasjonsundervisning for å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Dette er en god metode syntes alle lærerne. I følge de teoretiske perspektivene i denne oppgaven kan dette være en uheldig metode for svake elever, fordi mye av tiden foregår uten støtte av lærer, eller en mer kompetent. Behavioristiske teorier legger vekt på at læreren skal formidle lærestoffet, kognitive teorier mener uheldige strategier må korrigeres, og sosiokulturelle teorier mener at læreren må bistå elevene i hele læreprosessen.

Tre av lærerne forteller at de nivådeler gruppene når de gjennomfører stasjonsundervisning, enda opplæringsloven (1998) § 8- 2 er klar på at dette ikke er lovlig i norsk skole. Dette er også faglig uheldig, fordi elevene ikke kan hente støtte hos hverandre. Vygotsky mener at kompetente elever kan fungere som støtte for andre elever i læringsprosessen, og han mener at elever som må forklare læreprosessen til andre, språkliggjør tankene sine og dermed gjør dem mer bevisst. På den måten utvikler de seg faglig videre (Bråten, 2002).

Denne undersøkelsen viser også et eksempel på en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En lærer fortalte at de samarbeidet mye med klassetrinnet over, slik at flinke elever kan følge undervisningen med dem i enkelte timer.

Oppsummering av drøfting

Gjennom drøftingen ser jeg at lærere bruker ulike teorier i leseopplæringen. Undersøkelsen viser at behavioristiske teorier har stor utbredelse, og på flere områder preger den første leseopplæringen i skolen. Noen lærere ser ut til å velge innhold og metoder i leseopplæringen etter sine egen subjektive erfaringer og kunnskap. De kan kalles eklektikere. Undersøkelsen er entydig i at lærere har et individfokus og en smal forståelse av begrepet tilpasset leseopplæring.

Den endelige konklusjonen om hvilket teoretisk perspektiv lærere har, og hvilken oppfatning de har om tilpasset leseopplæring blir presentert i siste kapittel, 6.0 Avslutning.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Tema for masteroppgaven er leseopplæring. Problemstillingen er: Hvilket teoretisk perspektiv har lærere, og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseopplæring?

Jeg har begrenset undersøkelsen ved å beskrive hovedelementer fra tre ulike teoretiske perspektiv. Dette er behavioristisk perspektiv, kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv. Vitenskapsteoretisk har jeg støttet meg til fenomenologi og gjennomført fire kvalitative intervju med lærere som arbeider på 1. trinn i grunnskolen.

Funn fra undersøkelsen har blitt presentert gjennom en personbasert analyse som knytter funnene opp mot teori. Informantene i undersøkelsen har svart på spørsmål som går på valg av innhold og undervisningsmetoder og spørsmål om tilpasset leseopplæring. Til slutt ble funnene drøftet opp mot oppgavens forskningsspørsmål. Informantene hadde flere samstemte uttalelser i forhold til behavioristiske teorier. Funnene er færre, og ikke på samme måte samstemte når det gjelder sosiokulturelt perspektiv og kognitivt perspektiv. Det kan virke som om disse perspektivene har mer variert utbredelse i leseopplæringen. Undersøkelsen gir et grunnlag for å si at behavioristiske teorier som var dominerende i tradisjonell undervisning i første halvdel av 1900 tallet, fortsatt har stor utbredelse og preger leseopplæringen i skolen. Undersøkelsen viser også at noen lærere er eklektikere. Det vil si at de ikke selv bygger et sammenhengende system ut fra egne grunntanker, men velger og samler hva de finner riktig og tiltalende ut i fra erfaring, interesser, kurs og etterutdanning.

Alle informantene i undersøkelsen mener at tilpasset leseopplæring er nødvendig, fordi elevene er på ulikt nivå når de starter på skolen. Flere gir uttrykk for at det er en utfordring å gjennomføre dette i praksis. Lærerne forteller at de lager individuelle undervisningsopplegg til enkeltelever for å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring. Dette tar mye tid og er slitsomt i lengden. Disse uttalelsene viser at alle informantene har et individperspektiv, eller et smalt perspektiv, på tilpasset opplæring.

6.2 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg, gjennom temaet Leseopplæring, forsøkt å finne svar på:

Hvilket teoretisk perspektiv har lærere, og hvilken oppfatning har de av tilpasset leseopplæring?

Mitt svar på problemstillingen er at lærere har ulike teoretisk perspektiv på leseopplæringen i skolen, men at behavioristiske teorier ser ut til å ha størst utbredelse og prege bokstavinnlæringen i skolen. Noen lærere i undersøkelsen framstår som eklektiske. Det vil si at de velger innhold og undervisningsmetoder i leseopplæringen etter sin subjektive kunnskap om hva de finner riktig og tiltalende ut i fra flere teorier og erfaring.

Lærere har et smalt perspektiv på tilpasset opplæring, noe som betyr at de er opptatt av bestemte metoder og organiseringsformer for enkeltelever.

6.3 Praktiske implikasjoner

Det er viktig at ulike teoretiske perspektiv gjenspeiles i lærernes praksis. En pedagog som enten er eklektisk, eller som rendyrker ett bestemt teoretisk perspektiv, unngår å tenke bevisst nok i forhold til elevenes behov for å få nok trening på forskjellige områder og nivåer. Et reflektert teoretisk helhetsperspektiv er viktig for å forebygge lese- og skrivevansker. Lærernes handlinger må ha en kvalitetssikret basis, noe som betyr at alle lærere må ha kunnskap om aktuell forskning om leseopplæring. Lærere må unngå å utsette elever for undervisning og opplæring som bygger på sviktende grunnlag. Evidensbasert praksis bygger på vitenskapelig dokumentasjon på hva som virker, og ikke virker, og hvordan konkrete utfordringer i praksis kan og bør løses.

Ved automatisering av grunnleggende ferdigheter gir behavioristiske perspektiver god effekt. Dette kan være en årsak til at behavioristiske teorier dominerer i leseopplæringen, men et kognitivt perspektiv og et sosiokulturelt perspektiv må få større plass i leseopplæringen. Blant annet for å hindre at minoritetsspråklige elever blir en skolefaglig svak gruppe. Dagens skole preges av et voksende språklig mangfold. Norge er i dag et pluralistisk samfunn hvor ingen enkeltgrupper har monopol på skolen. Skolen er hele folkets skole, og må derfor

avspeile det demokratiske samfunn det er satt til å representere. Det betyr at ingen grupper har krav på mer innflytelse enn andre i skolen på bakgrunn av økonomi, utdanning, språk, kjønn, sosialtilhørighet osv. Det blir viktig at alle elever får like gode muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial (Engen, 2010).

Lærere må begynne å tenke tilpassert opplæring på en annen måte. Det er viktig at skolene og lærerne forstår tilpasset leseopplæring i et vidt perspektiv. Dette betyr skolen må fungere som et læringsfellesskap slik at den enkelte elev lærer innenfor rammen av et fellesskap, individuelt og i samhandling med andre. Som lærer blir det viktig først og fremst å fokusere på klassen, fellesskapet og læringsmiljøet. Deretter på enkelteleven (Eilifsen, 2010). Det kan være et godt råd å engasjere alle elevene i undervisningen, og lage oppgaver som ikke har tydelige og konkrete svar. På denne måten får alle elevene lik mulighet til å svare på oppgaver og alle elevene opplever å lykkes.

6.4 Kommentarer om begrensningene i oppgaven

Denne undersøkelsen har flere svakheter. For det første har jeg vært en uerfaren intervjuer. Hvorvidt jeg har klart å få fram kunnskap i intervjusituasjonen kan diskuteres. Jeg har i alle fall erfart at kvalitative intervju er en krevende metode. Det har vært begrenset tid til å sette seg inn i de ulike teoretiske perspektivene. Dette kan føre til at den teoretiske tolkingen har blitt begrenset, overflatisk eller for lite nyansert.

Videre baserer undersøkelsen seg kun på fire intervju. Svakheten ved bruk av kvalitativt intervju er videre at intervjusituasjonen ikke blir lik for alle informanter. Spørsmålene blir ikke stilt på nøyaktig samme måte ovenfor ulike personer. Dette gjør at det kan være vanskelig å sammenligne data fra de ulike undersøkelsene. Kvalitativ forskningsintervju kan være en styrke for undersøkelsen, fordi metoden åpner for en stadig bedre og mer grunnleggende forståelse for den problemstillingen en arbeider med. På samme tid kan dette være en svakhet fordi slik fleksibilitet gjør det vanskelig å sammenligne data fra de ulike enhetene.

En kvalitativ metode som fenomenologi har sine sterke og svake sider. Styrken ligger i å få fram helhetssituasjonen. Svakheten er at data som blir samlet inn er avhengig av datakilden

og statistisk generalisering er problematisk fordi det er få informanter. Allikevel ble kvalitativt intervju valgt som metode fordi intervjuet er muntlig og ga mulighet for å oppklare misforståelser og større mulighet til "å gå dypere inn" i problematikken enn man ellers ville fått mulighet til. Dette gjorde at problemet ble belyst fra flere synsvinkler og jeg fikk en mer helhetlig forståelse av undersøkelsens problemstilling.

Om jeg har klart å belyse sentrale spørsmålsstillinger har jeg kommet en bit på vei. Om jeg har klart å komme med konstruktive bidrag til debatten, er det enda bedre.

6.5 Implikasjoner for fremtiden

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp flere tema som trenger å belyses gjennom videre forskning og kunnskapsutvikling.

Oppgaven viser at kognitive perspektiver og sosiokulturelle teorier må få større plass i leseopplæringen, slik at blant annet opplæringsbetingelsene for minoritetsspråklige elever i skolen blir av bedre kvalitet. Det er behov for mer kunnskap om minoritetsspråklige elevers leseopplæring. Disse elevene må få mulighet til å konkurrere på lik linje med norskspråklige elever om utdanningsmuligheter og arbeid i fremtiden. Bare slik kan vi nå det politiske målet til regjeringen om et arbeidsliv som inkluderer alle (Bjurstrøm, 2011).

Denne masteroppgaven viser at begrepet tilpasset opplæring skaper utfordringer i lærernes praksis. På dette området opplever jeg at det er behov for mer kunnskap om hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis. Det kan se ut til at flere aktører må aktiviseres i problematikken. Blant annet skoleledere og arbeidsorganisasjonene. Lærere bruker mye tid og krefter på å lykkes i yrket sitt, men de opplever utilstrekkelighet fordi de har en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Referanseliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Bjurstrøm, H. (2011). *Arbeid til alle – for alle*. Lokalisert 8. mai 2012 på http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/aktuelt/taler_artikler/minister/arbeidsminister-hanne-bjurstrom/2011/arbeid-til-alle--for-alle-.html?id=660458
- Bråten, I. (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. (3. oppl.). Gjøvik: Cappelen Akademisk forlag A.S.
- Cappelen forlag a.s, J. W. (2003). *Å lese for livet, Barn lærer å lese*. (2. oppl.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring, didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (3. oppl.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Eilifsen, M. (2010). *Det er umulig å gi tilpasset opplæring*. I G.D. Berg & K. Nes, (2010). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* Oslo: Opplandske bokforlag.
- Engen, T.O. (2010). *Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse*. I G.D. Berg & K. Nes, (2010). *Tilpasset opplæring – støtte til læring* Oslo: Opplandske bokforlag.
- Frost, J. (1999): *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H.(1993). *Innføring i vitenskapens forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Godøy, Oddhild & Monsrud, May Britt. (2008) spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder. Bredtvedt kompetansesenter. Statlig spesialpedagogisk støttesystem.

-
- Granlund, L. & Andersen, G. (2005). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter, Et hjelpehefte*. (2. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K.(2008). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag,
- Holme, I. M. & Solvang B. K.(1996). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. 2. utg. Oslo: abstrakt forlag.
- Jerlang, E. (1988). *Udviklingspsykologiske teorier*. København: Munksgaard
- Jensen, R. (2009). *Tilpasset opplæring*, i Svanberg R. & Willie H. P.(2009) *La stå, Læring på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Jordet, A. N. (2010) *Klasserommet utenfor, Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*, Cappelen akademiske forlag.
- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*. (6. oppl.). Bergen: Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AdNotam.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A.(1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom, kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, LOV-2011-06-24-37. (1998). Lokalisert 7. mai 2012 på

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Patel & Davidsson (1995). *"Forskningsmetodikkens grunnlag, Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse"*. Oversatt av Finn B. Larsen. Oslo: Universitetsforlaget

Polyanyi, M. (2000). *Den Tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. Haug, P. Munthe, E. Krumsvik R. J. (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Otta: Høyskoleforlaget AS

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Siverts, B. E. Sveaas, N. (1986). *Store lille verden. Om barnehagens hjelp til barn som ikke lærer og trives som de andre*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Skaathun, A. (1992). *Bokstavlæring*. Landslaget for norskundervisning (LNU) Gjøvik. Cappelen Fakta.

Skodvin, A. (1998) *Kommunikasjon og kognisjon, Piaget og Vygotskijs syn på voksen - barn kommunikasjonen i forhold til førskolebarns kognisjon. En teoretisk drøfting og empirisk konkretisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svanberg R. & Willie H. P.(2009) *La stå, Læring på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Vygotskij, L. S. (2008). *Tenking og tale*. Oversatt og redigert av Kozulin. A. Oversatt av Bielenberg og Roster. (3. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1, s.1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

 Harald Hårfagres 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

 Thor Ola Engen
 Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
 Høgskolen i Hedmark - Hamar
 Holsetgata 31
 2318 HAMAR

Vår dato: 21.10.2011

Vår ref: 28176 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28176	<i>Hvordan tilpasser lærere leseopplæringen og hvilken refleksjon har de rundt begrepet tilpasset opplæring?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Anni Rogstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skiema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvem/prosjektoversikt.isp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ven g hils

Vigdís Namtvedt Kvalheim

 -7- -
 / '...12ljs
 Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anni Rogstad, Lageråvegen 370, 2324 VANG PÅ HEDMARK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.noTRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.noTROMSØ: NSP, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 1, s. 2

Personvernombudet for forskning**Prosjektvurdering - Kommentar**

Prosjektnr: 28176

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende utformet.

Det er lagt til grunn at ledelsen ved aktuelle skoler har klarert prosjektet.

Det er videre lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Prosjektsslutt er 20.06.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på skole/kommune fjernes, omskrives eller grovkategoriseres. Lydopptak og utskrifter slettes/makuleres.



Høgskolen i **Hedmark**

Vedlegg 2

Forespørsel til skolene vedr. undersøkelse

Jeg er masterstudent i Tilpasset Opplæring ved høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende materoppgaven. Temaet for oppgaven er Leseopplæring. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere tilpasser leseopplæringen og hvilken refleksjon de har rundt tilpasset opplæring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i norsk på 1. trinn. Intervjuet vil finne sted på deres skole i november og ta ca. 45 minutter. Det er fint om jeg kan få se på klasserommet til 1. trinn og får kopi av årsplan og en læringsplan/ukeplan.

Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjenning.

Opplysningene som kommer fram i undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. 20.06.2012. Det gjelder både lydbåndopptak og datamateriell. Forskeren har taushetsplikt.

Deltagelse i prosjektet er frivillig og informantene har anledning til å trekke seg underveis i undersøkelsen, uten nærmere begrunnelse, om de måtte ønske det.

Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark, er veileder for prosjektet.

Jeg håper på positivt svar slik at det er mulig å gjennomføre undersøkelsen, og at jeg får e-post adresse/telefonnummer til aktuelle lærere.

Med hilsen

Anni Rogstad

E-mail: Anni.Rogstad@stud.hihm.no

Mobilnummer: 91369532

Intervjuguide til lærere

1. Informasjon før intervjuene starter:

- Takk for at du er villig til å la deg bli intervjuet. Jeg er opptatt av leseopplæring, og undersøker hvilket teoretisk perspektiv lærere har, og hvilken oppfatning de har om tilpasset leseopplæring. Jeg vil derfor gjerne høre hva du gjør og hvordan du tenker rundt leseopplæringen i skolen.
- Spørre om det er greit at intervjuet tas opp på bånd.
- Dette prosjektet er meldt norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Vis kvittering.
- Denne undersøkelsen er en del av min masteroppgave i tilpasset opplæring ved høyskolen i Hedmark, min hovedveileder er Thor Ola Engen.
- Jeg har taushetsplikt og datamaterialet behandles konfidensielt.
- Forskningen avsluttes 15. mai 2012.
- Alle navn og personlige opplysninger anonymiseres i prosjektrapporten.
- Lydbånd slettes når undersøkelsen er ferdig.
- Informer om at informanten har rett til å trekke seg fra intervjuet og undersøkelsen når som helst.

2. Bakgrunnsspørsmål

- Lærerpraksis
- Undervisningssituasjon nå
- Klassesertrinn
- Antall elever

Vedlegg 3, s. 2

3. Åpent spørsmål

- Kan du fortelle hvordan dere legger opp og gjennomfører leseopplæringen?

4. Innhold i leseopplæringen

- Hva mener du er viktig innhold i leseopplæringen?
- Hva lærer elevene til å begynne med?
- Hvordan og når introduseres bokstavene?
- Når begynner elevene å lese tekst? Hva leser de?
- Når begynner elevene med å skrive ord? Hva skriver de?

5. Metoder i leseopplæringen

- Kan du fortelle om hvilke undervisningsmetoder du velger?
- På hvilken måte introduserer du bokstavene for elevene?
- Hvordan foregår den første lesingen?
- Hvordan foregår den første skrivingen?
- Har dere rutiner for kartlegginger?

6. Tilpasset leseopplæring

- Hva tenker du om tilpasset leseopplæring?
- Hvordan får dere informasjon om elevenes erfaringer og forkunnskaper?
- Hva gjør dere med elever som kan lese når de begynner på skolen?
- Har gruppen minoritetsspråklige elever?
- Har dere spesielle tiltak rundt disse elevene?
- Når setter dere i gang tiltak for elever som viser seg å ligge etter trinnets øvrige nivå?
- Hva slags tiltak settes i gang?

7. Avslutning

- Er det noe annet du vil fortelle?