

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Ida Kristine Nordli Koren

Gina Marlen Wangen

Masteroppgave

Kommunal leseplan som verktøy

i leseopplæringen:

Læreres bruk og oppfatning av en
kommunal leseplan for småskoletrinnet

A municipal reading plan as a tool for reading instruction

Masteroppgave i norsk

2022

Samtykker til utlån hos høgscolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem lærerike, fine og krevende år. I løpet av disse årene har vi ikke bare klart å gjennomføre en utdanning, men også vært så heldige og fått et vennskap for livet.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt oss verdifull kunnskap, innsikt og forståelse, noen grå hår og en del tårer. Vi har ikke angret et sekund på utdanningsvalget vi har tatt, og vi gleder oss veldig til å ta med oss alt vi har lært inn i jobben som grunnskolelærere.

Vi vil rette en stor takk til vår dyktige, varme og kunnskapsrike veileder, Anne Marit Vesteraas Danbolt. Du har vært en stor støtte gjennom hele prosessen, gitt oss gode og nyttige innspill og motivert oss til å alltid stå på. Vi er veldig takknemlige!

Tusen takk til våre informanter. Uten dere, ingen oppgave. Takk for at dere har delt deres erfaringer og tanker, og at dere var villige til å delta i prosjektet.

Vi har hatt noen dyktige og skarpe korrekturlesere, Martine, Merete, Torhild, Irene og Ann Kristin. Vi er takknemlige for at dere brukte av deres tid til å hjelpe oss. Våre kollegaer og venner fortjener også en stor takk. Dere har støttet og heiet på oss, ikke bare gjennom masteroppgaven, men gjennom hele studiet. Dere har gitt oss inspirasjon, motivasjon, og mye latter. En spesiell takk til Mari for all iskaffe og gode klemmer!

Nå som studietiden nærmer seg slutten, gleder vi oss til å nyte enda mer tid med våre herlige og tålmodige barn, Lea, Emma, Jenny, Leo og Max. Dere har vært drivkraften vår gjennom hele perioden. Kim og Anders fortjener også en stor takk, for at dere har tatt i et ekstra tak og vært der for oss. Vi gleder oss til advents- og vårtider uten eksamenslesing sammen med dere.

Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre. Tenk at vi klarte det!

Raufoss, 13. mai 2022

Ida Kristine Nordli Koren

Gina Marlen Wangen

Innhold

| | |
|--|-----------|
| FORORD..... | 3 |
| INNHold | 5 |
| NORSK SAMMENDRAG | 9 |
| ENGLISH ABSTRACT | 10 |
| 1 INNLEDNING..... | 11 |
| 1.1 BAKGRUNN, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING | 11 |
| 1.2 STYRINGSdokUMENTER..... | 13 |
| 1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN..... | 15 |
| 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG..... | 16 |
| 2.1 KOMPETANSE OG ANSVAR PÅ ULIKE NIVÅ..... | 16 |
| 2.1.1 SKOLEEIERERS ANSVAR..... | 16 |
| 2.1.2 SKOLELEDERS ANSVAR | 17 |
| 2.1.3 LÆRERNES KOMPETANSE OG ANSVAR INNEN LESEOPPLÆRING | 19 |
| 2.1.4 SPESIALPEDAGOGIKK OG SPRÅK- OG LESEVEILEDNING | 22 |
| 2.1.5 VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE | 23 |
| 2.1.6 METODEDEFRIHET..... | 24 |
| 2.2 LESEPLAN SOM VERKTØY I LESEOPPLÆRINGEN | 25 |
| 2.3 LESEUTVIKLING..... | 28 |
| 2.3.1 KOGNITIVE OG SOSIOKULTURELLE LESEUTVIKLINGSTEORIER..... | 28 |
| 2.3.2 LESING SOM FERDIGHET..... | 30 |
| 2.3.3 PEDAGOGISK PRAKSIS..... | 33 |
| 2.3.4 LESEOPPLÆRINGSMETODER..... | 34 |
| 2.3.5 VARIASJONER OG SPRANG I LESEUTVIKLINGEN | 36 |
| 2.3.6 LESEUTVIKLING OG LESEOPPLÆRING FOR FLERSPRÅKLIGE BARN..... | 37 |
| 2.3.7 ORDFORRÅD OG BEGREPSUTVIKLING..... | 39 |
| 2.3.8 BARNELITTERATUR OG SKOLEBIBLIOTEK | 41 |

| | | |
|------------|--|------------------|
| 2.3.9 | LESESTRATEGIER..... | 43 |
| 2.4 | SÆRSKILTE HENSYN MED TANKE PÅ LESEOPPLÆRING | 44 |
| 2.4.1 | SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING..... | 44 |
| 2.4.2 | TIDLIG INNSATS | 45 |
| 2.4.3 | TILPASSET OPPLÆRING | 46 |
| 2.5 | LESEVANSKER - KARTLEGGING OG TILTAK | 47 |
| 2.5.1 | KARTLEGGING | 48 |
| 2.5.2 | IVERKSETTE TILTAK..... | 50 |
| 2.6 | OPPSUMMERING AV TEORIDEL | 51 |
| 3 | <u>METODISK TILNÆRMING</u> | <u>53</u> |
| 3.1 | UTFORMING AV TEMA, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL | 53 |
| 3.2 | BAKGRUNN FOR METODEVALG OG FORSKNINGSDESIGN | 54 |
| 3.3 | VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING..... | 55 |
| 3.3.1 | FENOMENOLOGI..... | 55 |
| 3.3.2 | HERMENEUTIKK | 56 |
| 3.4 | INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE | 57 |
| 3.4.1 | KVALITATIVT INTERVJU | 57 |
| 3.4.2 | STRUKTUR PÅ INTERVJU | 58 |
| 3.4.3 | SPØRSMÅL | 60 |
| 3.4.4 | GJENNOMFØRING AV INTERVJU | 61 |
| 3.4.5 | UTVALG AV INFORMANTER..... | 62 |
| 3.4.6 | PRØVEINTERVJU | 63 |
| 3.4.7 | TRANSKRIBERING OG ANALYSE | 63 |
| 3.5 | DOKUMENTANALYSE SOM FORSKNINGSMETODE | 64 |
| 3.6 | FORSKERENS ROLLE | 66 |
| 3.7 | DATAKVALITET OG RELIABILITET | 67 |
| 3.8 | REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING | 68 |
| 4 | <u>PRESENTASJON AV FUNN.....</u> | <u>70</u> |
| 4.1 | PRESENTASJON AV KOMMUNEN: INFORMANTER OG LESEPLANEN | 70 |
| 4.2 | HVORDAN ER LESEPLANEN UTVIKLET, OG HVORDAN FORVALTES ANSVARET FOR DENNE?..... | 73 |
| 4.3 | HVORDAN OPPLEVER OG BENYTTET 3. TRINNSLÆRERE KOMMUNENS LESEPLAN I SITT DAGLIGE ARBEID?..... | 74 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.4 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å STØTTE ELEVENE I SIN LESEUTVIKLING? | 77 |
| 4.5 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å AVDEKKE LESEVANSKER?..... | 79 |
| 4.6 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å IVERKSETTE TILTAK MOT LESEVANSKER?..... | 80 |
| 4.7 | I HVILKEN GRAD LEGGER LESEPLANEN TIL RETTE FOR EN ENHETLIG PRAKSIS I KOMMUNENS SKOLER? | 82 |
| 5 | <u>DRØFTING AV FUNN</u> | 83 |
| 5.1 | INNLEDNING | 83 |
| 5.2 | UTVIKLING AV LESEPLANEN..... | 84 |
| 5.3 | EN LESEPLAN MÅ GJØRES TILGJENGELIG FOR DE ANSATTE | 88 |
| 5.4 | LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET PÅ TVERS AV FAG..... | 90 |
| 5.5 | FELLES FAGBEGREPER OG IDEER | 91 |
| 5.6 | PLANLEGGING | 92 |
| 5.7 | LESEPLANENS SYN PÅ LESEUTVIKLING | 95 |
| 5.8 | HVORDAN LESEPLANEN LEGGER OPP TIL TILPASSET OPPLÆRING..... | 96 |
| 5.9 | KARTLEGGING | 99 |
| 5.10 | TILTAK | 103 |
| 6 | <u>OPPSUMMERING.....</u> | 107 |
| 6.1 | HVORDAN ER LESEPLANEN UTVIKLET, OG HVORDAN FORVALTES ANSVARET FOR DENNE?..... | 107 |
| 6.2 | HVORDAN OPPLEVER OG BENYTTET 3. TRINNSLÆRERE KOMMUNENS LESEPLAN I SITT DAGLIGE ARBEID?..... | 108 |
| 6.3 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å STØTTE ELEVENE I SIN LESEUTVIKLING? | 108 |
| 6.4 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å AVDEKKE LESEVANSKER?..... | 110 |
| 6.5 | HVORDAN FUNGERER LESEPLANEN SOM VERKTØY FOR Å IVERKSETTE TILTAK MOT LESEVANSKER?..... | 111 |
| 6.6 | I HVILKEN GRAD LEGGER LESEPLANEN TIL RETTE FOR EN ENHETLIG PRAKSIS I KOMMUNENS SKOLER? | 113 |
| 7 | <u>KONKLUSJON</u> | 115 |
| 7.1 | SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN | 115 |
| 7.2 | STUDIENS BEGRENSNINGER | 117 |
| 7.3 | VEIEN VIDERE..... | 118 |
| 8 | <u>LITTERATURLISTE.....</u> | 119 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 9 | <u>VEDLEGG</u> | 127 |
| 9.1 | VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING FRA NSD | 127 |
| 9.2 | VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA | 129 |
| 9.3 | VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE | 132 |
| 9.4 | VEDLEGG 4: PROSESSDOKUMENT | 134 |

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i norskfaget, innunder grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Målet med oppgaven var å danne oss økt kunnskap om lesing og hvordan en kommunal leseplan kan legge til rette for god leseutvikling og rammer for leseopplæringen. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan opplever 3. trinns lærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid, og hvordan fungerer denne som verktøy for å legge til rette for god leseutvikling hos elevene?*

Vi har også utarbeidet flere forskningsspørsmål, som også danner struktur for vår oppsummering.

Datamaterialet i undersøkelsen bygger på en dokumentanalyse av en kommunes leseplan, samt tre semistrukturerte intervjuer med lærere som underviser eller har undervist i norsk på 3. trinn ved en av kommunens skoler. Kommunen er anonymisert og er i denne oppgaven kalt Blomsterengen kommune. Analyseprosessene har foregått kvalitativt og metodikken bygger i stor grad på Grønmo (2004).

Undersøkelsen har gitt oss flere interessante funn. Blant annet viste det seg at leseplanen ikke nevner flerspråklige elever, eller har noen plan for hvordan særskilt eller grunnleggende norskopplæring skal foregå. Dette mener vi er svært viktig å ha på plass, slik at også disse elevene får undervisning som er bygget på enhetlig praksis. To av våre informanter oppgir at de opplever det å ha en leseplan å forholde seg til som noe positivt, selv om de ikke nødvendigvis bruker den etter leseplanens intensjon. En av informantene opplever den som overveldende og føler samtidig en sterkere forpliktelse overfor denne enn for læreplanen. Vi har også oppdaget at de ulike skolene praktiserer planens innhold og rutiner forskjellig og vi har konkludert med at dette kan ha årsak i skolelederens ulike tolkninger. For å bidra til å redusere disse forskjellene, bør planen inneholde tydeligere forventninger til hvordan for eksempel spesialpedagogisk ekspertise og språk- og leseveiledere bør fordeles.

English abstract

The aim for this assignment was to increase our knowledge in reading development and school structure, and how a municipal reading plan provides a basis for this. The thesis question for this assignment is *How does 3. grade teachers experience the municipal reading plan in their daily work, and how does it work as a tool for facilitating a satisfying reading development for pupils?* In addition to our main issue, we have formulated six research questions, which can also be found as structure for our summary.

The data material for the research has been provided by a document analysis of the reading plan, and three semi-structured interviews of three teachers teaching Norwegian in 3. grade. The teachers and the municipality are anonymized according to research guidelines. The analysis processes has been done qualitatively, primarily based on Grønmo (2004).

The research has given several interesting findings. The reading plan does not provide a plan for multilingual pupils at present. This is crucial for making sure this group of pupils gets the same coherent teaching and learning in reading. Two of our informants expresses that having a municipal reading plan in their daily work is overall positive, even though they are not using it exactly as intended. Another informant says that the reading plan is overwhelming. Still, he/she seem to feel a larger commitment towards the reading plan, than the national curriculum.

Another finding is that the school leaders in the municipality are interpreting the plan differently, especially when it comes to distribution of resources. These resources include special education teachers, and language and reading supervisors. In order to reduce these differences, the plan should present clarifications of its expectations as to how these resources should be distributed.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, problemstilling og avgrensning

Skolen har et overordnet ansvar for å danne og ruste elevene til å kunne mestre sine liv og kunne delta i arbeid og samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Å lære elevene å lese er en viktig del av dette. Samtidig har samfunnsmessige og teknologiske endringer gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og øker i kompleksitet (Roe, 2014, s. 11). Det er derfor viktig for lærere å ha kunnskap om hvordan man skal legge til rette for god leseutvikling, hva man skal gjøre dersom det mistenkes lesevansker hos eleven, og hvordan felles planer for rutiner og systemer, på både skole- og kommunenivå, kan ivareta dette.

Utdanningsdirektoratet ga i 2007 ut en tiltaks- og strategiplan for blant annet å stimulere til lesing hos barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2007). Den slår tidlig fast at alle skoler bør ha en plan for lesing som inneholder følgende områder: leseopplæring med oppfølging av elevene på alle trinn, leserutiner, litteraturformidling og lesestimulering, systematisk bruk av kartleggingsmateriell og bruk av skolebibliotek (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 5). Det skulle også settes søkelys på elever med særskilte lese- eller språkvansker, gutters lesing og ivaretagelse av elever fra språklige minoriteter.

Norske elever har hatt en betydelig framgang i sine leseferdigheter de siste 15 årene (Gabrielsen & Hovig, 2017, s. 48). Dette har en sammenheng med den store satsningen på leseopplæring etter tusenårsskiftet, på bakgrunn av svake norske leseresultater i de første rundene av PISA og PIRLS. Resultatet av dette var blant annet innføring av ny læreplan (LK06), der lesing ble definert som en av de grunnleggende ferdighetene. Flere kommuner har utarbeidet leseplaner for skolene sine, og vi ønsket å undersøke hvordan dette fungerer på ulike skoler innenfor en utvalgt kommune, og hvordan ulike lærere opplever dette og benytter planen som et verktøy i sin opplæring.

Vi ønsket at arbeidet med vår masteroppgave skulle lede til konkret og anvendelig kunnskap i vårt fremtidige lærerarbeid. Forskning viser at mange nyutdannede lærere opplever at de mangler kunnskap og kompetanse i leseopplæring og lesevansker (Grimsæth & Holgersen, 2015). Vi ville øke vår kunnskap og forbedre og forberede vår kompetanse innenfor nettopp leseopplæring og lesevansker, og hvordan vi kan forebygge, avdekke, kartlegge og videre tilrettelegge vår undervisning for de elevene dette gjelder.

For å avgrense oppgaven, har vi valgt å ta for oss ett klassetrinn. Etter en gjennomgang av leseplanen ble vi nysgjerrige på overgangen mellom 2. og 3. trinn. I denne overgangen har elevene har kommet til et punkt hvor det forventes at de skal kunne beherske ferdigheten lesing, i henhold til kompetansemål i norsk for 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å definere hvilket stadium man kan forvente at elevene her befinner seg på, kan det være nyttig å bruke Kulbrandstads (2018, s. 66) forklaring på hvor langt disse elevene har kommet i sin leseutvikling. Hun skriver at en leser som nettopp har lært seg ferdigheten, kan kalles for en overgangsleser, og at man i denne fasen benytter og øver seg på sin «nyvunne ferdighet». Når leseren er i stand til å kunne bruke denne ferdigheten til å lære på en selvstendig måte, kan den kalles for en innholdsleser. Hun påpeker at dette som regel gjelder elever fra 5. trinn og oppover, men man vil kunne finne elever med et høyt ferdighetsnivå også på lavere trinn. Det er uansett viktig å kunne noe om dette for lærere på 3. trinn, fordi opplæringen på dette tidspunktet, etter vår oppfatning, går over i en annen fase. Lesing skal nå benyttes i økende grad som et verktøy for læring, men man kan samtidig ikke kalle det for den andre leseopplæringen riktig ennå. Vi har heller ikke tatt for oss digitale ferdigheter, eller lesing ved bruk av digitale verktøy.

Problemstillingen vår er følgende:

Hvordan opplever 3. trinns lærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid, og hvordan fungerer denne som verktøy for å legge til rette for god leseutvikling hos elevene?

I kapittel 2, som gjør rede for vårt kunnskapsgrunnlag, vil vi gjøre rede for hva vi mener er elementer i leseutvikling. For å konkretisere dette har vi utformet følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan er leseplanen utviklet, og hvordan forvaltes ansvaret for denne?*
- *Hvordan opplever og benytter 3. trinns lærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid?*
- *Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å støtte elevene i sin leseutvikling?*
- *Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å avdekke lesevansker?*
- *Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å iverksette tiltak mot lesevansker?*
- *I hvilken grad legger leseplanen til rette for en enhetlig praksis i kommunens skoler?*

1.2 Styringsdokumenter

De overordnede målene i norsk skole står nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Loven angir vide og generelle formål, som videre konkretiseres og realiseres i læreplanverket, som p.t. er Kunnskapsløftet LK20. Lærere og annet pedagogisk personale i grunnskolen skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med gjeldende læreplan (Opplæringslova, 1998, § 2-3).

I denne masteroppgaven fokuserer vi på læreres arbeid med lesing. Samtidig er det viktig å ha en forståelse om at lesing er mer enn bare et redskap for læring. Lesing er også viktig for identitetsutvikling, sosiale relasjoner, og deltakelse i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Læreplanverket definerer i overordnet del lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene er «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I overordnet del i det nye læreplanverket gjøres det klart at skolen ikke bare har et oppdrag om å utdanne elever, men har også et dannelsesoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Derfor er det viktig å ha med seg perspektivene rundt de mellommenneskelige verdiene inn i undervisningsarbeidet. Grunnopplæringen er en viktig del av et menneskes utvikling, og den grunnleggende ferdigheten lesing er en nødvendig ferdighet for læring og faglig og personlig utvikling. Hjellup (2018b, s. 89) understreker at vi kan øke sannsynligheten for at langt flere barn klarer å lære mer dersom vi klarer å styrke barnas leseferdigheter.

Læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019) gjør det klart at gjennom arbeid med faget, skal elevene bli «trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap». Videre beskrives det hvordan lesing realiseres som grunnleggende ferdighet i norskfaget:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og

reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Vi kan dermed si at lesing er en sammensatt ferdighet, og består av mange ulike elementer. Det legges til at det skal jobbes variert i norskfaget, og at kompetansen man opparbeider seg i faget er viktig for den generelle grunnskoleopplæringen.

Vår problemstilling dreier seg om leseopplæring på 3. trinn. Læreplanmålene i norsk har ingen egne mål for 3. trinn, men for 2. og 4. trinn. Det vi si at det forventes at elevene har fått en grunnleggende leseopplæring i henhold til dette, som skal videreutvikles på 3. trinn.

Kompetansemålene i læreplan for norsk etter 2. trinn som dreier seg om lesing, er som følger:

- låne og lese bøker fra biblioteket
- trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving
- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Når eleven er ferdig med 4. trinn, er det forventet at disse målene om lesing er nådd:

- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven
- velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter
- lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lesing, og disse målene, kan ikke nødvendigvis isoleres fra de andre kompetansemålene og de andre ferdighetene i norskfaget, og må ses i sammenheng med de målene der det blant annet nevnes skriving og uttrykkelse av tekstopplevelser. Det er i de overnevnte målene at lesing nevnes eksplisitt.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i sju hovedkapitler. I kapittel 1 presenterer vi bakgrunnen for valg av tema, samt problemstilling og avgrensning av oppgaven. Vi gir også her en kort oversikt over styringsdokumenter som preger norsk skole, og dette er med på å danne en grunnleggende forståelse av hva lesing som ferdighet er, og hvordan undervisningen struktureres på et overordnet nivå.

I kapittel 2 presenterer vi vårt kunnskapsgrunnlag. Dette inkluderer både teori og forskning, nasjonal og internasjonal. Hovedelementene her er kompetanse og ansvar, leseplaner, leseutvikling, særskilte hensyn og lesevansker. Oppgaven har et lærerperspektiv, og vi har hatt fokus på lærerens undervisning, arbeidsrammer for opplæring og profesjonsfellesskapet på skole- og kommunenivå.

I kapittel 3 gjør vi rede for metodene vi har brukt for å komme fram til våre funn. Vi har foretatt kvalitative intervju av lærere direkte relatert til problemstillingen. Vi har også foretatt en kvalitativ dokumentanalyse av en utvalgt kommunens leseplan.

I kapittel 4 presenterer vi våre funn, både fra dokumentanalysen og fra de tre intervjuene vi har utført. I kapittel 5 drøfter vi våre funn opp mot hverandre, og ser dem i lys av vårt kunnskapsgrunnlag. I kapittel 6 legger vi fram en oppsummering av både teori, funn og drøfting, og her bruker vi våre forskningsspørsmål som struktur.

Til slutt følger en konklusjon, der vi trekker fram våre hovedpunkter og tolkninger, og hva vi har kommet fram til i oppgaven. Her reflekterer vi også rundt denne studiens begrensninger, og vi formulerer noen tanker om veien videre, både for kommuner og for eventuell videre forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

Dette kapitlet omhandler vårt kunnskapsgrunnlag for oppgaven. Vi vil her presentere både teori og relevant nasjonal og internasjonal forskning. Vi har valgt å ha teori og forskning i samme kapittel fordi det er sammenheng i mye av tematikken, og teorien og forskningen vi har presentert kan ses i lys av hverandre.

Den første delen handler om skolestruktur og ansvarsfordeling innen norsk skole, før vi presenterer teori og forskning rundt lokale og kommunale leseplaner. Etter dette vil kunnskapsgrunnlaget vårt skifte fokus til kommunikative ferdigheter, før vi spisser dette inn til leseutvikling, og videre tilpasset opplæring i henhold til dette. Den siste delen av kapitlet handler om lesevaner, og hvordan man kan avdekke, forebygge, forbedre og iverksette tiltak mot dette.

2.1 Kompetanse og ansvar på ulike nivå

Vi vil her gjøre rede for de ulike styringsnivåene i norsk skole, og hvem som legger føringer for de større pedagogiske perspektivene. Det vil være relevant for vår oppgave å klargjøre hvem som styrer de store linjene i norsk skole, hvem som eier skolen og hvem som styrer på kommunalt nivå, for å danne en forståelse av hvordan dette også fungerer i kommunen vi presenterer. Videre gjør vi rede for skoleleders ansvar for pedagogisk praksis og kompetanseutvikling. Vi vil også se på hvilket ansvar den enkelte lærer har, og hva slags kompetanse hen må besitte. Samtidig vil vi få en oversikt over kompetanse og ansvarsfordeling innen profesjonsfelleskapet. Dette vil gi teorigrunnlag for datainnsamling og drøfting av funn, og være relevant for forståelsen av lærernes oppfatning og bruk av leseplanen.

2.1.1 Skoleeiers ansvar

Kunnskapsdepartementet er det overordnede leddet i den statlige styringsstrukturen i skolesektoren. Innunder dette er det Utdanningsdirektoratet som forvalter denne styringen, og har det overordnede faglige ansvaret for den pedagogiske virksomheten og opplæringen. Utdanningsdirektoratet har også ansvar for å føre statistikk over grunnskoleopplæringen, og på bakgrunn av dette utarbeide, iverksette og følge opp tiltak. Videre har barnehage- og skoleeiere

det formelle ansvaret for kvaliteten i den pedagogiske virksomheten og for å gi barn og elever et likeverdig tilbud (Elstad, 2009, s. 119). Skoleeier, som oftest kommunen, har det juridiske ansvaret for at de ansatte har riktig kompetanse, og de har videre ansvar for videreutvikling og oppdatering av kunnskap, både for enkeltansatte og på gruppenivå (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den enkelte kommune og skole gjør valg på bakgrunn av den nasjonale læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 157).

Frost (2010, s. 11) skriver at den pedagogiske praksisen må være koordinert og sammenhengende fra 1. til 10. trinn, og at dette er en viktig betingelse for utvikling og generell forbedring av opplæring, og i særdeleshet leseopplæring. Ansvaret for kvalitetssikring og utvikling av en slik pedagogisk praksis kan legges hos skoleeier (St. meld. 21, 2016). Dette kan for eksempel realiseres i en leseplan, som vi tar for oss i denne oppgaven. Hvordan en felles pedagogisk praksis er utarbeidet og formulert, spiller også en viktig rolle for prinsippet om tilpasset opplæring, der skoler eller kommuner, med en samarbeidsbasert arbeidsform og systematisk evaluering av egen praksis, i større grad lykkes med dette (St. meld. 30, 2004, s. 28). I denne meldingen til Stortinget understrekes det også at både skoleeiere, skoleledere og lærere opplever at skolens tilbud forbedres når kompetanseutviklingen er dialogbasert, både mellom lærerne i kollegiet, mellom lærerne og ledelse, og mellom skolen og skoleeier, altså kommunen.

En viktig forutsetning for god skoleutvikling er gode skoleeiere. Skoleeier må legge til rette for systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og på kommunenivå (St. meld. 30, 2004, s. 29). Skoleeier har også ansvar for rekruttering og opplæring av skoleledere, og også videre utvikling og skolering av disse (St. meld. 30, 2004, s. 100).

2.1.2 Skoleleders ansvar

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole, noe som blant annet innebærer å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (St. meld. 16, 2006, s. 72). Skoleleder og resten av skoleledelsen er ansvarlig for langsiktig planlegging som dreier seg om hvilke mål skolen arbeider mot (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 82). Her ligger også ansvaret for organisering, for eksempel fordeling av ressurser, og tilrettelegging av innhold og arbeidsmåter, slik at tilpasset opplæring og den enkelte elevs behov for dette, blir ivare tatt (St. meld. 16, 2006, s. 72). En del av jobben som rektor går ut på å oversette intensjonene i

lovverk og planer til pedagogisk praksis, og opplæringslovens formålsparagraf må være grunnlaget for hele denne jobben (Hjellup, 2018b; Opplæringslova, 1998).

Hvordan skoleleder utøver sin rolle er en avgjørende faktor for skolens læringskultur (Hjellup, 2018b, s. 92). Ledelseskvaliteten kan ha stor påvirkning på elevers prestasjoner (Robinson, 2014, s. 14). Robinson (2014, s. 11, 28) forklarer fem hovedoppgaver en skoleledelse har fokus på, på skoler der elevene presterer bedre enn på andre skoler med sammenlignbare rammevilkår. På slike skoler setter ledelsen mål og de bruker og planlegger ressursene de har tilgjengelig på en strategisk måte. Samtidig sørger de for at undervisningen er av høy kvalitet, og dette kan de gjøre ved at de leder lærernes læring og utvikling på en god måte. Til sist, og kanskje en av de viktigste faktorene, er at ledelsen sørger for et velordnet og trygt miljø, både for ansatte og elever. I sammenheng med disse fokusområdene trekker hun også fram tre ferdigheter en skoleleder gjerne innehar på de skolene der disse fokuspunktene står sterkt. Det er viktig at hen anvender relevant kunnskap og at hen er i stand til å løse komplekse problemer. Samtidig er det veldig viktig at hen prioriterer og legger vekt på å bygge tillitsrelasjoner. Dette er viktig ikke bare overfor sine ansatte, men også elever og foreldre.

Heck (2000, s. 538–539) beskriver i sin studie hva et godt lederskap kan ha å si for gode elevresultater: «These schools have principal leadership that is rated as more supportive and directed toward instructional excellence and school improvement». Dette kan oppnås ved at skoleleder legger til rette for godt samarbeid og kompetanseutvikling i lærerkollegiet (Newmann et al., 2001, s. 312). Skoleleder må legge til rette for nødvendig kompetanse og for forpliktelse til bruk av skolens rammeverk. Det hjelper ikke med gode planer dersom man ikke legger til rette for kompetanseheving hos lærerne (Aas, 2021, s. 43). Effektive og gode ledere må også delta i dette, og anse seg selv som lærende sammen med resten av kollegiet. De må se på utviklingen som et kollektivt arbeid de selv skal delta i (Fullan et al., 2018, s. 58). Lærere må samtidig få anledning til å kritisk vurdere, implementere og forme egen bruk av rammeverket (Newmann et al., 2001; Robinson, 2014, s. 84). Rammeverket kan også bidra til økt motivasjon og trygghet hos de ansatte, fordi skolen er forpliktet til dette uavhengig om det skjer forandringer i ledelsen (Robinson, 2014, s. 85).

Dette er relevant informasjon for vår oppgave da et slikt rammeverk kan realiseres gjennom en leseplan, og hvordan det legges til rette for bruk og kompetanseheving gjennom den, i stor grad er avhengig av skoleledelsen.

2.1.3 Lærernes kompetanse og ansvar innen leseopplæring

I Melding til Stortinget 11 (2009) presiseres det at lærere møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene. De må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene. Mange oppgaver kan ikke løses av læreren alene. De krever samarbeid med andre både innenfor og utenfor skolen (St. meld. 11, 2009). Dette kan også dreie seg om hvilke valg som skal tas når det gjelder struktur på undervisning, didaktiske grep og læringssyn.

Hensikten med dette kapittelet er å få en oversikt over hvilket ansvar den enkelte lærer har, og hvilket ansvar lærerne på trinnet har sammen. Videre undersøker vi hva man kan få hjelp til av andre i kollegiet, for eksempel spesialpedagogisk koordinator eller språk- og leseveiledere. I leseplanen vi har analysert, har kommunen beskrevet hvem som har ansvar for ulike oppgaver, metoder og tiltak. For å få en forståelse av hvorfor ansvarsfordelingen er gjort slik den er, er det nyttig å se på hvilket kompetansenivå den enkelte leselærer forventes å ha. Det vil kunne bidra til forståelsen av forventinger til den enkelte, og til trinnteamet læreren er en del av.

Vi vil derfor først se på hva som ligger til grunn for læreres utdanning og hvilken minimumskompetanse de må ha for å få godkjent utdanning. Studenter som velger et av basisfagene norsk, engelsk eller matematikk som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring i lesing, skriving og regning (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016). Samtidig står det i samme forskrift at det i alle fag gjennom grunnskolelærerutdanning for 1-7 skal legges særlig vekt på begynneropplæring. Derfor forventes det at alle lærere som utdannes etter nåværende forskrift skal ha inngående kunnskap om disse grunnleggende ferdighetene. Det står at det er obligatorisk for studenter å oppnå 30 studiepoeng i hvert av fagene norsk og matematikk. Det vil si at alle lærere som utdannes for trinn 1-7, skal ha kompetanse i norsk, og herunder begynneropplæring.

En viktig og sentral del av begynneropplæringen er lesing. Det kan i praksis bety at alle lærere er leselærere. Som nevnt i innledningen er lesing en sammensatt og kompleks ferdighet, som det er vanskelig å beskrive og evaluere. Dette er en ferdighet som ifølge Roe (2014, s. 178) er avhengig av motivasjon, intelligens, tidligere kunnskap og språklig bakgrunn. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 70) skriver at for å kunne utøve god leseundervisning trenger man en solid teoretisk kunnskapsbase med kunnskap om leseprosessen, lesestrategier, språk, språkutvikling, barns kognitive utvikling, motivasjon, ulike tilnærminger til leseundervisning, tekster, språklige virkemidler og sjangere. Det er altså en rekke varierte, men samtidig sammensatte felt en

leselærer skal ha kompetanse innen. Solid faglig kompetanse er viktig for å kunne differensiere og tilpasse sin undervisning på en god måte (St. meld. 11, 2009, s. 13).

Samtidig som det er viktig å ha god kunnskap innen disse feltene, er det alene ikke nok for å kunne utøve god leseundervisning. «Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest» (St. meld. 30, 2004, s. 94). Det krever flere og ulike kompetanser for lærerne. I tillegg til pedagogisk og faglig kompetanse, kreves endrings- og utviklingskompetanse for å reflektere over, og hvis nødvendig endre, egen praksis. Man må også inneha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kollegaer. For å kunne sørge for at elevene får den best mulige undervisningen, og at lærerne skal kunne tilrettelegge for dette, er det ikke nok med bare den formelle grunnutdanningen. Videreutdanningens formål er å øke den enkelte lærers formelle og pedagogiske kompetanse (St. meld. 30, 2004, s. 97). Det er nødvendig at lærere med jevne mellomrom tar videreutdanning slik at elevene får opplæring basert på oppdatert og forskningsbasert kunnskap.

Lærere trenger også prosedural kunnskap om leseundervisning, som betyr kunnskap man ikke kan tilegne seg gjennom utdanning, men gjennom en reflekterende praksis (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 70). Det betyr at en høy kompetanse består av både utdanning, oppdatering innen feltet og erfaring fra den faktiske jobben med dette, altså undervisning og oppfølging av elever. Dersom man er nyutdannet og har relativt kort erfaring, vil det kunne være nyttig å samarbeide med kolleger og dra nytte av andres prosedurale kunnskap.

Når det gjelder å avgjøre hvilke tekster som skal benyttes i leseopplæringen spesielt, og i skolesituasjoner generelt, påpeker Roe (2014, s. 15) at lærere i ethvert fag har ansvar for å lese gjennom tekster og lærebøker på forhånd, med et kritisk blikk. Dette er for å unngå misforståelser eller feiltolkninger, og for å vurdere om det er innhold i teksten som bør gjennomgås med elevene på forhånd eller oppklares. Lærere må også ha kjennskap til mange ulike lesestrategier, slik at elevene kan utvikle et stort repertoar av disse. Lærere må samtidig vite hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke til de ulike type tekstene elevene møter på i de ulike fagene, og lære elevene til å kunne bli selvstendige i dette i eget arbeid. Læreren må også ha kunnskap om hvordan elevene skal utvikle *egne* lesestrategier (Roe, 2014, s. 15). Det er allikevel viktig å være oppmerksom på at man ikke bør følge en ferdig «oppskrift» for undervisning og opplæring i lesestrategier, men være forberedt på å endre opplegg og metode underveis. Dette er fordi elever og elevgrupper er svært forskjellige, og man kan ikke

nødvendigvis benytte samme metoder i alle situasjoner (Roe, 2014, s. 81). En leseplan har mulighet til å kunne gi støtte til forslag og kjennskap til ulike lesestrategier, og hva slags type tekster som egner seg til hvilket bruk.

Leseopplæringen har tidligere vært sett på som norsklærerens ansvar, både på grunn av fagets natur, og på grunn av norsklærerens kompetanse. Men lesing er noe som foregår i alle fag, og derfor er alle lærere, som nevnt, ansvarlige for å drive leseopplæring (Roe, 2014, s. 14; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Ansvar for leseopplæring i de ulike fagene er allikevel forskjellig, etter hvilke konkrete krav læreplanen i faget stiller, men det er alle læreres ansvar å legge til rette for at elevene har mulighet til å forstå det de skal lese (Roe, 2014, s. 14). Frost (2010, s. 11) skriver at for at leseopplæringen skal forbedres, må alle lærere kjenne til det grunnleggende for hva lesing er, og hva som må til for å løfte undervisningen på forskjellige trinn.

For en god videreutvikling av skolen og dens innhold og arbeidsmåter, herunder leseplaner, er det viktig at alle ansatte må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Engelsen (2015, s. 62) understreker at for at samarbeid skal fungere, må hver enkelt lærer ha en profesjonell holdning til sitt undervisningsarbeid. Kun da vil samarbeidet mellom team, nettverk og trinn kunne få et profesjonelt preg. Skoleledelsen skal legge til rette for et lærende profesjonsfellesskap, der man kan reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg. Det skal legges til rette for en felles forståelse av praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b), men lærer må altså delta aktivt i dette.

Lærere som samarbeider om trinn og fag, må samarbeide om planleggingen, både på kort og på lengre sikt. Dersom lærere har et felles begrepsapparat, og en lik forståelse av de samme pedagogiske begrepene, som fanger inn viktige aspekter ved det didaktiske arbeidet, refererer de i større grad til det samme når de planlegger. Dette er en viktig forutsetning for profesjonelt samarbeid (Engelsen, 2015; Lyngsnes & Rismark, 2016; Robinson, 2014). Dersom et felles begrepsapparat tas hensyn til i en felles leseplan, vil den kunne legge til rette for nettopp et bedre samarbeid.

Lyngsnes og Rismark (2016) argumenterer videre for bruk av didaktiske modeller eller rammeverk til bruk i planleggingsarbeidet. Dette vil vi komme nærmere tilbake til i kapittel 2.2 om leseplan som verktøy, men det kan være nyttig å trekke dette inn i samarbeidet mellom lærerne og hvordan det kan skape en god ramme for økning av lærernes kompetanse og arbeid. De mener at en slik modell kan være til hjelp for å få oversikt og struktur over læringsarbeidet,

mål og planlegging av undervisningen. Dette kan være et nyttig redskap både når man arbeider alene, og når man arbeider med andre. Nettopp slik kan kollegiet forholde seg til de samme begrepene og en systemisert struktur. Robinson (2014, s. 85) forklarer også at et felles rammeverk for undervisning kan bidra til en felles forpliktelse for undervisningen, og at dette kan bidra til økt motivasjon i kollegiet og lærerfellesskapet.

Et godt samarbeid med hjemmet er også en viktig faktor for elevenes leseutvikling. Granberg (2021, s. 125) påpeker at det krever en betydelig innsats av foreldrene å følge opp barnas sosiale og faglige utvikling på skolen. Det er både læreren og foresatte som har ansvar for elevens opplæring, noe som er forankret i opplæringsloven (1998, § 1-1). Selv om dette er et felles ansvar, er det allikevel skolens ansvar å sørge for at det er lagt til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Samarbeid med hjemmet bidrar positivt til skolens arbeid med klassemiljø, og har en stor positiv betydning for enkeltelevens holdninger og prestasjoner på skolen (Granberg, 2021, s. 129).

Kunnskap om samarbeid og hvordan dette kan legges til rette for er svært relevant for forståelsen av hvorfor en leseplan kan være både viktig og nyttig. Samtidig er det viktig å ha en forståelse av at alle lærere er ansvarlig for kjennskap, bruk og profesjonell videreutvikling av denne, innenfor det pedagogiske fellesskapet.

2.1.4 Spesialpedagogikk og språk- og leseveiledning

Ulike skoler og kommuner løser fordelingen av ressurser på ulike måter, og herunder ekspertise innen spesialpedagogikk og andre veilederroller. Aas (2021, s. 43) påpeker at det er svært fordelaktig at skolene har egne ressursteam bestående av ulike roller med ekspertise på sine felt. Et slikt team bør ta et særlig ansvar for å følge opp tilrettelegging, kartlegging, testing og oppfølging av enkeltelever som har behov for dette. Et slikt system vil kunne lette arbeidet til skoleledelsen, og sørge for å holde fokus og trykk på disse viktige områdene, samt sørge for at de får god oppfølging. Leseplanen vi har analysert nevner som en del av tiltakene etter kartlegging at spesialpedagogisk koordinator eller en språk- og leseveileder (SLV) skal bidra på ulike nivå. Det er derfor relevant for vår oppgave å se nærmere på disse rollene, og hvordan ulike lærere kan benytte disse som støttespillere i sitt daglige arbeid. Dette kan knyttes sammen med det som slås fast i Melding til Stortinget (St. meld. 11, 2009), at mange oppgaver ikke kan løses av lærer alene, men krever samarbeid med andre. Spesielt for nyutdannede lærere i skolen kan ressursfordeling, og hvem som kan hjelpe til om nødvendig, oppleves uoversiktlig. Dette

vil spesielt være gjeldende om det løses ulikt fra kommune til kommune, og læreren er vant til et annet system fra tidligere arbeid eller praksis.

SLV har en sentral rolle innen leseplanen vi har analysert, og innen kommunen som har utarbeidet den. «Språk- og leseveilederen er skoleledelsens støtte for å kunne kvalitetssikre leseopplæringen» (Frost, 2009a, s. 9). På 2000-tallet ble denne nye funksjonen innført ved norske skoler. Denne veilederen har ansvar for å utvikle skolens leseopplæring gjennom «planlegging, koordinering og veiledning» (Frost, 2009a, s. 7). Brudholm (2009, s. 299) skriver at språk- og leseveilederens funksjon skal være å «inspirere, organisere og evaluere skolens leseundervisning». Det er relevant for vår oppgave å se på hvordan denne rollen utfylles og realiseres, og hva som er dens arbeidsoppgaver, fordi flere av våre informanter nevner samarbeid med språk- og leseveiledere på deres skoler. Denne rollen nevnes også flere steder i leseplanen, og skal derfor være sentral på alle kommunens skoler.

En språk- og leseveileder kan altså støtte skoleleders arbeid og ansvar for å utvikle lese- og skriveopplæringen, for å forbedre dette. Veilederen må ha rådgivningskompetanse for å kunne være i stand til å bistå lærere i deres arbeid når de søker råd og støtte. Det er også viktig å møte disse lærerne på en trygg måte, da mange lærere kan oppleve det som utrygt og utfordrende å skulle bli veiledet og «lært opp» (Frost, 2009b). Veilederen må også ha endringskompetanse, for å kunne ha en forståelse for hvordan endring av praksis på en skole skal gjennomføres. Samtidig må en språk- og leseveileder ha tung og vid fagkunnskap i bunnen, for å oppnå respekt og tillit i kollegiet.

2.1.5 Veiledning av nyutdannede lærere

Det nevnes av Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) at en leseplan må være så forståelig og enkel at den skal kunne benyttes av uerfarne og nyutdannede. Det er nyttig informasjon i sammenheng med veiledning av nyutdannede lærere, og om ansvaret for opplæring av leseplanen bør foregå innenfor denne veiledningen. Stortinget ba i 2017 regjeringen utforme en nasjonal ordning for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Det ble så utarbeidet en skriftlig faglig veileder som skulle sikre at alle nytilsatte skulle omfattes av denne ordningen, men med rom for lokale tilpasninger. Et av målene med dette var å skape en god overgang fra lærerutdanningen til læreryrket, og sikre sammenheng mellom «den profesjonskvalifiseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2).

I dokumentet fra Kunnskapsdepartementet (2021, s. 7) utdypes det hva som menes med lokale tilpasninger. Det står at veiledningen skal omfatte informasjon om og opplæring i organisering og innhold. Det forteller oss at ansvaret for å gi nytilsatte innføring i for eksempel leseplaner ligger her. Dette er viktig å vite noe om i vårt videre arbeid, og kan knyttes til både skoleeiers og skoleleders ansvar for kompetanseutvikling, og også det Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) sier om forståelse av didaktiske modeller og planverk for nyutdannede og eventuelt uerfarne lærere.

2.1.6 Metodefrihet

En leseplan kan blant annet legge føringer og grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisning. Derfor er det nyttig å undersøke om dette kan utfordre prinsippet om metodefrihet. Dette begrepet er ikke lovfestet i opplæringsloven (1998). I Kunnskapsløftet ble begrepet metodefrihet benyttet i noen sammenhenger, og da spesielt for å understreke at læreplanene ikke skulle legge føringer for bestemte arbeidsmåter, slik man kunne se i tidligere læreplanverk (NOU 2015: 8, 2015). I en offentlig utredning (NOU) fra 2015 fastslås det at læreplanene må legge til rette for lærerprofesjonens handlingsrom. Utredningen vektlegger at lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning må bygge på forsknings- og erfaringsbasert, altså prosedural kunnskap, og kunnskap om den aktuelle og enkelte elevgruppen (NOU 2015: 8, 2015). Lyngsnes og Rismark (2016, s. 104) påpeker at det hele tiden er læreren som har det overordnede ansvaret for virksomheten i klasserommet, og at pedagogen selv velger mål, arbeidsmåter, innhold og vurderingsform.

Robinson (2014) erkjenner at systemisk deling av praksis, og benyttelse av et felles rammeverk for undervisning, kan bidra til en rettmessig følelse av tapt autonomi hos lærerne. Allikevel er ikke dette ensidig negativt i et helhetlig perspektiv, fordi et felles rammeverk kan føre til økt profesjonalitet i lærerkollegiet. Dette begrunnes med at det vil kunne legge til rette for å kunne benytte utprøvde og felles metoder. Samtidig trenger lærerne fortsatt å benytte sin autonomi for å kunne vurdere det aktuelle rammeverket, og tilpasse det til den enkelte elevgruppen (Robinson, 2014, s. 86–87) som også Lyngsnes og Rismark (2021, s. 42) understreker at er viktig. Aas (2021, s. 42) argumenterer også for at manglende rammeverk for undervisning og leseopplæring kan bidra til et unødvendig stort metodeansvar på den enkelte lærer, og at det ikke er en fruktbar metodefrihet.

2.2 Leseplan som verktøy i leseopplæringen

I dette kapittelet har vi tatt for oss ulik forskning og teori, både nasjonal og internasjonal, som presenterer ulike kriterier og definisjoner som ligger til grunn for et vellykket felles opplæringsprogram. Vi vil her presentere de ulike elementene og perspektivene hver for seg, for å tydeliggjøre og konkretisere hovedpunktene.

I Melding til Stortinget (St. meld. 21, 2016, s. 9) forklares det at forskjeller i undervisning mellom klasserom kan skyldes blant annet ulike læreres evne til å bidra til elevers læring. For at disse forskjellene i undervisning og metoder skal minskes, har Kunnskapsdepartementet kommunisert tydelige forventinger til hvordan kommunene og lokale myndigheter skal ivareta kvaliteten i opplæringen (St. meld. 21, 2016, s. 8). Utdanningsdirektoratet (2007) har gitt ut en tiltaks- og strategiplan for å stimulere til lesing hos barn og unge. Flere kommuner har i etterkant av dette utarbeidet leseplaner for skolene sine, og en slik plan kan med fordel benyttes for å etterstrebe å ivareta kvaliteten i grunnopplæringen.

Newmann et al. (2001, s. 297, 299) beskriver en leseplan slik: «We define instructional program coherence as a set of interrelated programs for students and staff that are guided by a common framework for curriculum, instruction, assessment, and learning climate and that are pursued over a sustained period». En leseplan bør altså inneholde planer for både elever og lærere, et felles rammeverk for pensum, opplæringsmetoder, vurdering og læringsmiljø.

Det forklares videre at det er viktig at en slik didaktisk modell, eller leseplan, gjøres tilgjengelig for de ansatte, og at det gjennomføres nødvendig opplæring i bruk av denne (Newmann et al., 2001, s. 312). Om ikke dette gjøres, vil det ikke kunne føre til forbedrede resultater i opplæringen. En utilgjengelighet vil også føre til at bare noen av lærerne vil benytte seg av leseplanen, og det vil kunne hindre en følelse av fellesskap i kollegiet.

En leseplan kan altså bidra til å synliggjøre og konkretisere tydelige læringsmål, og dette er avgjørende for en god leseplan (Robinson, 2014). Dette beskrives fra en skoleleders perspektiv, og forklares med at en tydelighet rundt mål gjør det mer sannsynlig at lederne vil kunne oppdage hva lærerne trenger å lære for å kunne undervise elevene sine på best mulig måte. Det vil også kunne sørge for at det er en gjensidig forståelse av hvilke tiltak som eventuelt trengs for å støtte lærerens arbeid. Hun skriver videre at når ledere sørger for at lærerne får så gode muligheter som mulig til å tilegne seg relevante undervisningsmåter og -metoder, er det mer sannsynlig at disse læringsmålene kan oppnås (Robinson, 2014). Dette kan vi sette i sammenheng med

skoleleders og skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling. En leseplan er altså relevant for utviklingen av ledelsens kunnskap.

Heck (2000) har utført en studie om kvalitet i skolen der han undersøkte og fant ut at standardisert kartlegging og felles, koordinert innhold, er en faktor i skoler som kan vise til bedre kartleggingsresultater enn andre sammenlignbare skoler. Han understreker at skoler med en mer enhetlig praksis på tvers av klasser og trinn, generelt har en bedre kvalitet på opplæringen. Dette kan bidra til å forbedre skolens ledelse i tillegg, fordi de får en større kjennskap til hva som foregår, og hva lærerne eventuelt trenger av støtte for å kunne utføre sin jobb. Dette kunne føre til bedre skolemiljø, som igjen viste seg i økt læringsutbytte hos elevene. Innunder begrepet skolemiljø mener han blant annet skoleledelsen, forventninger til studentene, læringsprosesser og -planer og det generelle miljøet på skolen (Heck, 2000, s. 515). Han argumenterer for at det derfor er nødvendig å følge med på dette overordnede miljøet, for å hele tiden legge til rette for at elevene får de beste mulighetene og forutsetningene for læring (Heck, 2000).

Bryk (2010, s. 24) skriver om «coherent instructional guidance systems», som kan oversettes til «felles instruksjon for opplæringsprogram». En leseplan, som vi ønsker å undersøke, kan inngå i denne beskrivelsen. Han skriver at skoler der elevenes læringsutbytte forbedre, har en felles instruksjon for læring som forklarer hva man skal gjøre og hvordan man skal undervise. Videre forklarer han at en slik instruksjon må henge sammen med materiellet, verktøyet og rutiner som må være tilgjengelig. Han skriver at hver enkelt lærer kan tilpasse dette til sin egen måte å undervise på, men at kvaliteten på den enkelte lærers undervisning øker hvis hen har et slikt opplæringsprogram å jobbe etter (Bryk, 2010; Robinson, 2014).

Lyngsnes og Rismark (2016) beskriver hva de mener en felles didaktisk modell, eller leseplan i vårt tilfelle, må inneholde. En didaktisk modell kan defineres som det samme som et opplæringsprogram, slik Bryk beskrev (2010). En leseplan må være så enkel at man kan ha hovedkategoriene klart for seg til enhver tid, og man må kunne se planen og disse kategoriene for seg. Hver av kategoriene må fange inn vesentlige sider ved virksomheten, og det må være sammenheng mellom de ulike elementene i modellen. Planen må være anvendbar i praktisk arbeid på den måten at den kan ligge til grunn når et undervisningsopplegg skal planlegges, og den bør være fleksibel slik at den kan oppdateres ut fra nye forskningsresultater og ny innsikt som vinnes på området (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 83).

Aas (2021, s. 42) peker på at det ikke finnes noen samlet oversikt over de ulike leseplanene som er utarbeidet i de forskjellige kommunene eller regionene, og at det dermed heller ikke finnes noen kvalitetssikring over hva som benyttes. Hun mener en god språk- og leseplan bør inneholde tydelige prinsipper for god begynneropplæring, bygd på forskning, rutiner for hvordan man gjennomfører tidlig innsats, rutiner for hva man skal gjøre når man mistenker lese-, skrive- eller språkvansker, rutiner for kartlegging av lesing, skriving og språk, råd og hjelp med tanke på iverksetting av tiltak, i tillegg til at alle ledd må bygge på den gjeldende læreplanen. Aas (2021, s. 65) understreker at det kan være tilfeldig hva slags hjelp barn som har behov for det får, og når det eventuelt blir satt inn. Hun skriver at det avhenger av lærer, skoleledelse, PPT og i hvilken grad foresatte støtter opp om dette. Hun mener man må jobbe systematisk og målrettet for å sikre at disse forskjellene og tilfeldighetene utjevnes. For å få til dette er det viktig å samarbeide, og rammene for dette kan for eksempel forankres i en velutformet leseplan.

Videre faktorer som er avgjørende for en vellykket og god leseplan, er at den fører til praksis som gir økt læring, god lesekompetanse og leseglede for hvert enkelt barn (Hjellup, 2018b, s. 83). Sammenheng og struktur i undervisningsprogram, som er koordinert på og mellom trinn, er viktig for både elever og lærere og kan føre til at elever presterer bedre (Hjellup, 2018b; Newmann et al., 2001; Robinson, 2014). Hjellup (2018b, s. 82) forklarer at «... å utarbeide lokale leseplaner kan være en god måte å sette lesing i system på». En felles leseplan kan føre til at lærere benytter de samme fagbegrepene og ideene, og når de benytter lignende vokabular for å formidle ideer og undervisning til elevene, kan det skape en større sammenheng og forståelse. Dette kan bidra til at lærere enklere kan bygge på det elevene kan fra før, og dette kan øke engasjementet hos elevene (Robinson, 2014, s. 85).

Uviklingsprosessen til en leseplan har tre faser, ifølge Hjellup (2018b, s. 83): initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfase. I den første fasen utarbeides planen, før den implementeres i alle ledd på skolen. Denne delen er viktig fordi man her skal øve på å endre praksis og utvikle en kollektiv forståelse for leseplanen. Hun påpeker at det er vanlig å være i implementeringsfasen i tre til fem år før denne nye praksisen har fått satt seg i systemet og blitt institusjonalisert (Hjellup, 2018b, s. 83).

2.3 Leseutvikling

Hensikten med dette kapittelet er å presentere ulike perspektiver på leseutvikling og leseopplæring, samt å gjøre rede for lesing som ferdighet. Vi ønsker en forståelse av og innsikt i hvilke teorier som har vært og er rådende, for å kunne forstå bakgrunnen for leseplanen vi presenterer, og hvilke perspektiv den bygger på. Målet med leseutvikling og skolens leseopplæring er at elevene skal oppnå «funksjonell leseferdighet» (Gabrielsen, 2021; Michaelsen, 2018). En person som har funksjonelle leseferdigheter, fungerer godt i ulike kontekster der skriftkyndighet kreves for å kunne delta aktivt (Kulbrandstad, 2018, s. 63).

Vi vil derfor i dette kapittelet gjøre rede for de ulike metodene for å kunne oppnå funksjonell leseferdighet hos elevene i størst mulig grad. Kunnskap om leseutvikling er også nødvendig for å kunne forstå og drøfte de ulike metodene for kartlegging som er tilgjengelig, hvilke ferdigheter de avdekker, mangler ved dem, og sette dem i en sammenheng for å forstå hvorfor skolene har valgt ulike kartleggingsprøver i lesing.

Vår oppgave dreier seg om 3. trinn, som befinner seg innen den såkalte første leseopplæringen. Hovedtrekkene som skiller den første og den andre leseopplæringen er at den første dreier seg om det å lære å lese, og den andre leseopplæringen fokuserer mer på lesing som et verktøy for videre læring (Roe, 2014). Det er allikevel, ifølge vår leseplan, et slags skille mellom 2. og 3. trinn, der man på 3. trinn i større grad forventes å mestre ulike leseferdigheter. Vi ønsker derfor i dette kapittelet å undersøke hvilket nivå elever på 3. trinn forventes å ligge på i ulike leseutviklingsteorier, og hvordan man kan tilpasse undervisningen for de elevene som befinner seg på andre steder i sin utvikling.

Vi vil også undersøke hvilke faktorer som spiller inn på den enkeltes læring, og hvilke rammefaktorer som kan bidra til å legge til rette for god leseutvikling. Samtidig ønsker vi å undersøke om det er noen variasjon i leseutvikling for ulike elevgrupper, og hvilke hensyn man eventuelt må ta.

2.3.1 Kognitive og sosiokulturelle leseutviklingsteorier

Kognitive leseutviklingsteorier legger vekt på enkeltindividets utvikling. De beskriver hva som foregår hos den enkelte elev, i det den skal lære seg å lese, og de ulike dimensjonene som inngår i denne ferdigheten. Som nevnt er lesing en kompleks ferdighet, som består av mer enn bare avkoding. Frost (2010, s. 12) forklarer sammenhengen mellom fonologi, ortografi og semantikk

som de grunnleggende komponentene i lesing som en interaktiv prosess. Han skriver at for å være i stand til å lære å lese, må man være fortrolig med fonologien i språket, man må kunne oppfatte de ulike fonemene, og koble fonemene til de ulike grafemene. Dette danner grunnlaget for sikker ordavkoding, sammen med semantikk, altså ordforråd og språklig bevissthet.

Roe (2014, s. 178) skriver at lesing er en ferdighet det er vanskelig å beskrive og evaluere: «Det er en svært komplisert og sammensatt kognitiv prosess som i tillegg til tekniske leseferdigheter også er avhengig av motivasjon, intelligens, tidligere kunnskap og språklig bakgrunn». I Lundberg og Herrlin (2008) er det beskrevet ulike dimensjoner ved utviklingen av leseevnen hos barn. Dimensjonene inngår i et samspill, men har også et eget forløp. Elever utvikler seg ikke likt, og det er derfor viktig at man ikke ser på fasene i utviklingen som noe lineært, eller at man kan plassere eleven og dens utvikling på tydelige faser eller steg (Kulbrandstad, 2018; Lundberg & Herrlin, 2008). En elev kan vise god utvikling når det gjelder ordavkoding, men ha en sen utvikling når det gjelder leseforståelse.

Lundberg og Herrlin (2008, s. 11) påpeker at det er viktig å se og forstå gjensidigheten og samspillet mellom de ulike sidene ved lesing. Dimensjonene som blir beskrevet er som følger: fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Rekkefølgen på disse dimensjonene er plassert etter hvilke forfatterne mener er de mest grunnleggende for lesing, altså er fonologisk bevissthet det man først og fremst må ha på plass. Videre er de ulike dimensjonene avhengig av hverandre. Dimensjonene har en gjensidig positiv påvirkning i leseutviklingsprosessen. Om man har en god fonologisk bevissthet, vil det lette prosessen med ordavkoding, fordi man enklere og raskere kjenner igjen fonemene i ordet. Gode ordavkodingsferdigheter letter igjen den fonologiske bevisstheten. Når man har automatisert det fonologiske prinsippet og avkoder godt, bidrar det til en god leseflyt. God leseflyt gir også raskere ordavkoding, spesielt når man møter på ukjente ord. God leseflyt og ordavkoding er et godt grunnlag for god og økt leseforståelse, og med god forståelse og flyt er det lettere å forstå teksten som en helhet. Om man opplever gode ferdigheter innen flyt og forståelse, vil interessen og gleden for lesing øke. Og om man opplever leseinteresse, vil man ofte lese mer og dermed bedre de andre ferdighetene som avkoding, flyt og forståelse (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 11). Denne definisjonen av leseutvikling er noe Michaelsen (2018, s. 142) også stiller seg bak, men uten å eksplisitt nevne dimensjonen leseinteresse.

Mens kognitive lese teorier går ut på hva enkeltindividet må mestre for å kunne lese, og de ulike komponentene i denne opplæringen, går sosiokulturelle, eller sosialkonstruktivistiske,

leseteorier ut på i hvilken kontekst lesing foregår. Sosiokulturell teori sier også noe om hvordan elever og mennesker generelt lærer og bruker tekster i samspill og dialog med andre (Kulbrandstad, 2018, s. 54). Dette forklares også av Egeberg (2022, s.129): «Mennesker utvikler sine språkferdigheter i samspill med andre mennesker, og ut fra hva man trenger for å forstå, huske, reflektere og kommunisere om».

Blikstad-Balas (2016) legger vekt på at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst. Hun benytter som nevnt begrepet literacy som en samlebetegnelse på disse ferdighetene om inngår, og det kan oversettes til «å kunne lese og skrive». Kulbrandstad (2018, s. 59) oversetter dette til litterasitet og skriftkyndighet. Lesing og skriving kobles sammen og det handler om å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og situasjoner. Det er ulikt hvor mye av skolens literacy elevene er kjent med før de begynner på skolen. Skolen har egne måter å forholde seg til tekster på, og de tre typiske og tradisjonelle tekstpraksisene er: gjengivelse av informasjon, bruk av lærebøker og klasseromsdialoger om tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 69).

Blikstad-Balas (2016, s. 19) understreker at selv om det har vært vanlig å skille mellom kognitive og sosiokulturelle leseutviklingsteorier, er det i en moderne forståelse av literacy, eller leseferdigheter og tekstkyndighet, rom for å forholde seg til elementer og perspektiver fra begge retninger. Både kognitive og sosiale ferdigheter kan påvirke hverandre positivt, og er samlet en del av menneskers personlige og faglige utvikling.

2.3.2 Lesing som ferdighet

Lesing er i overordnet del av læreplanverket regnet som en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er relevant å gjøre rede for, da vi senere skal knytte dette opp mot hvilket syn leseplanen uttrykker rundt tverrfaglighet og lesing i alle fag. Dette vil også bidra til å danne forståelse når vi skal drøfte hvordan denne leseplanen er bygd opp og hvilke målsettinger som presenteres. Det understrekes at disse ferdighetene er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og at i undervisningen må ferdighetene ses i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. Enkelte fag vil naturlig ha et større ansvar enn andre for de ulike ferdighetene, men lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med utviklingen av disse ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

For å kunne delta og kommunisere aktivt i samfunnet kreves en bred literacy-kompetanse, som Blikstad-Balas (2016) påpeker. Hun skriver at literacy handler om «å skape mening ved hjelp

av ulike tegn i egne og andres tekster» (2016, s. 15). Derfor er leseferdigheter helt sentralt for å oppnå en god literacy-kompetanse, men begrepet brukes fordi det favner mer enn bare lesing som ren teknisk ferdighet. Hun forklarer at det også inngår blant annet elementer som skriftkompetanse, tekstkompetanse og skriftkyndighet (2016, s. 15). Barton (2007, s. 52) argumenterer for at literacy er en del av en sosial praksis, og noe som foregår i kommunikasjon og samspill mellom mennesker. I så måte er ikke literacy noe rent kognitivt og individuelt. Han skriver at dersom man skal forstå literacy-begrepet, må man se det i sammenheng med hendelser og kontekster fra virkelige folks liv, og man må se hvordan det varierer i ulike sammenhenger. Man kan heller ikke generalisere det ut over flere ulike kontekster.

Literacy er altså en forutsetning for demokratisk deltakelse, og er viktig for både enkeltmennesket og samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Dette synet på literacy er i tråd med de ambisjonene norsk skole har for sine elever, noe som gjenspeiler seg i overordnet del og de tverrfaglige temaene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Skolen har derfor et overordnet ansvar for å utvikle lese- og skrivekyndighet til elevene, slik at de utvikler inngående kunnskap og ferdigheter til å kunne delta i et slik kompleks samfunn. Michaelsen (2018, s. 140) bruker begrepet funksjonell lesing, som i stor grad kan sammenlignes med begrepet literacy. Funksjonell lesing handler om å kunne forstå, bruke og konstruere mening fra ulike tekster. De første skoleårene har størst betydning for å legge grunnlaget for videre utvikling av leseferdigheter. Skolens krav til lesing, krever at barn og unges leseutvikling må gå i takt med denne utviklingen som skjer i skolen, og de må beherske lesingen som skjer i skolekonteksten (Kulbrandstad, 2018, s. 63).

Vårt utdannings- og informasjonssamfunn utvikles svært raskt, og det blir stadig viktigere å beherske lesing og skriving for å kunne ta del i dette. Derfor vil man kunne argumentere for at leseferdigheter blir viktigere og viktigere (Lundetræ & Tønnessen, 2021, s. 8). Elever med lave leseferdigheter har større sjanse for å miste interesse og engasjement for skolearbeid, og dermed få lavere utbytte av opplæringen og igjen oppnå svakere resultater. Dette kan føre til at de faller ut av videregående opplæring og av den grunn får lavere sjanse for deltagelse i arbeidslivet (Gabrielsen, 2021, s. 23). Dette kan føre til store kostnader for samfunnet, og for enkeltindividet, både i form av tapt inntekt og redusert livskvalitet (Universitetet i Stavanger, 2022). Derfor er det viktig at skolen kan tilby og sørger for en leseopplæring og -oppfølging av god kvalitet.

Styrking av kommunikative ferdigheter generelt kan ha en positiv effekt på leseopplæringen. Kommunikative, eller språklige ferdigheter, innebærer de reseptive og produktive ferdighetene man må inneha for å kunne motta og forstå informasjon, og å uttrykke seg skriftlig og muntlig, altså å kunne lese, lytte og forstå, skrive og prate. Dette er relevant å vite fordi man da må vite hvilke komponenter som må være på plass for å sikre en god leseutvikling, og hva man kan jobbe med dersom man opplever at utviklingen ikke går slik som den skal. Egeberg (2022, s. 129) påpeker at god pedagogisk praksis innebærer et bevisst forhold til hvilke språkferdigheter elevene trenger for å kunne kommunisere på ulike nivå i dagens samfunn, og hvordan man skal legge til rette for å utvikle dette. Informasjon overføres i økende grad via ulike plattformer og gjør at vi må anvende og forholde oss til skriftlig kommunikasjon på flere måter. Dette gjør oss avhengige av å kunne kode om språket, fra muntlig til skriftlig og omvendt (Lyster, 2011, s. 12), og i ulike modaliteter. Vi tar ikke for oss lesing på digitale plattformer eksplisitt, men tar som utgangspunkt at man trenger å beherske lesing som grunnleggende ferdighet også på dette feltet.

Tidligere har den rådende tankegangen gått ut på at leseutviklingen starter på skolen, at lesing er noe man lærer seg og så er man ferdig med det (Kulbrandstad, 2018; Torvatn, 2013). I dette perspektivet er det først og fremst prinsippet om avkoding som har vært sentralt, og denne ferdigheten har blitt betegnet som det man trenger å kunne for å kunne lese. Senere har det blitt en mer utbredt enighet om at lesing er en kompleks ferdighet, bestående av ulike komponenter. Formelen «lesing = avkoding x forståelse» har fått et feste i leseopplæringen (Frost, 1999; Lyster, 2011; Michaelsen, 2018). Roe (2014, s. 12) trekker fram at det har vært og til dels er en utbredt oppfatning om at elevers leseforståelse vil utvikles automatisk og kontinuerlig dersom de bare får mer lesetrening. Hun peker på at det er svært viktig at det etter den første bokstavinnlæringen og avkodingstreeningen fortsettes med systematisk leseopplæring, og dette kan blant annet dreie seg om opplæring og trening i leseforståelse, lesestrategier og begrepsforståelse.

Lesing blir i dag i stor grad sett på som en ferdighet eller kyndighet som utvikler seg. Det er selve leseprosessen som er i fokus, og her kommer spørsmålet om når leseutviklingen begynner. Start av leseutvikling kan defineres som når man kan identifisere et ord eller en bokstav, eller det kan være idet en oppdager det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2011). Kulbrandstad (2018) skriver at kunnskap om leseutvikling i dag er fornyet og legger nå også vekt på barnas erfaring med skrift fra barnehagealder, skolens ansvar for å utvikle disse ferdighetene, i tillegg til interesse for voksenes lesing.

2.3.3 Pedagogisk praksis

Frost (2010, s. 11) skriver som nevnt at betingelsen for at leseopplæringen skal forbedres generelt er at den pedagogiske praksisen må være koordinert som sammenhengende fra 1. til 10. trinn, og at alle lærere må kjenne til det grunnleggende for hva lesing er, og hva som må til for å løfte undervisningen på forskjellige trinn.

Det er flere faktorer som spiller inn ved forbedring av leseferdigheter. Det handler om relasjonsarbeid så vel som faglig og didaktisk kunnskap og ferdigheter. Å skape en klassekultur der det er rom for å prøve og feile, er vesentlig for at elevene kan føle seg sett og verdsatte (Helstad & Øiestad, 2017, s. 97). Det innebærer også at læreren tilrettelegger for varierte aktiviteter i klasserommet og møter elevenes ulike læringsbehov. Læreren må vurdere hvilke verktøy som er hensiktsmessige å ta i bruk i den aktuelle situasjonen. Med Fagfornyelsen har det også kommet et økt fokus på elevmedvirkning (Flatås, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Der legges det blant annet vekt på at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med lærerne hver dag. Flatås (2021) understreker at dette ikke trenger å bety at elevene skal bestemme direkte, men at deres meninger og stemme skal bli hørt. Dette er svært viktig for å fremme elevenes indre motivasjon for læring.

Klette (2020, s. 205) har gjengitt en modell for god profesjonell praksis i klasserommet. Den kan ses på som en sirkel og inneholder komponenter som alle kontinuerlig bidrar til dette. Den første delen handler om planlegging og forberedelser, der man som lærer har kunnskap om faget og fagdidaktikk i tillegg til kunnskap om og kjennskap til elevene. Her defineres læringsmål og undervisningsaktiviteter planlegges. I den andre delen finner vi klasseromskonteksten som omhandler en god klasseromskultur med gode klasseregler og rutiner, håndtere elevenes atferd og etablere en mestringskultur. Undervisning kommer som del nummer tre. Denne delen handler om å kommunisere med elevene, bruke ulike undervisningsteknikker, få elevene engasjert i læring og bruke vurdering i undervisningen. Den siste delen, profesjonelt ansvar, går ut på å reflektere over praksis, følge med på elevenes læring og utvikling, delta i det profesjonelle fellesskapet, kommunisere med foresatte og vise profesjonalitet. Denne modellen, som går kontinuerlig i sirkel viser noe av kompleksiteten ved å drive god profesjonell praksis i klasserommet og hva som er betydningsfullt for god undervisning. Vi kan se denne modellen i lys av leseundervisning.

2.3.4 Leseopplæringsmetoder

Det har vært diskutert hvilke leseopplæringsmetoder som er de beste, og dermed best egnet i begynneropplæringen (Kulbrandstad, 2018; Lundetræ & Walgermo, 2021; Traavik & Alver, 2008). En leseopplæringsmetode består av «flere leseaktiviteter satt sammen på en systematisk måte» (Kulbrandstad, 2018, s. 178). Det 3har tradisjonelt vært vanlig å dele leseopplæringsmetodene inn i syntetiske og analytiske metoder (Aga & Thaugland, 1971; Kulbrandstad, 2018; Lundetræ & Walgermo, 2021). De syntetiske metodene begynner med de minste elementene i skriftspråket, mens de analytiske metodene tar utgangspunkt i ord, setninger eller tekster. Allikevel hevdes det av flere at med dagens kunnskapsgrunnlag vil man med faglig begrunnelse kunne benytte seg av en kombinasjon av disse metodegruppene, og ivareta begge perspektivene (Kulbrandstad, 2018; Lundetræ & Walgermo, 2021). Tidligere var forventningene til elevgruppen at den var mer homogen, og materialet var lagt opp til felles progresjon. I dag har vi tilgang til mer materiell, både i kvantitet og variasjon, og da er det enda viktigere at man kan vurdere materialet kritisk, og ta vurderinger på hva som passer til den enkelte elev og elevgruppe (Kulbrandstad, 2018, s. 130–131). Dersom man ivaretar dette, samt mestrer å benytte en kombinasjon av de ulike leseopplæringsmetodene, peker Lundetræ og Walgermo (2021, s. 62) på at dette er faktorer som er til stede hos det de beskriver som lærere som praktiserer spesielt god leseopplæring.

Kulbrandstad (2018, s. 134) skriver at uavhengig av valg av leseopplæringsmetode, må man foreta seg noen prinsipielle valg i leseopplæringen. Slike prinsipielle valg kan være både detaljerte eller mer overordnede, og kan blant annet dreie seg om bokstavtype i leseopplæringen, for eksempel stavskrift, løkke, små eller store bokstaver, om elevene skal lære seg å lese med digitale hjelpemidler eller trykte verk, om de skal lære seg å skrive og lese samtidig, om de skal lære seg å lese på standardisert målform eller dialekt, eller hvilken rekkefølge de skal lære bokstavene. Slike valg kan være foretatt og lagt til rette for i for eksempel en leseplan.

Frost (2003, s. 25) har beskrevet ulike aktiviteter som skal fremme leseutviklingen til barn. Her har han delt inn i fire aktivitetsområder som er knyttet til klassetrinn. Dersom disse aktivitetsområdene følges, i den rekkefølgen som er beskrevet, vil det i de fleste tilfeller kunne sikre en lese- og staveutvikling. Det første området er: «Å utforske; a, talespråk, b, skriftspråk» og skal gjøres i barnehagen og 1. og 2. klasse. Det andre aktivitetsområdet foregår i 2.-3. klasse og er: «Å skrive og lese enkle tekster». Å utforske ord i lesing og skriving er i 3.-4. klasse. Det

siste aktivitetsområdet foregår på mellomtrinnet og er: «Å lese vanskelige tekster», «Å skrive mer krevende tekster» og «Å anvende lesing og skriving til å lære».

Som nevnt begynner en syntetisk leseopplæringsmetode med de minste elementene i skriftspråket, altså språklydene og bokstavene. Aas (2021, s. 17) mener at det er uklokt å sette i gang formell bokstavinnlæring uten å samtidig fokusere på språklig bevissthet. «Leseutvikling er en språkprosess, og...må derfor ses som en fortsettelse og utvidelse av den språklige utviklingen» (Frost, 2010, s. 11). Han skriver videre at forholdet mellom språklig bevissthet og den første leseutviklingen er særlig viktig. Han påpeker at arbeid med språklyder med barn i 5-6-årsalderen, har en forebyggende effekt i forhold til vansker med å begynne å lese. Samtidig peker han på at «barn som får eksperimentere med å skrive før de tar til med den egentlige leseopplæringen, i betydelig grad styrker grunnlaget for en vellykket lesestart».

Et viktig prinsipp innen de syntetiske leseopplæringsmetodene, er at man benytter bokstavens lyd i stedet for bokstavens navn (Aga & Thaugland, 1971; Kulbrandstad, 2018). Da er det lettere å trekke lydene sammen til ord, fordi bokstavens navn kan være uhensiktsmessig å bruke for å avkode.

Den andre hovedretningen innen leseopplæringsmetoder er analytisk metode. Her begynner man med meningsbærende deler av språket, altså ord, setninger eller tekster, og bryter etter hvert disse ned til deler man kan analysere. Denne retningen har ikke vært så vanlig å bruke i leseopplæring i Norge. Dette er fordi norsk er et relativt lydrett språk i motsetning til for eksempel engelsk, som er mindre lydrett, og derfor er det her mer hensiktsmessig å lære seg å lese hele ord først (Kulbrandstad, 2018, s. 155). Asheim (1971, s. 39) forklarer at det ikke er god pedagogikk å fokusere på fonem-grafem-prinsippet hvis dette er vanskelig, men heller se på meningsbærende deler av språket, og så støtte opp med fonem-grafisk hjelp der det er nødvendig.

Sunde et al. (2020) har forsket på rask bokstavinnlæring. De ønsket å undersøke om dette kunne føre til økt læringsutbytte hos elevene. Denne forskningen kom fram til at elever som blir utsatt for raskere bokstavinnlæring enn én bokstav i uka, leser bedre på slutten av 1. trinn enn de elevene som blir presentert for én bokstav av gangen. I tillegg er det mindre sannsynlig at disse elevene befinner seg i et område med bekymringsfullt lave leseferdigheter. For å finne ut av dette, har forskerne kartlagt førsteklassingers ferdigheter ved starten og slutten av skoleåret. En rask bokstavinnlæring, som starter tidlig i skoleåret, gir førsteklassingene god tid til å repetere og øve på bokstavene de har lært. Om man gjør det saktere, og introduserer én bokstav i uka,

eller venter med bokstavinnlæring til etter jul, vil ikke elevene ha god nok tid til dette, fordi de lærer de siste bokstavene rett før sommerferien, og ikke har tid til repetisjon før de begynner i andre klasse.

Som nevnt trekker Lundetræ og Walgermo (2021) fram hva som kjennetegner spesielt gode leselærere og leseopplæringsmetoder, og de kan være nyttige å ha som grunnlag for å oppsummere denne delen. Først og fremst viser disse lærerne at de behersker å kombinere ulike metoder for å komme fram til hva som fungerer best for sin elevgruppe. Det er også viktig å ikke se på de ulike ferdighetene som ligger til grunn for leseferdighet som helhet isolert sett, men arbeide med dem i sammenheng med andre elementer. Lærere kan på denne måten sørge for at aktivitetene i størst mulig grad oppleves som meningsfulle, fordi det hjelper elevene til å øke forståelsen for hvordan og hvorfor en skal lære det man trenger for å kunne lese.

De peker også på at slike lærere overvåker elevenes utvikling gjennom vurderingsformer som henger sammen med målene (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 62). Dette er svært relevant for vår oppgave, og er i tråd med blant annet Bryk (2010), som tidligere nevnt, og hans definisjon på hva en vellykket leseplan bør inneholde. Dette dreier seg blant annet om at instruksjonene som leseplanen gir må henge sammen med materiellet og rutinene som er tilgjengelig, og da blant annet vurderingsformer og kartlegging. Sammenholdt vil disse to utsagnene si at en god leseplan kan sørge for at leselærerne har større forutsetninger for å kunne gjøre en god jobb, og at leseopplæringsmetodene blir mer meningsfulle og vellykket.

2.3.5 Variasjoner og sprang i leseutviklingen

Hagtvat et al. (2014, s. 69) beskriver ulike faktorer som kan påvirke variasjon i leseutvikling hos ulike elever. De skriver at det er viktig at lærerne vet hva de skal se etter av markører for forsinkelser og avvik, for at de skal kunne gi riktig og relevant støtte, og også forebygge forsinkelser i senere utvikling. Hagtvat et al. (2014) nevner indre faktorer som evner, interesser og temperament som relevante i påvirkningen av leseutvikling. Av ytre faktorer peker de på hjemmemiljø, språklig påvirkning i barnehagen og kvalitet i leseopplæringen. Flerspråklighet er også en faktor som kan påvirke denne utviklingen. Etter hvert som eleven blir eldre, er også elevens erfaring med lesing sentral i videre utvikling. Jo mer den leser og jo mer variert den leser, desto større sjanse er det for at leseutviklingen blir god.

Kompetansemål etter 2. trinn forteller oss at elever som starter på 3. trinn skal kunne lese med sammenheng og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2019), og man vil da kunne forvente at elevene er i stand til dette, selv om noen har kunnet det lenge og noen nettopp har lært det. Kulbrandstad (2018, s. 66) skriver at en leser som nettopp har lært seg ferdigheten kan kalles for en overgangsleser, og at man i denne fasen benytter og øver seg på sin «nyvunne ferdighet». Når leseren er i stand til å kunne bruke denne ferdigheten til å lære på en selvstendig måte, kan den kalles for en innholdsleser. Hun påpeker at dette som regel gjelder elever fra 5. trinn og oppover, men man vil kunne finne elever med et høyt ferdighetsnivå også på lavere trinn. Det er uansett viktig å kunne noe om dette for en lærer på 3. trinn, fordi opplæringen da går etter vår oppfatning over i en annen fase.

Det understrekes at flerspråklighet isolert sett ikke er en risikofaktor for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Hagtvet et al. (2014) påpeker at den største risikofaktoren for disse elevene dette gjelder, er utviklingen av begreps- og leseforståelse og at de ofte er i faresonen for å bli hengende etter på dette feltet, spesielt når de kommer opp på mellomtrinnsalder. Denne oppgaven dreier seg ikke om mellomtrinnet, men som lærer på småtrinnet kan det være viktig å være bevisst på dette i sammenheng med forebygging av lesevansker. Hagtvet et al. (2014, s. 69) skriver at disse elevene vil kunne ha stor nytte og utbytte av en intensiv og grunnleggende begrepsopplæring.

2.3.6 Leseutvikling og leseopplæring for flerspråklige barn

I dag er det slik at elever med et annet morsmål enn norsk kan få morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring til de oppnår såkalt tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, § 2-8). I skoleåret 2021/2022 er det 6,2% av elevene i grunnskolen som har krav på dette (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Skolen i Norge er altså preget av et kulturelt og språklig mangfold, og gjennomsnittlig vil det si at dette gjelder cirka 1,2 i hver klasse på 20 elever. Dette gjør at norskspråklig kompetanse vil kunne variere i en og samme klasse (Palm, 2018, s. 115). Noen elever har et aldersadekvat norsk språk ved siden av hjemmespråket, mens andre kan svært lite eller ingenting av skolespråket. Det er viktig å være bevisst på at flerspråklige barn kan ha ulik kunnskap og ulike ferdigheter i språkene sine, og bære preg av at språkene brukes på ulike domener (Kulbrandstad, 2018, s. 183). I tillegg må flerspråklighet ses på som noe dynamisk, og som utvikles og tilpasses etter tid og sted hos den enkelte språkbruker (Palm, 2021; Randen & Danbolt, 2018). Man vil derfor ikke nødvendigvis

kunne sammenligne norskferdighetene og det totale kunnskapsnivået til disse barna med de såkalte enspråklige barna (Wagner & Walgermo, 2021, s. 193), spesielt ikke ved bruk av standardiserte vurderingsverktøy beregnet på norskspråklige barn (Palm & Ryen, 2014, 2018). Lærere med god kompetanse på leseutvikling og leseopplæring hos flerspråklige elever er spesielt viktig for denne mangfoldige elevgruppen.

Wagner og Walgermo (2021, s. 193) mener at det viktigste er at de flerspråklige barna først og fremst lærer seg et godt nok og funksjonelt skolespråk, som i vårt tilfelle er norsk. Det å lære seg å lese på et språk man ikke kjenner til muntlig, kan være ineffektivt; samtidig er det å beherske undervisningsspråket også viktig for å kunne lære i alle fag (Kulbrandstad, 2018; Snow et al., 1998; UNESCO, 2016). For å få til dette er det viktig og nyttig å lære seg språkets lyder og fonemer, knyttet til det alfabetiske prinsipp. De flerspråklige elevene bør få muligheten til å opparbeide seg en muntlig base enten i forkant av, eller i det minste parallelt med leseopplæringen. Det optimale vil være om eleven får mulighet til å utvikle skrive- og leseferdigheter på sitt eget morsmål samtidig som de utvikler disse ferdighetene på målspråket (Snow et al., 1998).

Det å undervise i og oppfordre til flerspråklighet, opplever flere lærere som utfordrende å realisere i skolen (Palm, 2021, s. 47), spesielt dersom det ikke finnes tilgjengelige pedagoger med kunnskap om de andre språkene elevene kan. Derfor understreker Palm (2021, s. 47) at «det er behov for videre drøfting av hvordan flerspråklighet kan forstås innenfor norskfagets rammer». Hun gjør videre rede for konkrete eksempler på hvordan norsklærere kan jobbe med dette i klasserommet, samtidig som man benytter aktiviteter som elevene kjenner til, og mens man jobber med å nå kompetansemålene som er relevante for sitt trinn. Et økt fokus på flerspråklighet kan bidra til at elevene øker sin trygghet og selvtillit i klasserommet, og at de flerspråklige elevene kan få styrket sin identitet. Samtidig vil også elevene med norsk som morsmål kunne erfare et utvidet syn på egne språkferdigheter (Palm, 2021, s. 61–62). Eksempler på tiltak og aktiviteter som trekkes fram er blant annet å sørge for at elevene har tilgang til bøker på flere språk, synliggjøre de ulike nasjonalitetene i klasserommet ved for eksempel å henge opp flagg, hilse god morgen på de ulike språkene som er representert i klassen, synge på ulike språk, skrive fortellinger og oversette etterpå, sammenligne ord og uttrykk på forskjellige språk, og dramatisering og rollespill på ulike språk (Palm, 2021). Det understrekes at det ikke er nødvendig for læreren å kunne de ulike språkene for å kunne planlegge og gjennomføre slike opplegg, men at det er svært fordelaktig dersom man involverer foresatte i dette arbeidet, og ber om at de støtter dette arbeidet blant annet ved å bidra med

oversetting (Kulbrandstad, 2018; Palm, 2021). Kulbrandstad (2018, s. 202) peker også på at de flerspråklige elevenes lærere må samarbeide tett, for å sørge for at opplæringen blir av så god kvalitet som mulig. Ofte er det ulike lærere som underviser klassen i norsk, og som underviser minoritets elever i særskilt norskopplæring eller i morsmål. Helt konkret trekker hun fram at læreren som underviser i særskilt norsk, kan støtte elevenes ordforrådinnlæring parallelt med bokstavinnlæringen, ved å for eksempel benytte konkreter og bilder i tillegg til materiellet klassen bruker (Kulbrandstad, 2018, s. 202). Dette kan med fordel samles i en bok som elevene kan ta med hjem, og på den måten kan foresatte i enda større grad støtte sine barn i sin leseutvikling og med sine lekser.

2.3.7 Ordforråd og begrepsutvikling

Stimulering av ordforråd har også stor betydning for videre leseforståelse (Frost, 2010; Lyster, 2009, 2012). De skriver at jo bedre ordforråd barn har, jo større sjanse er det for at de utvikler god leseforståelse på senere stadier. Det varierer i stor grad hvor stort ordforråd et barn har når det begynner på skolen (Frost, 2010; Lyster, 2011, 2012). Frost (2010, s. 13) forklarer at den enkeltfaktoren som har størst betydning for barnets framgang på skolen, er hvor stort ordforråd barnet har ved skolestart. Forskning har vist at dette i stor grad henger sammen med hvilken stimulus barnet har fått i sin primærsosialisering (Mortensen et al., 2019; Øia & Fauske, 2010), og dette henger videre ofte sammen med foreldrenes eller foresattes utdanningsnivå og forhold til litterasitet. Det kan virke som at foresatte med lavere utdanningsnivå «i mindre grad involverer barn i litterære aktiviteter» (Lyster, 2011, s. 133). Dette ligger utenfor lærers og skolens kontroll, men det er allikevel nyttig å se på hvordan man kan bidra til økt ordforråd og begrepsforståelse, slik at hver enkelt elev har mulighet til å opparbeide seg et så stort ordforråd som mulig.

Lyster (2012, s. 61) peker på at antall ord elever bør lære er altfor stort til at man kan drive eksplisitt instruksjon. Elevene må i stor grad lære seg ord gjennom den konteksten de inngår i. Det er derfor viktig at skolen jobber med denne ordforrådsstimuleringen og -utviklingen, for å utjevne forskjeller og legge til rette for god leseutvikling og god leseforståelse (Frost, 2010; Lyster, 2009, 2012).

Lyster (2009) påpeker at ord- og begrepsforståelse er sentralt for leseutvikling, og samtidig skriver Monsen og Randen (2017, s. 113) at det ikke er noe annet som bidrar til utvikling av ordforråd i like stor grad som det å lese. Det er altså en gjensidig positiv forsterkning mellom

lesing og utvikling av ordforråd. Forskning viser også at barn som har blitt lest mye for fra de var små, har et mye større ordforråd enn barn som ikke har opplevd dette (Pihl, 2018, s. 31). Derfor vil det være relevant å drøfte betydningen av barnelitteratur i leseopplæringen. Mange oppdager ordenes betydning først når man opplever dem i en syntaktisk sammenheng, for eksempel i tekst (Lyster, 2009, s. 232). Tekster i skjønnlitteratur og bøker har en mye større variasjon i ordbruk og formuleringer, og bidrar til mer utstrakt språklæring i en meningsfull og motiverende sammenheng (Egeberg, 2022, s. 178). For at litteraturen skal være motiverende, og dermed bidra til denne språklæringen, må bøkene tilpasses barnas interesser, og dette er ekstra viktig ved utviklingsforstyrrelser eller språkvansker (Egeberg, 2022, s. 179).

Valg av tekster til bruk i undervisningen er viktig å være bevisst på som lærer, og tekstene må være av en slik vanskegrad at de fremmer læring og ikke er til unødvendig hinder (Lyster, 2012, s. 94). Det er viktig å velge egnede tekster tilpasset eleven, spesielt når det er snakk om spesialundervisning, men også i ordinær undervisning. Om eleven strever med lesemotivasjon eller vansker, kan det være til god hjelp å finne tekster som handler om noe elevene interesserer seg for. Dette gjelder også på gruppenivå.

Egeberg (2022, s. 179) argumenterer for at fram til avkodingen er helt automatisert rundt 6. trinn, er det mest effektivt for språklæringens del at elevene blir lest høyt for, framfor at de leser selv. Han peker på at høytlesning av bøker kombinert med samtale om ord og innhold er spesielt effektivt, og at lytting i stedet for lesing kan frigjøre kognitiv kapasitet som kan benyttes til refleksjon og forståelse. Han skriver videre at det er viktig at lydseansene med tekst ikke blir for lange, og at det tilrettelegges for muligheter for å «snakke om, arbeide med og reflektere over teksten» (Egeberg, 2022, s. 180). Dette støttes av Wagner og Walgermo (2021, s. 196), som skriver at høytlesning, spesielt den typen som har språkutvikling som formål, alltid bør skje gjennom en dialog mellom leser og lyttere. På samme tid understreker de at barns ordlæring øker betraktelig dersom den voksne som leser tenker høyt om egen strategibruk (Wagner & Walgermo, 2021, s. 196). Da kan den voksne forklare hvordan den tenker dersom den selv møter på ord eller uttrykk som er vanskelige å forstå. Dette vil kunne bidra til at lytterne i større grad forstår vanskelige ord, og har anledning til å spørre dersom de ikke forstår. Dette er spesielt hensiktsmessig for de flerspråklige elevene, men alle elever vil kunne profitere på dette læringsutbyttetmessig. En del elever, spesielt de med språk- og/eller lesevansker, kan og ha spesielt nytte av å lytte til bøker, i stedet for å lese selv.

2.3.8 Barnelitteratur og skolebibliotek

Dersom målet med lesing er å styrke språkferdigheter, bør det velges tekster som «inneholder ord, kunnskap eller setningsstrukturer som i større grad utfordrer barnas språklige kompetanse» (Egeberg, 2022, s. 179). «God lesekompetanse er noe som krever kontinuerlig utvikling i møte med stadig mer avanserte tekster» (Roe, 2014, s. 11), og i sammenheng med dette er det derfor viktig å støtte elevene i å finne fram til litteratur av riktig vanskegrad (Wagner & Walgermo, 2021, s. 197). I definisjonen riktig vanskegrad ligger det flere elementer, og det trekkes blant annet fram at språket i teksten må være tilpasset elevens nivå i språkutviklingen. Dette betyr ikke at språket må være for enkelt, da vil ikke eleven kunne lære seg nye ord og begreper. Teksten bør inneholde nye ord, men samtidig ligge til rette for at eleven selv kan finne ut hva de betyr, enten ved sammenhengen i kontekst, eller ved at de selv oppsøker en definisjon. Dette fremfor å kun spørre en voksen, enten det er en foresatt eller en pedagog. For at ordet enkelt skal kunne læres, bør det også være mulig for eleven å knytte det til egne erfaringer. Teksten, eller boka, bør også være så engasjerende at eleven har lyst til å lese den flere ganger, såkalt repetert lesing (Wagner & Walgermo, 2021, s. 197).

Lesing har ikke bare en instrumentell funksjon, det er også et viktig ledd i elevenes danning og grunnlag for livsutfoldelse (Gabrielsen, 2021). Opplevelser rundt skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle denne danningen. Læreplanen i norsk sier noe om lesing av barnelitteratur, og det er utformet kompetansemål som forteller om hva elever etter 2. og 4. trinn skal ha oppnådd, opplevd og erfart (Utdanningsdirektoratet, 2019). Leseplanen vi tar for oss forteller også at en av metodene for å oppnå gode leseferdigheter, er at elevene skal besøke skolens bibliotek jevnlig, og oppleve forskjellige sjangre innen barnelitteratur. Da vil det være relevant for vår oppgave å se på hva teori sier om lesing av barnelitteratur, hvordan det skal og kan legges til rette for dette i skolen.

De konkrete kompetansemålene i læreplanen ble nevnt i innledningen, men de som dreier seg eksplisitt om barnelitteratur og skolebibliotek er:

Etter 2. trinn:

- låne og lese bøker fra biblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Etter 4. trinn:

- lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven

-
- velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette forteller oss at norsklæreren må ha kunnskap om ulike sjangre og forskjellig type barnelitteratur. Hen må også ha kompetanse og kunnskap nok til å kunne veilede elever til å velge bøker fra biblioteket ut fra deres interesser og leseferdigheter. Barn og unge som får mulighet og tid til å lese selvvalgt litteratur på skolen, og dele disse opplevelsene med andre, utvikler leseglede og blir gode lesere, og lystlesing øker både lese- og språkkompetanse (Pihl, 2018, s. 21,28). Selv om litteraturen skal være selvvalgt, kan det hende at elevene trenger veiledning til å velge litteratur som passer for seg og sine ferdigheter, og de kan trenge hjelp til å finne fram på et bibliotek, som kan oppleves som stort og uoversiktlig for de minste elevene. Skolebibliotek og bibliotek kan være en «bærebjelke i arbeidet med lesing og læring i skolen» (Pihl, 2018, s. 22). Læreren må derfor ha kompetanse til å kunne bidra med dette.

Pihl (2018) skriver at lærere og bibliotekarer ofte mangler kunnskap om hverandres spisskompetanse. Da vil det være nyttig å knytte dette opp mot lærerens kompetanse og ansvar, og fordelingen av dette innen kollegiet (kapittel 2.1.3). Hva kan den enkelte kontaktlærer eller norsklærer hjelpe til med, og når kan og bør man dra nytte av skolebibliotekarens spisskompetanse innen feltet. Pihl (2018) peker på at et slikt samarbeid er en av forutsetningene for å legge til rette for å utvikle leseleden og muligheten for å bli gode lesere, som nevnt i forrige avsnitt. Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer bør innebære samarbeid om planlegging og gjennomføring av leseundervisning, og evaluering av denne. Dette arbeidet bør nedfelles i skolens årsplan, ifølge Pihl (2018, s. 33). Dette kan vi knytte til det vi vet om skolens planarbeid, og skoleeiers og -leders ansvar for utvikling av et felles planverk, i dette tilfellet en leseplan.

Et av kjennetegnene på et godt skolebibliotek er at skolebibliotekaren formidler et bredt utvalg av litteratur til alle skolens elever (Pihl, 2018, s. 27). De aller fleste elever i norsk skole møter et stort utvalg av lærebøker gjennom sin skolegang, og leser utallige tekster i disse. Ifølge Pihl (2018, s. 21) bidrar ikke dette nødvendigvis til økt leseglede og leselyst. Det er derfor viktig at skolens ledelse legger til rette for å kunne kjøpe inn ny, relevant og oppdatert barnelitteratur, og at skolebibliotekaren gjør seg kjent med elevgruppen for å kunne tilby litteratur som oppleves som morsom, spennende, interessant og bidra til leselyst (Pihl, 2018). Det er også viktig at ansvarlig for skolebiblioteket legger til rette for at de flerspråklige elevene skal få

tilgang til barnelitteratur på eget morsmål. Dette kan ifølge Pihl (2018, s. 42) bidra til en følelse av å bli verdsatt og skape sosial tilhørighet.

2.3.9 Lesestrategier

Leseplanen legger opp til systematisk bruk av lesestrategier, og utvalget utvides etter hvert som elevene blir eldre. Det vil derfor være relevant å se på hva lesestrategier er, og hvordan de kan styrke elevenes utvikling. Læringsstrategier er omtalt i overordnet del i læreplanen og sier blant annet at skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring og forstår sine egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette skal bidra til selvstendighet og mestringsfølelse for elevene. Skolen kan også legge til rette for tilpasset opplæring ved å bruke læringsstrategier (Bunting, 2020, s. 14). Lesestrategier kan ses på som en spesialisert form av læringsstrategier som elevene bruker når de skal lære fra en tekst. Begrepene er flytende og ikke absolutte (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 14). De definerer leseforståelse som det en leser gjør utover det hen må gjøre for å lese en tekst, altså prosessen hvor leseren henter ut og konstruerer mening i en tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 7). Dette handler om å framskaffe meningen eller informasjonen som forfatteren har lagt inn i teksten. I denne prosessen henter leseren ut tekstens bokstavelige og litterære mening, altså å forstå hva ord og setninger betyr. Å konstruere mening i en tekst er en mer aktiv prosess der leseren må knytte informasjonen hen henter ut fra teksten, til kunnskapen hen allerede har om det aktuelle innholdet; såkalt bakgrunnskunnskap. Det påpekes at en elevs lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon er avgjørende for elevens leseutvikling. Disse påvirker hverandre gjensidig og må ses i sammenheng.

Det krever stor innsats fra elevene å lære seg en lesestrategi. Bunting (2020, s. 23) gjengir en modelleringsprosess som viser hvordan prosessen burde være i innlæring av en ny strategi. Det starter med at læreren modellerer hvordan strategien brukes, før elevene jobber sammen med læreren. I det tredje punktet får elevene veiledning og tilbakemelding underveis i arbeidet, og til slutt resulterer denne prosessen at elevene arbeider selvstendig med den nye strategien. Det er viktig å påpeke at elever kan trenge at en lesestrategi modelleres flere ganger, og at læreren sier fra når de ulike strategiene kan brukes. Etter hvert som strategien er mer innarbeidet og eleven får flere erfaringer med bruk av den, vil hen kunne bruke denne strategien mer intuitivt uten å måtte konsentrere seg så mye om det. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 11) har også en lignende modell, men som har med de tre komponentene nevnt ovenfor; lesestrategier,

bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon. De påpeker at modellen ikke er uttømmende og at rekkefølgen i utviklingen kan variere fra elev til elev.

Vi kan dele lesestrategier som egner seg for elever på mellomtrinnet inn i fire kategorier (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 15). Den første er repeteringsstrategier, eller hukommelsesstrategier, der man velger ut og repeterer informasjon fra en tekst. Disse dreier seg om å huske innhold fra en tekst heller enn å forstå det. Den andre kategorien er utdypingsstrategier der elevene henter ut mening fra teksten, og må bruke sin bakgrunnskunnskap om temaet for å kunne tolke hva teksten handler om. Organiseringsstrategier er den tredje kategorien og brukes gjerne i sammenheng med utdypingsstrategier og skaffer eleven bedre oversikt over innholdet i teksten, slik som å organisere for eksempel temaet eller begreper i tankekart eller kolonnenotat. Den siste lesestrategien er overvåkningsstrategier som brukes for å vurdere og/eller kontrollere egen leseforståelse. Denne brukes i alle fasene under lesing av en tekst, og brukes også for å vurdere hvilken effekt bruken av de andre strategiene har for leseforståelsen. Alle strategiene har ulik hensikt og mål, og utgjør en verktøykasse av ulike strategier elevene kan bruke i møte med en ny tekst.

2.4 Særskilte hensyn med tanke på leseopplæring

I dette kapitlet vil vi presentere aktuelle hensyn man er forpliktet til å følge i grunnskoleopplæringen, som bør ha en sentral rolle i en leseplan. Vi vil undersøke hvordan man skal tilpasse undervisningen og eventuelt skolehverdagen til de elevene dette gjelder, og knytte dette opp mot relevant lovverk og forskrifter. De hensynene som er relevant for vår oppgave er særskilt språkopplæring, tidlig innsats og tilpasset opplæring.

2.4.1 Særskilt språkopplæring

I våre intervjuer har vi spurt våre informanter om hvorvidt de opplever at leseplanens innhold, mål og metoder er dekkende for alle elever, og da med spesielt hensyn til elever med annet morsmål enn norsk. Det er derfor viktig å se på hvilke rettigheter disse elevene har i norsk skole, og hva lover og planverk sier om denne undervisningen. Vi vil også gjøre rede for hvordan man som lærer kan vurdere hva slags behov elever som tilhører denne gruppen har, og hva slags kartleggingsmaterieell som er anbefalt.

Ifølge opplæringsloven § 2-8 har elever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelig ferdighet i norsk til å følge ordinær undervisning (Heber, 2009; Opplæringslova, 1998). Kulbrandstad (2018, s. 196) understreker at skolene bør vurdere elevens norskerferdigheter ved skolestart, og eventuelt utarbeide et enkeltvedtak som forteller om hva slags opplæring og undervisning eleven skal få. Palm og Ryen (2018, s. 219) understreker at «vurdering og kartlegging av språklige og faglige ferdigheter er helt avgjørende for at de skal få et tilpasset og godt undervisningstilbud». I denne sammenheng velger vi å trekke fram Heber (2009). I flerspråksforskningssammenheng er denne litteraturen å regne for eldre, men leseplanen vi har tatt for oss har benyttet dette som en del av sitt teoretiske grunnlag, og ble publisert like etter at denne teorien ble skrevet. Derfor vil det kunne bidra til å belyse utformingen og innholdet i planen. Heber (2009, s. 125) påpeker at det ikke nevnes hva som regnes som tilstrekkelige ferdigheter, heller var det ikke på tidspunktet dette ble skrevet laget standardiserte tester eller mål for hva disse elevene behøver for å kunne følge ordinær opplæring. Det lå altså an til en subjektiv oppfatning om hvem som trengte særskilt språkopplæring, og hvem som ikke trengte det lenger.

I 2021 lanserte Utdanningsdirektoratet *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Dette kartleggingsverktøyet ble laget for å hjelpe lærere med å finne ut om elever har behov for særskilt språkopplæring, hva slags norskopplæring eleven trenger og når eleven er klar for å følge ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Wagner & Walgermo, 2021). Det står videre at den som kartlegger bør ha kompetanse i norsk som andrespråk. På bakgrunn av det Utdanningsdirektoratet beskriver som målene med kartleggingsprøven, vil man kunne argumentere for at denne både har et pedagogisk og et administrativt formål (Palm & Ryen, 2014, s. 6). Prøver med pedagogiske formål har som hensikt å fremme læring, og klargjøre hvordan man kan legge dette best mulig til rette for eleven, mens prøver med administrative formål først og fremst har som hensikt å skaffe en oversikt og dokumentasjon på hva man har behov for av ressurser og midler.

2.4.2 Tidlig innsats

Opplæringsloven slår fast følgende:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon

blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (Opplæringslova, 1998, § 1-4)

Lærere på 1.-4. trinn har aktivitetsplikt, og må melde fra når de oppdager elever som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning. Man skal ikke vente og se om det bedrer seg, men handle raskt. Skolens ledelse må sørge for systemer og kompetanse for å kunne sette inn riktige tiltak (Aas, 2021, s. 39).

Tidlig innsats er et begrep som har preget den utdanningspolitiske debatten i flere år, og som på mange måter blir sett på som løsningen på frafall i videregående skole og mye spesialundervisning (Palm et al., 2018, s. 19). Tidlig innsats innebærer at det skal settes inn tiltak så raskt som mulig etter at man oppdager utfordringer hos eleven, uavhengig av alder (Gabrielsen, 2021, s. 28). «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksenalder» (St. meld. 16, 2006). Palm et al. (2018, s. 20) peker på at tidlig innsats i skolen også handler om tidlig innsikt. Dette handler om at læreren må ha innsikt i hver enkelt elev og deres forutsetninger og potensiale. «I begynneropplæringen betyr tidlig innsats tett oppfølging av elevene og tilpasset opplæring» (Palm et al., 2018, s. 20).

Hjellup (2018a, s. 80) ser på tidlig innsats i lys av leseglede. Hun forklarer at tidlig innsats innebærer at man må sette inn tiltak så fort som mulig og så fort man oppdager en utfordring, og at man ikke skal vente og se. Når det gjelder leseglede betyr dette at man må finne riktig bok til riktig elev til riktig tid, og at dette er like viktig uansett når på året og hvilket trinn eleven går på. Her er det nyttig å benytte seg av skolebibliotekar, dersom man selv synes det er vanskelig å veilede elevene til å finne passende litteratur.

Tidlig innsats er et viktig prinsipp også når det gjelder nyankomne og flerspråklige elever. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) understreker at det kan ta lang tid å både lære seg et nytt språk og henge med faglig når man begynner på skolen. Det er viktig at man allikevel ikke venter med å sette inn tiltak eller undersøkelser dersom det mistenkes tilleggs vansker, og at man ikke bare avfeier det med at det skyldes vansker med å lære det nye språket.

2.4.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et ledende prinsipp for opplæring i norsk skole og er et virkemiddel for læring (St. meld. 16, 2006, s. 76). Begrepet er forankret i opplæringsloven og sier: «Opplæringa

skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Alle elever skal møte realistiske utfordringer, mestring og utvikle seg ut fra sitt ståsted, og det skal gjøres tilpasninger for den enkelte (Aas, 2021, s. 74). «Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (St. meld. 16, 2006, s. 76). Ifølge Aas (2021, s. 74) handler tilpasset opplæring i vid forstand om å organisere undervisningen og opplæringen slik at alle får best mulig utbytte ut fra sine behov og forutsetninger. Dette innebærer at læreren må ta bevisste valg både for den enkelte elev, men også for fellesskapet for å fremme læring.

For å knytte begrepet tilpasset opplæring til lesing og leseopplæring, kan man understreke at det er helt nødvendig at læreren har kunnskap om leseutvikling, og hvor i utviklingen eleven befinner seg for å kunne være i stand til å tilby og utføre tilpasset opplæring (Michaelsen, 2018, s. 139). Michaelsen (2018, s. 143) skriver videre at tilpasset undervisning knyttet til elevenes leseutvikling dreier seg først og fremst om å skape et godt grunnlag for at alle elevene skal klare å lære å lese.

2.5 Lesevansker - kartlegging og tiltak

Lesevansker kan defineres som når et barn ikke kan lese og/eller skrive på «linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått» (Lyster, 2012, s. 15). Vi vil derfor i dette kapittelet undersøke hva lesevansker er, og hvordan man kan oppdage dem. Det er lovfestet at elever på 1.-4. trinn har krav på tidlig innsats dersom lærer mistenker vansker. Derfor vil vi i dette kapittelet også undersøke hva man kan gjøre for å iverksette tiltak, samt å forbedre leseferdigheter.

Lyster (2012) skiller videre mellom to ulike typer lesevansker, der den ene dreier seg om selve avkodingen, og den andre om vansker som dreier seg om leseforståelsen. Man kan også skille mellom spesifikke og uspesifikke lesevansker, der spesifikke lesevansker dreier seg om konkrete, og diagnostiserbare vansker, som for eksempel dysleksi. Lyster (2012, s. 16) definerer en spesifikk lesevanske som «en vanske som er avgrenset til bare ett eller noen få områder samtidig som eleven har en utvikling som forventet for alderen på andre områder». Uspesifikke lesevansker er et vidt begrep, som kan forklares av en rekke ulike elementer. Man kan streve med lesing blant annet på grunn av fysiske vansker, som problemer med syn, hørsel eller annen

motorikk, eller det kan komme av mangelfull opplæring, lavt kunnskapsnivå, for dårlige språkkunnskaper eller utviklingshemninger (Hagtvet et al., 2014; Aas, 2021).

Hagtvet et al. (2014, s. 140–141) diskuterer videre hvem som «eier» lesevanskene og problemene som medfølger, i skolesammenheng. Hvem er det som har ansvar for å gjøre noe med det, og hvem er det som kan fortelle mest om bakgrunnen for dette. Dette er det viktig å klarlegge, med tanke på utvikling av strategi for kartlegging. De peker på at det er viktig å ikke kun se eleven gjennom et individperspektiv, men å «zoome ut» og se på kontekster rundt eleven, som læringsmiljø og hjemmeforhold. De understreker at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til å klarlegge årsaker til lesevansker og legge best mulig til rette for tiltaksgjennomføring. Foreldre eller foresatte kan også være en god kilde til å få et klarere bilde av elevens opplevelse og elevens stemme i dette arbeidet, spesielt dersom eleven er svært ung, eller uttrykker noe mer hjemme enn det læreren kan oppfatte i skolesammenheng.

2.5.1 Kartlegging

Kartlegging kan gi en kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen, og jevnlig kartlegging er nødvendig for å ha oversikt over elevers leseferdigheter (Aas, 2021, s. 43). Resultat av kartleggingen kan benyttes til å finne ut av elevenes nivå, og den kan benyttes til videre tilpasning og planlegging av undervisning (Lyster, 2012, s. 85). Roe (2014) peker på at det er viktig at læreren er bevisst på hva de ulike kartleggingsprøvene gir oss av informasjon, og hva de ikke forteller oss, og at ingen av områdene innen lesing kan måles fullstendig ved hjelp av en av disse prøvene enkeltvis. De må allikevel ses på som et supplement til det helhetlige bildet og informasjonen vi får om eleven (Roe, 2014, s. 177). Kartlegging kan klassifiseres og deles inn i ulike typer: kvantitativ, kvalitativ og dynamisk kartlegging (Michaelsen, 2018; Refsahl, 2012). I dynamisk kartlegging deltar læreren aktivt ved hjelp, støtte og modellering, mens i kvalitativ og kvantitativ kartlegging utfører elevene oppgavene på egen hånd uten noen form for hjelp, utenom den formelle instruksjonen.

Uformell dynamisk kartlegging dreier seg om lærerens magesfølelse (Aas, 2021, s. 39). Denne typen uformelle kartlegging foregår hele tiden gjennom observasjon i ordinær undervisning. Michaelsen (2018, s. 139) påpeker at dynamisk kartlegging bør benyttes som grunnlag for planlegging av undervisning og tilpasset opplæring. Det er ikke noe klart skille mellom slik kartlegging og vanlig undervisning (Refsahl, 2012, s. 72). En lærer som observerer godt, kan raskt oppdage dersom det er noe bekymringsverdig rundt en elev. Aas (2021) understreker at

man alltid bør skrive ned slike bekymringer og observasjoner, og ha en god kommunikasjon med hjem og foresatte. Hun skriver at lese- og skrivevansker ofte er «arvelig», og dersom andre i nær familie har dette, øker sjansene for at eleven også har dette betraktelig (Aas, 2021, s. 39–40).

Refsahl (2012, s. 70) beskriver dynamisk kartlegging som et aktivt og systematisk samspill med den man kartlegger, og prøver ut ulike måter å støtte eller hjelpe denne eleven på. «Systematisk observasjon og kartlegging er helt nødvendig for å finne de barna som er i risikozonen for å utvikle vansker i forhold til språk, lesing, skriving og regning» (Aas, 2021, s. 41). Videre henviser Refsahl (2012) til Vygotskij og hans teorier om sosiokulturelle læringsteorier, at elevene lærer best om de deltar i fellesskap med andre, og spesielt om elevenes proksimale utviklingssone. Hun forklarer at å finne denne, og hva som enklest kan hjelpe eleven videre, er målet med en slik dynamisk kartlegging (Refsahl, 2012, 2021).

Refsahl (2012, s. 65–68) skriver at kvantitative kartleggingsprøver eller screeningprøver er normerte lesetester som kan tas av hele grupper eller klasser. Disse testene kan gå ut på å teste hvor riktig elevene leser, eller leseforståelsen. Eksempler på slike oppgaver kan være ordkjedetester, *STAS* eller *Carlsten*. Slike prøver gjennomføres uten at elevene får hjelp underveis, og de skal tas på en bestemt, avmålt tid. Slike kvantitative kartleggingsprøver kan benyttes for å få en oversikt over det generelle nivået i en gruppe eller finne mestringsnivået til den enkelte elev. Man kan óg benytte slike prøver til å sammenligne elevens resultater før og etter en bestemt undervisningsperiode, for eksempel før og etter at tiltak i ulik grad er satt inn for å se hvilken effekt det har hatt (Refsahl, 2012).

En kvalitativ kartlegging er individuell kartlegging som foregår gjennom høytlesing og samtale med de personene man skal undervise i lesing (Refsahl, 2012, s. 69). En slik kartlegging kan gjennomføres både med egnede tekster, eller tilrettelagt tekstmateriell. Gjennom individuell kartlegging og samtale har man mulighet til å observere elevens lesing nøyere, høre på hvordan hen leser, observere hva hen gjør mens hen leser, og stille spørsmål underveis. Det er viktig å være observant på kompenserende strategier hos eleven ved slik høytlesing. Eksempler på slike strategier kan være at man leser de første bokstavene i et ord og gjetter på resten, hopper over vanskelige ord eller leser ord inni seg først (Lyster, 2012; Refsahl, 2012).

Hvis lærer oppdager at lesevansker skyldes faktorer som ikke har direkte med lesing å gjøre, bør hen få hjelp av andre med spesialkompetanse på feltet, som spesialpedagogisk koordinator,

PPT, logopedtjeneste eller lignende (Refsahl, 2012, s. 73). Allikevel trenger man ikke vente på denne hjelpen før man prøver ut ulike tiltak, ifølge Refsahl (2012).

2.5.2 Iverksette tiltak

Dersom man avdekker lesevansker hos elever, er det viktig å sette inn tiltak så fort som mulig for å hindre at elevene ikke faller lenger bak enn nødvendig. Roe (2014, s. 27) skriver at «elever med store lese- og skrivevansker kan få god hjelp dersom problemene avdekkes på et tidlig stadium, og dersom de pedagogiske tiltakene som settes inn, er tilpasset elevenes evner og forutsetninger». For å vite hva slags tiltak man skal sette inn, og hvordan man skal tilpasse og tilrettelegge undervisningstilbudet, er det nødvendig å ha gjennomført kartlegging som gir informasjon på individnivå (Færevaag & Gabrielsen, 2021, s. 235).

Refsahl (2021, s. 4) gjør rede for en oversikt som viser skolens innsatsnivåer og hvordan leseopplæringen foregår på tre forskjellige nivåer. Nivå 1 omfatter alle elever og handler om den grunnleggende leseopplæringa og lesing i alle fag. Nivå 2 viser intensive lesekurs for utvalgte elever, mens nivå 3 omhandler elever med enkeltvedtak og har spesialpedagogisk hjelp. Tanken bak denne modellen er at tiltak for elever med behov for ekstra støtte iverksettes på et så lavt skolenivå som mulig, og at elever på nivå 2 og 3 ikke skal omfatte flere elever enn nødvendig. Det beste er om elevens vansker kan bedres innenfor klassens fellesskap. Refsahl (2021, s. 5) mener at et klasselesekurs kan være aktuelt dersom man ønsker å forbedre leseferdigheter, ikke bare til enkeltelever man ser strever, men alle elevene, fordi man kan gjøre individuelle tilpasninger. Det er en forutsetning å ha gjennomført leseprøver og lesesamtaler før man begynner å planlegge et klasselesekurs. Læreren må finne ut klassens leseferdigheter som helhet, og i tillegg få en oversikt over hvor hver enkelt elev ligger an i sin leseutvikling (Refsahl, 2021, s. 79).

I figuren til Refsahl legges individuelle lesekurs til nivå 2. Dette er en måte å organisere tilpasset undervisning på, dersom eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære klasseromsundervisningen. Hagtvet et al. (2014, s. 117) avgrensar dette til et tilbud for opptil fire elever som har betydelige lese- og skrivevansker. De påpeker at det bør være én lærer som holder kurset hele perioden, og at hen får mulighet til å prøve ut tiltak som ikke ville vært mulig å få til i undervisning med hele klassen. Ved hjelp av spesialpedagogen kan læreren se nye muligheter på hvordan man kan støtte elever med lesevansker på best mulig måte (Hagtvet et al., 2014, s. 122).

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dette betyr at dersom eleven ikke har utbytte av tiltak på nivå 1 og 2, skal dette meldes inn til PPT, som vurderer om det skal utarbeides en sakkyndig vurdering og en såkalt IOP, individuell opplæringsplan. På bakgrunn av dette fatter rektor et enkeltvedtak, som forteller hvordan tilpasningen skal foregå i praksis (Aas, 2021).

2.6 Oppsummering av teoridel

Vårt kunnskapsgrunnlag er hovedsakelig delt inn i tre overordnede emner. Den første delen dreier seg om styring og struktur i norsk offentlig skole, før vi gjør rede for ulike elementer som er med på å utgjøre rammen og innholdet i elevers leseutvikling. Dette er i hovedsak en generell oversikt, som gjelder for ordinær undervisning. Mot slutten av kapitlet kommer vi nærmere inn på hvilke særskilte hensyn man må sørge for å ivareta, og hvordan man kan kartlegge og tilrettelegge for lesevansker og utfordringer.

Norsk offentlig skole bygger på sentrale styringsdokumenter som legger føringer og rammer for lovverk og innhold. Lærere i offentlig skole er forpliktet til å følge opplæringsloven og videre gjeldende læreplan, som for tiden er Kunnskapsløftet 2020. Den norske skolen har, i tillegg til opplæringsplikt, et samfunnsoppdrag om å bidra til elevers personlige dannelse. Lesing, som beskrives som en grunnleggende ferdighet i alle fag, er en sentral komponent i menneskers livsutfoldelse. Det å beherske lesing er stadig viktigere, og er en forutsetning for å kunne delta og kommunisere aktivt i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016). Derfor er det viktig at lærere og pedagogisk personale i skolen legger til rette for at elever skal få utviklet sin lesekompetanse- og ferdigheter i størst mulig grad.

Ulike retninger innen leseutviklingsteori dreier seg blant annet om kognitive og sosiokulturelle perspektiver (Kulbrandstad, 2018). Det vil i dagens komplekse samfunn, med store mengder tekst og modaliteter, være hensiktsmessig å benytte elementer fra begge retninger, for å kombinere og tilpasse til hver enkelt elevgruppe og situasjon (Blikstad-Balas, 2016). Pedagogen som har ansvar for undervisningen må selv velge mål, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2016). Slik teori er med på å danne begrepet og ideen om metodefrihet. Det argumenteres for at for stor metodefrihet, og herunder ansvar, kan føre til stor arbeidsbelastning og diskontinuitet i opplæringen.

En måte man kan sørge for en mer enhetlig praksis i undervisningen, er å benytte seg av en leseplan. Slike planer er ofte utarbeidet kommunalt av skoleeier. I denne delen har vi trukket fram flere ulike teoretikere og forskere, som beskriver hvordan en slik plan bør være utformet og hva den bør inneholde. Dette har vi i stor grad benyttet som grunnlag for utarbeidelse av intervjuguide.

Noe av det som bidrar aller mest til god leseutvikling, er ord- og begrepsforståelse. En av de mest effektive måtene å forbedre dette på, er å legge til rette for at elevene møter og leser mye litteratur, der høytlesning av voksen pekes fram som særskilt virkningsfullt. Dette er hensiktsmessig både i ordinær undervisning, for elever med lære- og lesevansker og for elever med annet morsmål enn norsk. En leseplan bør blant annet ha planer for slikt innhold, i tillegg til at den bør synliggjøre og konkretisere tydelige læringsmål.

3 Metodisk tilnærming

3.1 Utforming av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt i innledningen, ønsket vi at arbeidet med vår masteroppgave skulle lede til konkret og anvendelig kunnskap i vårt fremtidige lærerarbeid. Vi ønsket i utgangspunktet å øke vår kunnskap og forståelse om lesevaner og leseopplæring, og oppdaget i dette undersøkelsesarbeidet at flere kommuner har utarbeidet leseplaner til bruk for dette. Ifølge Sjøvoll (2018, s. 21) handler forskning om å lære noe ved å finne og lete etter kunnskap og utvikle en ny forståelse. Derfor hadde vi en god motivasjon for å sette i gang med arbeidet med forskningen.

Vi ønsket derfor å bli kjent med bruk av leseplan som verktøy i arbeidshverdagen, samtidig som vi ville bli kjent med innholdet, både det faglige og det strukturelle, og hvordan ulike lærere tolker og implementerer dette i sitt arbeid og utforming av undervisning. Samtidig ønsket vi å undersøke og skaffe et teoretisk og forskningsbasert grunnlag for å vite noe om hvem som er ansvarlig for slike dokumenter, og hvordan de utvikles på ulike nivå i skolestrukturen. I så måte er formålet med vårt masterprosjekt deskriptivt. Vi ønsket å «karakterisere den faktisk foreliggende situasjonen», i den kommunen vi valgte oss ut (Krogtoft, 2018, s. 31). Vi ønsket å beholde et søkelys på hvordan leseplanen kunne hjelpe til med tilpasningen av opplæringen for elever med lesevaner, men fant raskt ut at vi i forskningsarbeidet også samtidig kunne fokusere på den samlede elevmassen. Dette har ført til at vårt hovedfokus har vært flyttet litt vekk fra lesevaner spesielt, og mer over på leseutvikling generelt. Derfor ble det fort klart at vi ville jobbe med dette på en kvalitativ måte, og at det ville være hensiktsmessig med en kombinasjon av metoder.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 58) skriver at forskningsprosjekt ofte begynner med en vid problemstilling, som etter hvert blir spisset inn og finpusset. Dette var også tilfelle for utformingen av vår problemstilling. Etter samtaler med veileder, og med grunnskolekontoret i kommunen, ble det raskt klart at det var nødvendig og hensiktsmessig å avgrense arbeidet og problemstillingen til å gjelde bestemte alderstrinn. I utgangspunktet hadde vi en tanke om å forske på leseopplæringen på mellomtrinnet, men det viste seg at interessen raskt rettet seg mot 3. trinn, som representerer en slags ny fase i begynneropplæringen, og småskoletrinnet. Kompetansemål etter 2. trinn i norsk sier som nevnt at elevene nå skal ha lært teknisk å lese, og

leseopplæringen går over til å bruke mer lesing som verktøy for læring, i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Problemstillingen vår ble derfor etter hvert, som nevnt i innledningen:

Hvordan opplever 3. trinnslærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid, og hvordan fungerer denne som verktøy for å legge til rette for god leseutvikling hos elevene?

Vi diskuterte om formuleringen heller skulle være «og hvordan fungerer denne som verktøy for at lærere skal kunne legge til rette for god leseutvikling hos elevene, da det jo er disse som skal tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Vi kom allikevel fram til at i denne oppgaven skulle vi forske på hvordan lærere, skoleledere og kommune får til dette sammen gjennom arbeidet med leseplanen.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 57) forklarer at kjennetegnet på en god problemstilling er at den er interessant og forskbar. Med interessant mener de at den bør ha interesse for andre enn den som gjennomfører undersøkelsen, og at den kan bidra til å utvikle generell kunnskap om det som studeres, og at den oppleves som viktig for de den angår. Videre må forskeren kunne utforme problemstillingen slik at det er mulig å samle inn informasjon om den, og at det er mulig å gjøre det innenfor de ressurser man har tilgjengelig, for eksempel tidsbegrensninger og størrelseskriterier på dokument (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Vi startet med en innholdsrik problemstilling med mange elementer, men valgte senere å generalisere denne til å handle om leseutvikling, og heller konkretisere dette gjennom forskningsspørsmål. Arbeidet og forskningen rundt denne masteroppgaven håper vi kan bidra til økt kunnskap for oss selv, men også for andre lærere som skal undervise i og følge opp leseopplæring på småtrinnet i grunnskolen. Vi har valgt vårt tema etter noe vi selv har erfart og observert gjennom egen praksis i leseopplæring, og har dermed med oss erfaringer, tanker og til dels et verdisett inn i vår forskning, som vi ønsker å utvide vår kunnskap om.

3.2 Bakgrunn for metodevalg og forskningsdesign

Begrepet *forskbar* innebærer enkelt sett at det må kunne gå an å svare på problemstillingen, og fremskaffe kunnskap om temaet slik at det er relevant. For å komme fram til relevante funn, har vi derfor valgt å benytte to ulike metoder, som belyser ulike deler av det man kan kalle sannheter

(Postholm & Jacobsen, 2018). Våre to metoder innebærer en dokumentanalyse av kommunens leseplan, samt kvalitative intervju av lærere innen vår målgruppe.

Vi har intervjuet tre informanter til vår oppgave, innenfor samme kommune, men på forskjellige skoler. Dette studiet vil derfor kunne kalles et casestudie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Casestudier er nyttige for å studere fenomen i den virkelige verden, og et slikt studie er aktuelt for å undersøke enheter som for eksempel en klasse, en skole eller en kommune (Skogen, 2018, s. 79). Denne beskrivelsen passer godt til vår forskning, da vi ser på kommunen som helhetlig ramme for hva som foregår, og hva som er ønskelig at skal foregå på de forskjellige skolene som hører til her. En enkelcasestudie produserer det man kan kalle lokal kunnskap (Huberman, 1987), og det vi kommer fram til i vår forskning vil være i hovedsak mest gyldig for den kommunen vi har tatt for oss, og for de lærerne som er ansatt er.

Vårt fokus var å finne ut av hvordan et felles program for opplæringen fungerer, delvis på tvers av kontekst, som i dette tilfellet er ulike skoler, men innenfor samme enhet, som i dette tilfellet er en kommune. Skolene våre informanter arbeider på er noe ulike i størrelse, og plassert ulikt geografisk, selv om de tilhører den samme kommunen. Vi kan allikevel slå fast at vi snakker om en enkelt casestudie, fordi det handler om kommunens målsetninger og planverk som helhet, og ikke den enkelte skole eller lærer. Vi skal dermed ikke sammenligne «det samme fenomenet på tvers av ulike kontekster» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 86). De understreker samtidig at det ikke nødvendigvis finnes et perfekt forskningsdesign, og at alle typer undersøkelser både har styrker og svakheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Vi ønsket å undersøke effekten av et felles styringsdokument, og derfor var en casestudie det mest passende i dette tilfellet.

3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

3.3.1 Fenomenologi

Fenomenologisk filosofi er læren om ting eller begivenheter slik de fremstår for oss gjennom sansene våre. I en kvalitativ forskningssammenheng betyr en fenomenologisk tilnærming å studere og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Grønmo, 2004; Johannessen et al., 2021). Dette er relevant for vår forskning, fordi vi ønsker å undersøke hvordan lærere oppfatter et felles fenomen, eller gjenstand. Det er viktig å være klar over at

resultater av et fenomenologisk forskningsdesign ikke kan kvantifiseres eller objektiviseres. Det fokuseres på hvordan mennesker nyttiggjør seg av sine erfaringer og benytter og henter dem fram til sin bevissthet (Johannessen et al., 2021, s. 166). Derfor er det viktig at informantene som benyttes har direkte erfaring med fenomenet. Vi valgte informanter som skulle ha egen erfaring med å bruke leseplanen, og finne ut av hva deres erfaringer, meninger og tanker rundt denne var.

Samtidig kan forskeren forsøke å komme fram til en beskrivelse, eller forståelse, av et fenomen gjennom sine informanter som har et felles utgangspunkt. Johannessen et al. (2021) forklarer ulike eksempler på aktuelle problemstillinger innen et fenomenologisk perspektiv, og de begynner ofte med «hvordan opplever». Dette er også tilfellet for vår problemstilling, og den kunnskapen vi ønsket å komme fram til gjennom vår forskning.

Når det gjelder vår oppgave, kan vi ikke si at vi har observert hele bildet av den sammensatte og komplekse skolehverdagen og undervisningsplanleggingen, og dette har vi heller ikke mulighet til. Det vi sitter igjen med av funn, er preget av våre oppfattelser, og ikke minst av våre informanters oppfattelser av virkeligheten.

Teori om et slikt forskningsdesign er relevant å ha kunnskap om når det gjelder intervjudelen av vår metode, men ikke så aktuell for den delen som omhandler dokumentanalyse, som vi skal komme nærmere inn på i neste kapittel, om hermeneutikk.

3.3.2 Hermeneutikk

Ordet «hermeneutikk» kommer fra det greske ordet *hermenevein*, og betyr å tolke (Fuglseth, 2018, s. 252). Når vi tolker, oversetter vi noe mennesker uttrykker, til andre uttrykk og tegn. Vår forståelse kommer derfor til uttrykk i hva vi velger å ta med eller utelate i vår forklaring og fortolkning. Meningen eller forståelsen av det vi gjør, er selve grunnlaget for våre handlinger, eller de handlingene vi ikke foretar oss (Fuglseth, 2018, s. 254). Fuglseth skriver videre at det viktigste hovedpoenget i nåtidens hermeneutikk er at vi alltid på en eller annen måte må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen, og ha en bevissthet rundt hvordan vi som forskere farger og påvirker det vi forsker på.

Metodene vi har brukt i vår oppgave innebar både møter med mennesker, og møte med tekst, og tolkningsprosesser skjer i møte med begge deler. Forskjellen mellom disse møtene er at mellom mennesker foregår det en dynamisk dialog, med språk, kroppsspråk og uttrykk. I møte

mellom et menneske og en tekst, vil ikke denne dynamikken foreligge. Samtidig er det nyttig å gjøre rede for den hermeneutiske sirkelen i denne sammenheng. Fuglseth (2018, s. 255) forklarer at det egentlig dreier seg om tre hermeneutiske sirkler. Den ene handler om fortolkning av et avsnitt, sett i lys av hele teksten. Man kan ikke løsrive en del av teksten fra resten og beholde sin egentlige mening. Man må også se boka, eller teksten, i sammenheng med sin kontekst, og den siste sirkelen dreier seg om forholdet mellom teksten og leseren. I alle disse sirklene foregår det en kontinuerlig vekselprosess, der man må trekke elementer fra begge parter for å skape forståelse og en fortolkning som gir mening.

Dette er nyttig å vite spesielt med tanke på vår dokumentanalyse. Vi må se de enkelte delene av leseplanen i sammenheng med resten av den. Samtidig må vi vite noe om hvorfor denne leseplanen er laget, når og for hvem den gjelder. Vi som forskere og pedagoger må også ta med vår kunnskap og vårt kritiske blikk inn i fortolkningsprosessen og analysen. Man må også ta med i betraktningen at de ulike informantenes oppfatning vil være preget av det sosiale samspillet de er en del av, i dette tilfellet profesjonsfelleskapet på arbeidsplassen, og hvilke perspektiv og kunnskap de har med seg fra tidligere erfaring og utdanning.

3.4 Intervju som forskningsmetode

3.4.1 Kvalitativt intervju

Med utgangspunkt i vektleggingen i problemstillingen om læreres opplevelser av bruk av leseplanen, ble det naturlig å benytte kvalitativt intervju som metode (Johannessen et al., 2021, s. 106). Kvalitative datainnsamlingsmetoder tar sikte på å observere menneskelig samspill i sin naturlige kontekst, og dette innebærer at funn ikke vil kunne finnes i kunstige omgivelser, som for eksempel et laboratorium (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113–114). Det er viktig å huske på at forskeren som observatør, tolker og analyserer det som blir fanget opp ut fra egne antagelser. Vi skulle ikke utføre observasjon i seg selv som metode til denne oppgaven, men utformingen av tema, problemstilling, spørsmål til informanter og så videre er allikevel bygget på tidligere observasjoner av praksis og vårt møte med styringsdokumentet undervisningen skal bygge på. Tankegangen kan også benyttes til det kvalitative intervjuet, der den som intervjuer tolker og fanger opp andre elementer ved samtalen og møtet, som måten ting blir sagt på, kroppsspråk og andre ikke-verbale inntrykk.

Intervju skiller seg fra hverdagslige samtaler ved at intensjonen er å frembringe ny og utvidet kunnskap innen et bestemt tema. Det er også en asymmetri i samtalen, ved at det er forsker som leder samtalen og temaet og stiller spørsmål som informanten svarer på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvarv (2010, s. 139) påpeker at samspillsituasjonen, som utfolder seg mellom intervjuer og intervjuperson, påvirker kommunikasjonen og svarene. Intervjueren har visse forventninger, som intervjupersonen igjen kan tilpasse seg, og Kvarv (2010, s. 139) trekker fram intervjuerens sosiale status, påkledning og kjønn som noen av faktorene som kan spille inn. Derfor var vi bevisste på å etterstrebe å oppføre oss nøytralt og likt i alle tre intervjusituasjonene.

Den ene formen for kvalitativt intervju er *informantintervju*. Her er forskeren avhengig av at intervjuobjektet har kjennskap til de hendelser eller områder som skal undersøkes (Kvarv, 2010, s. 139). Forskeren er ikke i slike intervju opptatt av informantens fortolkninger eller generaliseringer, men dens kunnskaper. Den andre hovedformen for kvalitativt intervju er *respondentintervju*, som «... er en teknikk som brukes for å få kunnskap om personlige følelser, oppfatninger og hensikter hos de personer som intervjues» (Kvarv, 2010, s. 139). Her er det selve personen som intervjues som er av interesse. Intervju er nyttig når man ønsker å få innsikt i menneskelig erfaring og kunnskap, og et innblikk i noens refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51). Våre intervju har en blanding mellom disse to hovedformene for kvalitativt intervju. Informantene skal ha samme kjennskap til området som undersøkes, og vi ønsker å finne ut ulike oppfatninger til samme fenomen.

Kravet til deltagere, eller informanter, i et fenomenologisk intervju, er at de har erfaring med fenomenet forskeren ønsker å beskrive. Det er viktig at informantene har noe til felles, for å kunne finne fram til en felles forståelse av fenomenet. «Dersom det deltar tre personer i studien, anbefaler vi at disse er valgt ut fra samme kriterier, og at de har erfaringer fra den samme konteksten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Dette har vi vært bevisst på i utvalget av våre informanter.

3.4.2 Struktur på intervju

Vi stilte de samme spørsmålene til alle deltakerne/informantene. Dette er kjennetegn på et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Allikevel er det en del elementer som avviker fra vår gjennomføring. I en slik type intervju vil ikke respondentene ha mulighet til å påvirke intervjuprosessen. Dette kunne de heller ikke i våre intervjusituasjoner, men vi kunne

stille oppfølgingsspørsmål dersom det var nødvendig. Dermed ble intervjuet til en viss grad påvirket av svarene informantene kom med, eller de spørsmålene de eventuelt hadde for å klargjøre spørsmålet. I et strukturert intervju overvåker forskeren hastigheten på intervjuet og oppfører seg likt i alle intervjusituasjonene. Dette forsøkte vi å sikre gjennom å avklare tidsbruk både i informasjonsbrevet og ved å forklare informanten ved intervjuets start hvor lang tid vi hadde avsatt. Vi forsøkte også å oppføre oss likt, og holdt en lun, men nøytral tone overfor alle våre informanter. Forskeren har ikke mulighet til å improvisere, eller endre ordlyden i spørsmålet, og han skal være helt nøytral. Dette etterstrebet vi å følge så godt det lot seg gjøre, men i enkelte situasjoner oppdaget vi at informanten allerede hadde svart på det vi spurte om. Dette var spesielt gjeldende i det første intervjuet. Da kunne vi innlede spørsmål med for eksempel at «dette har du jo til en viss grad svart på allerede, men». Dette diskuterte vi mellom oss i etterkant, at vi da kunne risikere å gå glipp av viktig informasjon, fordi informanten da hadde et utgangspunkt før svaret sitt, at dette har jeg allerede sagt noe om, og derfor kanskje ikke tenkte seg grundig om i svaret på dette spørsmålet. Dette unngikk vi bevisst i de to neste intervjuene, men informerte heller på forhånd at noen av spørsmålene ville kunne oppfattes som repetitive om de allerede hadde svart på noe innenfor samme tematikk. Vi forklarte da at vi allikevel ville de skulle svare utfyllende på disse.

Vi kan allikevel ikke si med tydelighet at intervjuene våre var av såkalt semistrukturert art, men siden både vi og våre informanter til en viss grad hadde mulighet til å påvirke intervjuet og hva som skulle utdypes, er det nyttig å se på hvordan slike intervju defineres. I et semistrukturert intervju skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den som intervjues. Her har forskeren forberedt tema og noen spørsmål på forhånd, men det er ingen bestemt rekkefølge på dem. Spørsmålene stilles heller der det passer seg i samtalen. Det er også mulig for informanten å bringe på banen nye tema. Derfor kan man si at det i et slikt intervju foregår en kontinuerlig analyse av forskeren, som utformer nye spørsmål etter hva som kommer fram i dialogen, og det er viktig med en gjensidig forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne formen for intervju kan med fordel nyttes når man vil innhente standarddata fra informantene, men samtidig ha mulighet til å gå i dybden i samtalen dersom man ser at det er nyttig (Johnsen, 2018, s. 198). Den semistrukturerte intervjuvarianten inneholder ikke så mange spørsmål og kan tilpasses situasjon, og passer dermed der det er få informanter (Johnsen, 2018, s. 199).

3.4.3 Spørsmål

Vår form for intervju ligger som sagt et sted mellom strukturert og semistrukturert. Vi hadde utformet spørsmål på forhånd, som ble stilt i en bestemt rekkefølge. Det var også ønskelig at intervjuene ble gjennomført innen en tidsramme på 30-45 minutter. Vi skulle stille alle spørsmålene slik de sto, men med mulighet til å gjenta, oppklare eller dele opp spørsmålet dersom det var ønskelig av informantene. Vi var allikevel åpne for å stille spørsmål for oppfølging eller oppklaring dersom det var nødvendig, og bygge videre dersom informantene bragte fram interessant informasjon vi ikke hadde forestilt oss på forhånd. På denne måten fikk vi innhentet standarddataene fra informantene, men også gått i dybden i noen deler av intervjuet.

Johnsen (2018, s. 204) understreker viktigheten av å utforme en intervjuguide i forkant av utføringen av intervju. Dette er nødvendig for intervjuets intensjon, og for mest mulig hensiktsmessig innsamling av informasjon. Vi hadde på forhånd utviklet en slik intervjuguide (vedlegg 3), med spørsmål som skulle stilles i samme rekkefølge og på tilnærmet samme måte til alle informantene. Disse spørsmålene bygget på gangen i problemstillingen, og dekket de samme temaene vi berører der. Dette er viktig for å faktisk ha et datagrunnlag til å kunne svare på problemstillingen (Neteland, 2020, s. 58).

I vår datainnsamling var vi åpne for å komme over perspektiv og kunnskap vi ikke hadde forestilt oss på forhånd. Våre informanter kunne bringe på banen nye perspektiv, ved å svare på våre åpne spørsmål. Når man stiller åpne spørsmål, øker man sjansen for å få utdypende og forklarende svar, enn når man stiller lukkede spørsmål som gir mulighet til å få kun ja- eller nei-svar (Neteland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Vi sørget også for å stille reelle spørsmål, altså spørsmål vi genuint var nysgjerrige på, og ønsket svar på. Dette står i kontrast til såkalte kontrollspørsmål, der den som stiller spørsmålet vet svaret fra før (Neteland, 2020, s. 59–60). Dette er uheldig å benytte i intervjusituasjoner, da den som stiller slike spørsmål ofte vet mer enn intervjupersonen om dette fra før, og slike spørsmål ville ikke i like stor grad kunne gi oss ny innsikt og kunnskap samt forståelse for intervjuobjektets forhold til fenomenet vi undersøkte, altså leseplanen.

Det finnes ulike typer spørsmål man kan stille dersom man opplever det som nødvendig, i tillegg til spørsmålene man har planlagt. En av typene er inngående spørsmål, som må stilles mens intervjuet foregår. Slike spørsmål kan bidra til utdyping, holde samtalen i gang og på rett spor. Det kan bidra til å utfylle utsagn, fordypning i tematikk eller omformulering og oppklaring, og man må passe på å unngå å bli for konfronterende. Et inngående spørsmål kan

være så enkelt som å spørre om «kan du si mer om det», «har du flere eksempler» eller «hva mener du med det». Disse kan også brukes til å gjenta noe av det informanten har sagt, for å være sikker på at man har oppfattet korrekt. Om det blir digresjon i samtalen, eller samtalen beveger seg ut av tematikken, kan slike spørsmål benyttes for å lede informanten tilbake til temaet. Dette må ikke forveksles med ledende spørsmål, som stilles på en spesiell måte for å bringe frem ønskede svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 122) forklarer at oppfølgingsspørsmål har som hensikt å innhente forklaringer knyttet til tema, begreper eller hendelser som forskningsdeltakeren introduserer i løpet av intervjuet. Slike spørsmål stilles til selve svarene informantene gir i intervjuet, og må gå direkte på det som blir sagt. Målet med slike spørsmål er å oppnå mer dybde, flere detaljer og å nyansere svarene. Typer oppfølgingsspørsmål som kan være formålstjenelige, kan være å spørre om fenomener og hendelser som blir nevnt, alltid skjer på samme måte, om informanten kan forklare begreper eller å forklare konteksten ting blir utført i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Slike spørsmål kan enten stilles i det samme, opprinnelige intervjuet, eller i et oppfølgingsintervju. Da vi ikke hadde planlagt at det skulle utføres flere intervjuer senere i vår forskningsprosess, var det viktig for oss å få klarhet i spørsmål vi lurte på umiddelbart. Ulempen med dette er at spørsmål som måtte dukke opp senere i forskningsprosessen, kan bli stående ubesvart. For å finne svar eller sammenheng i disse, må vi se på helheten i intervjuet eller datamaterialet, og eventuelt foreta kvalifiserte antagelser rundt dette. Skulle vi ha planlagt for oppfølgingsintervju, ville dette ha tatt lengre tid enn det det var mulighet for i dette prosjektet med tanke på studiens omfang.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Forskeren har ansvar overfor alle informanter som inngår i eller deltar i forskning. Det er også svært viktig at forskere respekterer deres menneskeverd og tar hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 17). Det skal innhentes samtykke til deltagelse i forskning, og før dette må det gis informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som skal samles inn og hvordan informasjonen er tenkt til å brukes. Informasjonen skal gis på en nøytral måte, og det skal opplyses at det er frivillig å delta (Johnsen, 2018; Ringdal, 2018).

Vårt forskningsprosjekt var meldepliktig i henhold til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Vi utformet en intervjuguide i forbindelse med denne søknadsprosessen, og så fort denne var

godkjent, utførte vi et prøveintervju for å i større grad kunne kvalitetssikre intervjuformen og prosessen.

Før utføringen av intervjuene er det viktig å foreta seg noen etiske vurderinger, blant annet hvordan intervjuet skal dokumenteres, og hvor det skal avholdes (Neteland, 2020, s. 56–57). Vi valgte å benytte oss av lydopptak, da vi kunne vie mest mulig oppmerksomhet til selve samtalen, og slippe å skrive ned alt samtidig. Da ville vi også risikert å gå glipp av detaljer. Ifølge Neteland (2020, s. 56) øker bruk av lydopptak etterprøvnbarheten, og det vil være mulig å gå tilbake til lydfilen og kunne gjengi direkte og nøyaktige sitater. Det anbefales å utføre intervjuet på et kjent sted som informanten selv velger, for at omgivelsene og rammene for intervjuet skal oppleves tryggest mulig (Neteland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Vi utførte derfor intervjuene på informantenes egne arbeidsplasser, i et lukket rom der ingen andre hadde mulighet til å observere eller overhøre samtalen.

Kommunen og informanter vi har skrevet om i vår oppgave er naturligvis, og etter retningslinjer, anonymisert. Vi lagde pseudonymer til informantene for å i størst mulig grad ivareta deres anonymitet. Det kan allikevel være slik at kommunen vil kunne gjenkjennes da dokumentet analyseres og funn fra denne presenteres. Intervjuobjektene vil også kunne gjenkjenne hverandre, ut fra svarene de gir, i og med at de er ansatt i samme kommune, selv om de jobber på forskjellige skoler. Derfor er det viktig at vi er bevisst de spørsmålene vi stiller og hvordan vi legger fram resultatene, slik at enkeltelever ikke kan identifiseres og at intervjuobjektene kan beholde sin anonymitet.

3.4.5 Utvalg av informanter

Vi valgte å intervju tre informanter til vår datainnsamling, og i og med at vi satte bestemte kriterier for informantene, måtte vi utføre en såkalt strategisk utvelgelse (Dalland, 2017; Neteland, 2020). Vi ønsket å skaffe informanter fra forskjellige skoler, for å kunne fange opp eventuelle ulike perspektiver på det samme fenomenet. Vi sendte ut en e-post til kommunens rektorer med en kort beskrivelse av prosjektet, og vedlagt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Ettersom oppgaven dreier seg om 3. trinns læreres erfaringer, spurte vi om de kunne videreformidle denne informasjonen til aktuelle lærere.

Kriteriene vi satte for våre informanter var som følger:

- De må tilhøre den aktuelle kommunen

-
- De må undervise/ha undervist på tredje trinn enten i løpet av skoleåret 2020/2021 eller 2021/2022
 - De må ha undervist i norsk på dette trinnet det aktuelle året

Grunnen til at vi ønsket å intervjuet lærere inneværende eller forrige skoleår, er fordi vi antok at de da ville inneha relativt fersk kunnskap og erfaringer, og at dette er tidsperioden etter at Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019) ble innført. Utover dette satte vi ingen kriterier på lengden på lærerens erfaring eller hva slags grunnutdanning hen hadde.

3.4.6 Prøveintervju

Det kan være svært fordelaktig å gjennomføre et prøveintervju i forkant av de reelle intervjuene (Neteland, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Her har man mulighet til å utforske hvordan spørsmålene oppfattes, og hvordan de virker til sin hensikt. Man får også mulighet til å få tilbakemeldinger på å endre spørsmål og/eller væremåte (Johnsen, 2018, s. 205). I tillegg har man anledning til å gjøre seg fortrolig med det tekniske utstyret, slik at man ikke blir hindret i de faktiske intervjuene. Johnsen (2018, s. 205) påpeker at det etter et prøveintervju ofte er nødvendig å redigere intervjuguiden, som nevnt i kapittel 3.4.3, Spørsmål. Å vurdere ordlyd og elementer i spørsmålene, og vurdere om nye elementer bør få plass i intervjuet er noe som må tenkes på etter et prøveintervju.

Vi valgte å gjennomføre et prøveintervju, med en informant etter samme kriterier som de andre, fordi den da ville kunne gi oss reelle svar, og forslag til forbedring eller endring. Dette ga oss verdifull informasjon og innsikt, som vi tok med oss i forberedelsene til intervjuene. Det ga oss en mulighet til å utforske de tekniske sidene ved intervjuene, som at diktafonen virket som den skulle, omtrent hvor lang tid intervjuene kom til å ta, og vi fikk tilbakemelding på utformingen og rekkefølgen på spørsmålene.

3.4.7 Transkribering og analyse

Etter at intervjuene var gjennomført, startet vi arbeidet med å transkribere dem. Transkripsjon er å skrive ned akkurat det som blir sagt, så nøyaktig som mulig (Neteland, 2020, s. 62). Derfor var vi nøye med å få med formuleringene helt nøyaktig, samt «tenkelyder» som «eh», «hmm» og så videre. Dette for å få fram der det eventuelt forekom nøling. Dette har vi allikevel

komprimert i selve svarene, der det ikke var relevant å få fram at dette var med. Det har vi tatt vurderinger på underveis i hvert enkelt tilfelle, om det var nødvendig i framstillingen eller ikke.

Etter at transkriberingen var over, satt vi med en relativt stor mengde tekst, og det var uoversiktlig å få overblikk over essensen i intervjuene. Vi satte da i gang med å strukturere våre samlede data på ulike måter. I kvalitativ forskning foregår analysearbeidet som regel parallelt med datainnsamlingsarbeidet (Grønmo, 2004, s. 245), og mye av forståelsen dannet vi oss underveis. Det var allikevel nødvendig å strukturere datamaterialet. Johnsen (2018, s. 207) trekker frem at det kan være nyttig å starte analyseprosessen med utgangspunkt i intervjuguidens overordnede spørsmål. Vi sammenfattet derfor alle svarene etter tema og spørsmål, og samlet dem i samme dokument. Grønmo (2004, s. 246) skriver at dataanalyse innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet, og at en inspeksjon av materialet kan bidra til å oppdage overraskende eller spesielle mønstre og sammenhenger. Vi utformet en tabell der vi satt inn våre spørsmål, og la inn svarene fra våre informanter. På den måten ble det mer ryddig og enklere å sette i gang med koding og kategorisering av svar og tema, og å finne sammenhenger i dette. Vi markerte de delene av svarene vi oppfattet som relevante, og ga dem tematiske koder som for eksempel handlet om utdanning, samarbeid og planlegging. Etterpå fylte vi inn våre kommentarer til dette i tabellen, altså hvordan vi tolket svarene. Samtidig så vi hele tiden utdragene fra intervjuene og svarene i sammenheng med helheten og resten av teksten. Her hadde vi en hermeneutisk tilnærming, hvor vi forsøkte å se svarene i en større sammenheng, og etter vår fortolkning i den sammenhengen aktøren, altså informanten, svarte i (Grønmo, 2004, s. 374).

3.5 Dokumentanalyse som forskningsmetode

Vi har valgt å benytte oss av Grønmo (2004) som teorigrunnlag for vår dokumentanalyse. Grunnen til dette er at vi mener han presenterer en oversiktlig og konkret framgangsmåte rundt dette, samt at det sammenfaller godt med våre forventninger til en dataanalyse, at vi ønsket å gjøre denne kvalitativ. En dokumentanalyse kan altså gjennomføres enten ved kvalitative eller kvantitative metoder (Grønmo, 2004, s. 188). Han skriver videre at en kvalitativ innholdsanalyse skal bygge på en systematisk gjennomgang av dokumentet (Grønmo, 2004, s. 187). Man må kategorisere innholdet og registrere de dataene som er relevante for problemstillingen. Vi mener også at den passer godt til dokumentet vi har analysert, da det har mye innhold, og denne metoden vil også samsvare godt med metoden vi har brukt på våre

intervju. Det vil da legge til rette for en mer helhetlig presentasjon av funn senere i oppgaven. Grønmo (2004, s. 187) påpeker også at i en kvalitativ dokumentanalyse, som i en kvalitativ analyseprosess rundt intervjuene, vil datainnsamlingen som regel foregå parallelt med analysen. Det betyr at innsamlingen ikke er fullt ut forutsigbar, og planer man har lagt på forhånd vil kunne endres under selve innsamlingen. Derfor vil vi omtale innsamling og analyse i samme kapittel.

Før en kvalitativ dokumentanalyse må man foreta noen forberedelser. Man må avklare fokus, det vil si velge og avklare hvilke tema som er relevante for problemstillingen, og man må velge hvilke tekster som er relevante (Grønmo, 2004, s. 188). Relevante tema for vår del er de som er knyttet opp mot vår problemstilling, og den aktuelle og relevante teksten er selve leseplanen, og den delen som omhandler 3. trinn. Når man gjennomfører datainnsamlingen, må man gjennomgå tekstene systematisk, og man må foreta seg kildekritiske og kontekstuelle vurderinger. Man må velge ut og registrere innholdet som er relevant, og kategorisere dette. I dokumentanalysen av leseplanen ville vi blant annet undersøke hva slags læringssyn som ligger til grunn. Vi ville undersøke om dette nevnes eksplisitt, og om metoder som nevnes gjenspeiler synene. Vi ønsket også å benytte oss av vårt kunnskapsgrunnlag som det er gjort rede for i kapittel 2, og vi benyttet en del teori og forskning her som grunnlag for hva vi ønsket å finne i vår dokumentanalyse. Dette presiseres i vår drøfting, og spesielt i kapittel 6, Oppsummering.

Etiske vurderinger man må foreta seg rundt en slik datainnsamling, er at forskerens perspektiv kan farge tolkningen av teksten. Hvis forskeren har en begrenset kildekritisk forståelse, og en begrenset kontekstuell forståelse av teksten, vil det også kunne påvirke tolkningen. Grønmo (2004, s. 190) påpeker at i en kvalitativ dokumentanalyse er kildekritikk spesielt viktig. Man må vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet. Vi vil derfor undersøke hvilket kilde- og teorigrunnlag leseplanen er bygget på.

På grunn av leseplanens omfang med tanke på at alle grunnskolens trinn er inkludert, begrenser vår dokumentanalyse seg til delen som gjelder for 3. trinn. I og med at intervjuene også i stor grad handlet om leseopplæringsmetoder som ledet fram til metodene for 3. trinn, har vi også sett på delen som omhandler 1. trinn. Samtidig er det relevant og viktig å se på generell og innledende del av leseplanen, der det står generell info som gjelder for alle trinn. Vi utarbeidet et relativt stort dokument med ulike skjema og overskrifter for registrering av data, som bygger på vår problemstilling. Dette dokumentet ble utarbeidet kvalitativt, og var nyttig som arbeidsverktøy for å analysere dokumentet.

Etter en systematisk gjennomgang av teksten valgte vi ut og registrerte det relevante innholdet for vår problemstilling. Dette er i henhold til kvalitativ innholdsanalyse, slik Grønmo (2004, s. 191) beskriver. Så kategoriserte vi det konkrete innholdet, og lagde tabeller for delmål og metoder som er gjeldende for 3. trinn. Vi forsøkte å sette metodene i sammenheng med delmål, selv om det ikke var helt klart, ut fra planens utforming, hvilke som tilhørte hvor. Så lagde vi oversikt over lærings- og lesestrategier, vurderingsformer og kartlegging, før vi utarbeidet en rekke kvalitative spørsmål på bakgrunn av vårt teorigrunnlag. Dette vil kunne svare på vår problemstilling, som handler om forebygging og avdekking av lesevansker, iverksetting av tiltak og forbedring av leseferdigheter. Det vil også kunne støtte oppunder datamaterialet vi samlet inn gjennom intervju.

Det er også viktig å presisere at selv om vi har anonymisert kommunen i denne oppgaven, er allikevel dokumentet allment tilgjengelig. Vi trengte derfor ikke avklare avtale om tilgang på forhånd slik man må med dokumenter som er unntatt offentlighet, eller er personlige, slik Grønmo (2004) understreker er svært viktig.

3.6 Forskerens rolle

Hva slags kunnskap forskeren ender opp med, avhenger av mange forhold, også hva slags metode hen velger. Derfor er det viktig at den som utfører studien må være bevisst egne verdier og holdninger, slik at dette ikke preger resultatet i for stor grad (Johnsen, 2018, s. 208). Postholm og Jacobsen (2018, s. 108) sier at sannhet blir et relativt fenomen, altså at sannheten avhenger hvilke handlinger og valg som tas. Dette er det nyttig å vite noe om, med tanke på at denne oppgavens omfang ikke legger til rette for at vi kan presentere og diskutere absolutt all data vi har funnet fram til. «Å gjøre et masterarbeid handler[...]om kunsten å begrense seg til det aller mest vesentlige» (Krogtoft, 2018, s. 39). Vi måtte derfor være selektive med tanke på hvilket fokus vi ønsket å opprettholde, med tanke på blant annet problemstilling og forskningsspørsmål.

Forskeren må hele tiden reflektere over sin rolle som forsker, og sin egen subjektivitet i interaksjon med forskningsdeltakerne og tematikken som er i fokus. Denne prosessen kalles refleksivitetsprosessen. Personlig refleksivitet innebærer å stille spørsmål som «Hvorfor er jeg involvert i denne forskningen?» og «Hvordan er jeg involvert i denne forskningen?». Det er viktig å reflektere over at informantenes svar kunne være preget av at vi som intervjuere i

utgangspunktet har samme yrke som informantene og ikke er rene forskere som ikke har egen kunnskap og erfaring om feltet. Selv om vi ikke var direkte kolleger med informantene eller tilhørte samme arbeidsplass, vil informantene kunne gå ut fra at vi har kunnskap om de samme emnene, og derfor svare deretter. Vi presiserte derfor i starten av intervjuene at det kunne være at vi stilte litt «dumme» og enkle spørsmål, og at selv om de forsto at vi kunne dette fra før, så ville vi ha så klare og tydelige svar som mulig

For vår del som forskere var det viktig å reflektere rundt vårt engasjement i feltet, og holde oss så nøytrale som mulig i datainnsamlings- og analysefasen. Allikevel er det viktig å vite at en forsker aldri vil kunne være helt nøytral (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52) og vi som personer påvirker i stor grad forskningen. Også problemstillingen og valg av denne og metode, påvirker innholdet i stor grad. Dette kalles epistemologisk refleksivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Det har i dette forskningsarbeidet vært en stor fordel at vi har vært to som har utført dette sammen. Vi har kontinuerlig kunnet snakke sammen og drøfte spørsmål og tanker underveis gjennom hele prosessen, og sammen kunnet ta valg og reflektert rundt vår rolle hva vi ønsker å vektlegge i fremstillingen. Dette har blant annet konkret ført fram til endringer av problemstilling, fjerning av innhold og hvordan vi har beholdt fokus.

3.7 Datakvalitet og reliabilitet

Den typen reliabilitet som er relevant for vår oppgave er å undersøke om det er såkalt ekvivalens mellom ulike datainnsamlinger. Definisjonen av dette er at det er samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen på samme tidspunkt (Grønmo, 2004, s. 224). Våre informanter ble intervjuet innen samme tidsrom, og på grunn av anonymitet visste ikke de hvem de andre var. Hvis informasjon som kom fram om leseplanen og strukturelle forhold i kommunen samsvarer med hverandre, vil det derfor være stor sannsynlighet for at dette stemmer. Vi må allikevel ta med i betraktning at informantene jobber på forskjellige skoler, og strukturen innunder disse kan være forskjellig. Dette kan påvirke informantenes syn og erfaringer, fordi deres opplevelser har skjedd i til dels ulike kontekster.

Reliabiliteten vil også øke i betraktelig grad om datamaterialet fra intervjuene samsvarer med dokumentanalysen. Allikevel påpeker Grønmo (2004, s. 228) at det i kvalitative studier ikke er mulig å teste og beregne reliabiliteten ved standardiserte metoder. Dette er fordi datainnsamlingen ikke kan skilles ut fra resten av forskningsprosessen, og henger sammen med

forskerens analyse og tolkning. Derfor vil det i stor grad være opp til oss som forskere å avgjøre reliabiliteten.

Validitet betyr relevans og gyldighet. Det som måles kan ha høy reliabilitet, men vil ikke ha en høy validitet dersom det ikke har relevans eller er gyldig for det problemet som skal undersøkes (Grønmo, 2004, s. 231). Derfor er det viktig at vi setter søkelys på de dataene som er relevant opp mot vår problemstilling, og både om de bidrar til et positivt eller et negativt syn på dette.

3.8 Refleksjoner og oppsummering

Vi har utført tre kvalitative intervjuer med informanter fra ulike skoler i kommunen. Fordelen med dette kan være at vi i større grad har mulighet til å belyse ulike aspekter, og kanskje ulike oppfatninger av den samme virkeligheten, som i dette tilfellet er leseplanen.

Vi har gjort rede for hva dokumentanalyse er, og hvordan vi har utført dette. Vi har som nevnt analysert en kommunes leseplan. Grønmo (2004, s. 192) påpeker at et ferdig skrevet dokument ikke lar seg påvirke av at det blir analysert. En større utfordring ved et slikt arbeid er at forskerens perspektiv bidrar til utvelgelsen av relevant innhold, og på den måten farge tolkningen. Dette måtte vi ha et bevisst forhold til i analysen, og forsøke å holde oss objektive til selve dokumentet, og opp mot kunnskapsgrunnlaget.

I motsetning til at et dokument ikke lar seg påvirke av at det blir analysert, kan dette være tilfelle med informanter. Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) påpeker at i alle mellommenneskelige relasjoner vil man tilpasse sin atferd til hverandre, og dette er også tilfelle for mer eller mindre formelle intervju, selv om de er strukturerte. Det er viktig å reflektere over at svarene man får ved en slik datainnsamlingsmetode kan være preget av flere faktorer, ikke minst det at informanten kan tilpasse svarene sine til det den tror at forskerne vil høre. Som forskere utvikler vi oss også underveis i prosessen, og våre holdninger og måter å stille spørsmål på kan forandre seg på kort tid og fra gang til gang, selv om dette ikke er bevisst. Dette gjelder også underveis i prosessen med dokumentanalyse, som nevnt i forrige avsnitt.

Innenfor en kommune vil det være rimelig å anta at man har en viss oversikt over lærere på andre skoler, spesielt de som underviser eller har undervist på samme trinn som seg selv på samme tidspunkt. Derfor vil det være en sjans for at informanter i et slikt forskningsprosjekt som vårt vil kunne kjenne hverandre igjen på svarene de har gitt. Dette gjelder også for ledelsen

i kommunen. Derfor har vi vært bevisste på å anonymisere våre informanter så mye som mulig, og vi har generalisert noe av informasjonen de har gitt. Eksempler på dette er når de har sagt hvor lenge de har jobbet i skolen, har vi satt opp et tidsintervall i stedet for å skrive nøyaktig antall år.

Vi har altså valgt to ulike metoder for å belyse og kunne svare på vår problemstilling. Begge metodene våre er kvalitative. Den ene er strukturerte intervju med strategisk utvalgte lærere, og den andre er en dokumentanalyse av en kommunes leseplan. Etter at et prosjekt er gjennomført, må forskeren drøfte om valg av metode var nyttig og hensiktsmessig (Dalland, 2017, s. 115). Vi mener vi har fått et bredt datagrunnlag til å kunne svare på det vi ønsket å finne ut av, og prosessen underveis gjorde at vi måtte redigere vår problemstilling og «zoome» den litt ut. For å få et enda mer variert inntrykk av læreres oppfatning hadde det vært fordelaktig å sikte på å finne flere informanter. Antallet vi valgte å gå for gjorde det realistisk å finne informanter som var villige til å stille opp, og mengden av datamateriale var av den størrelsen at det gikk fint å håndtere, også med tanke på analyse og drøfting.

Underveis i prosessen har vi hatt en enighet om at det var et godt valg å være to om oppgaven. Det har gjort at vi hele tiden har kunnet diskutere med hverandre og bearbeide datamaterialet sammen. Dette må også kunne regnes som en viktig del av analyseprosessen, i tillegg til de konkrete intervjuene og dokumentanalysen.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere våre funn, både fra intervjuene og fra dokumentanalysen. Vi vil begynne med en overordnet oversikt av leseplanen, hvordan den er utviklet og dens innhold. Videre vil vi presentere datamaterialet som er innsamlet gjennom våre intervjuer. Dette er strukturert og tematisert etter våre forskningsspørsmål. Videre vil vi i kapittel 5 drøfte disse funnene opp mot hverandre og vårt teoretiske rammeverk. I kapittel 6 følger en oppsummering av funnene, sammen med oppsummering av vår drøfting.

4.1 Presentasjon av kommunen: informanter og leseplanen

I presentasjonen av funn er kommunen anonymisert, og den vil heretter bli kalt Blomsterengen kommune. Vi har intervjuet tre lærere, som jobber på hver sin skole i kommunen. Disse har fått fiktive navn, Hestehoven skole, Blåveisen skole og Prestekragen skole. På Hestehoven skole jobber lærer med pseudonym Hilde, på Blåveisen skole jobber lærer med pseudonym Berit og lærer med pseudonym Pia jobber på Prestekragen skole.

Før vi gikk inn på de faglige temaene i intervjuet, skaffet vi oss en oversikt over lærernes utdannings- og arbeidsbakgrunn. Alle tre hadde jobbet i skolen i en periode på åtte til tolv år. Alle er utdannet lærere, og har herunder undervisningskompetanse i norsk. Alle informantene jobbet ved 3. trinn enten dette skoleåret eller forrige skoleår, som var vårt kriterium ved utvelgelse av informanter.

Blomsterengen kommune har utarbeidet en felles plan for lesing, læringsstrategier og lesemotivasjon. Leseplanen understreker at den skal gjelde for alle fag, og at den skal bidra til målrettet og systematisk arbeid med lesing. Hovedmålsettingen med leseplanen er å minske forskjellene mellom de ulike lærernes vektlegging i leseopplæringen og sikre en kvalitativ god leseopplæring. Leseplanen består av flere deler: hva slags læringssyn som ligger til grunn for planen, generelt om lesing og språk, vurdering, kartlegging, foreldresamarbeid og helt til slutt leseplanene for hvert trinn. Den innledende delen legger et teoretisk grunnlag for hele planen. Deretter beskrives og konkretiseres leseplanene for hvert trinn. Det er tydelig at denne første delen er for lærerne, og hvordan de skal jobbe. Her finner vi utfyllende beskrivelser som skal ligge til grunn for alle lærere i alle fag.

I delen om lesing og språk er det beskrevet hva lesing er, språkets betydning og utvikling av leseferdighet. Lesing som grunnleggende ferdighet blir beskrevet og det blir tydeliggjort at et sosialkonstruktivistisk læringsyn ligger til grunn i leseplanen. Lundberg og Herrlins (2008) fem dimensjoner danner teorigrunnet for utvikling av leseferdighet. Når det kommer til vurdering, beskriver leseplanen formålet med vurdering, vurdering FOR og AV læring med grundigere beskrivelser av vurdering for læring, eller formativ vurdering, med ti veiledende prinsipper (Lundberg & Herrlin, 2008). I delen om kartlegging utdypes kartlegging og vurdering av ordavkodning, strategier for leseforståelse og metakognisjon videre. Deretter beskrives temaet foreldresamarbeid kort og skolens ansvar innenfor dette.

Planen presenterer en oversikt over kartlegging og ulike nivåer innen dette feltet. Her beskrives det hva som skal gjennomføres, med hvilke elever, og hvem som har ansvaret. Kartlegging på nivå 1 inneholder en såkalt screening av klasser eller grupper. Her er kontaktlærer ansvarlig for gjennomføring og videre prosedyre og rutine. Hensikten med screening på dette nivået er å undersøke og vurdere elevenes utbytte av leseopplæringen på klassenivå, og å justere eller endre fokus i den ordinære undervisningen. Leseplanen understreker at en slik screening kun gir et begrenset, men svært viktig informasjonsnivå om den enkelte elevs mestringsnivå. Her kan det avdekkes om det er behov for generell styrkning i gruppen, og de angir hvilke elever som trenger kartlegging på nivå 2. Tiltakene som eventuelt blir nødvendige, skal iverksettes umiddelbart. Eksempler på screeningmateriell som har vært benyttet er systematisk observasjon og intervju, strukturert samtale, Utdanningsdirektoratets *Kartlegging av leseferdighet*, ordkjedetest, setningsleseprøven *S-40*, *STAS* – gruppeprøver, *Carlstens lese- og rettskrivingsprøve* og *Ringeriksmaterialet*.

Kartlegging på nivå 2 er for de elevene som skårer under kritisk grense på kartleggingsprøver på nivå 1, samt elever som ikke viser forventet fremgang etter periode med målrettede tiltak. Kartleggingen på dette nivået gjøres i form av utdypende testing. Prøver på det forrige nivået gir i stor grad et øyeblikksbilde av elevens nivå og ferdigheter, mens metoden på dette nivået skal være dynamisk og utfyllende, og gi et bredt og variert inntryksbilde. Læreren skal gjennom ulike metoder, tekster og situasjoner danne seg et bilde av elevens ferdigheter gjennom høytlesning, samtale, fokus på strategier og utprøving av ulike undervisningsmetoder. Ansvarlig lærer for gjennomføring på dette nivået skal være en fast lærer over tid, helst den samme som skal gjennomføre intensivt lesekurs. Eventuelt kan det være en lærer som samarbeider tett og fast med denne, gjerne en spesialpedagogisk koordinator eller en språk- og leseveileder. Eksempler på kartleggingsverktøy på dette nivået er *Arbeidsprøven*, *Språk 6-16*,

20 spørsmål og STAS – individuelle prøver. Dersom utredning på nivå 2 ikke har ført frem til ønskelig utbytte eller fremgang, skal elevens situasjon diskuteres anonymt med kommunens PP-tjeneste. Hvis foreldrene samtykker, skal eleven formelt henvises til tjenesten. Videre skal PPT utrede behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud og eventuelt tilpasninger eleven skal få.

Etter delene beskrevet over, kommer den detaljerte leseplanen fordelt på trinnene. Her er det først beskrevet hva hovedaktivitetsområdet er innenfor det aktuelle trinnet, før dette målet blir brutt ned i tre hovedmål. Hvert hovedmål har flere delmål og metodene som er beskrevet skal benyttes for å oppnå delmålene. Etter beskrivelsene av målene og metodene, kommer en tabell med vurderingsformer og kartlegging. Her står det hvilke kartlegginger som er obligatoriske og hvilke som er frivillige. I tillegg er det listet opp ulike tiltak for elever som skårer på eller under kritisk grense.

I delen som omhandler 3. trinn presiseres det at elevene nå er ferdige med den grunnleggende begynneropplæringen, og at elevene «stort sett har kontroll på lesingen». De som ikke har det, skal fanges opp og få tilpasning og hjelp i økt grad. Det beskrives hvilket hovedaktivitetsområde som skal gjennomsyre leseundervisningen og -opplæringen, og på dette trinnet er målsettingen at elevene skal kunne «lese nøye for å bli en sikker leser». Det skal jobbes både bredt og konkret med både avkodning og forståelse, og det er listet opp flere ulike metoder som skal sørge for dette. For eksempel lyder et av delmålene slik: «Kjenner til noen språklige virkemidler som gjentakelse, språklige bilder og humor». Dette sier hva elevene skal kunne, ikke hva de kan oppnå ved å kunne dette. Videre beskriver metodene hvordan elevene oppnår disse delmålene. Av underveivurderinger som skal benyttes på dette trinnet, er det nevnt blant *God Leseutvikling* (Lundberg & Herrlin, 2008), observasjon og elevsamtaler. Innenfor kartlegging er det nevnt både obligatoriske og frivillige tester, innenfor de tre basisfagene norsk, engelsk og matematikk.

Det er også nevnt konkrete tiltak og materiell til dette som skal benyttes for de elevene som oppnår under tilfredsstillende score på prøvene. Det henvises til såkalte ØLU-hefter og intensive lesekurs. ØLU står for økt læringsutbytte og er et fireårig prosjekt for kompetanseheving. Forfatterne av planen har hentet innspill og forskningsbasert kunnskap fra ØLU. I tillegg skriver planen at en ikke skal vente og se, i henhold til prinsippet om tidlig innsats.

4.2 Hvordan er leseplanen utviklet, og hvordan forvaltes ansvaret for denne?

Leseplanen er utarbeidet av utvalgte lærere fra alle skoler i kommunen, samt et utvalg av pedagogisk ansatte fra skolekontoret. Rektorer har ifølge planen lagt til rette for at dette arbeidet skulle kunne gjennomføres, og PPT har vært delaktige med rådgivning og vært løpende informert gjennom utviklingen. Den første utgaven av planen ble tatt i bruk skoleåret 2010-2011 og ble revidert noen år senere, fortsatt basert på LK06. Planen gjennomgår p.t. en revisjon, der representanter fra de ulike skolene i kommunen deltar i arbeidsgrupper, på bakgrunn av tilbakemeldinger fra andre lærere på skolene og erfaringer som er gjort etter bruk av planen. Vi har blitt opplyst om at dette skal være klart til skoleåret 2022/2023, og da oppdatert til LK20.

I leseplanen står det at denne skal bidra til og legge til rette for et målrettet og systematisk arbeid med lesing. Planen beskriver at den skal videreutvikles kontinuerlig etter nyervervet kunnskap innenfor personalgruppen, og den skal oppdateres etter aktuelle mål som det skal arbeides mot. Dette arbeidet skal, ifølge Hilde, oppfylles gjennom nettverksmøter for alle skolene i kommunen. På Hestehoven skole er tett oppfølging rundt og fokus på bruk av leseplanen, både i planlegging og til daglig bruk. Hilde beskriver videre kommunen som «knallgode» på oppfølging av leseplanen gjennom disse nettverksmøtene. Samtidig påpeker hun at dette arbeidet har vært sterkt redusert som følge av koronapandemien, men at det fortsatt vektlegges.

Vi spurte alle lærerne om ledelsen på deres skole hadde lagt noe vekt på bruk av leseplanen og gjort kollegiet kjent med hvor den kan finnes. Hilde forklarer at på Hestehoven skole er det såkalte språk- og leseveiledere (SLV) som har ansvar for å følge opp dette arbeidet. De ulike SLV-ene har ansvar for hver sine trinn, hvor de jevnlig er innom og sikrer at det foregår en tilfredsstillende bruk av denne i all undervisning. Hilde sier at:

språk- og leseveiledere sørger for at alle har forstått leseplanen og at alle er lese- og skriveveiledere da, uavhengig av fag, og de går hele tiden og minner oss på det (Hilde).

Hun tror dette spiller en avgjørende rolle for det sterke fokuset leseplanen har på Hestehoven skole, og at selv om hun opplever dette som litt «firkantet», så mener hun at det er med på å sikre at alle elevene faktisk får den opplæringen de skal ha. Hilde forteller videre at hun gjennom nettverksmøter har fått vite at ikke alle skolene i Blomsterengen kommune har samme system. Berit nevner imidlertid også SLV (språk- og leseveiledere) ved flere anledninger, og

forteller at de på Blåveisen skole har en egen lærer som har som arbeidsoppgave å ta seg av elever på 1. og 2. trinn som har behov for tiltak.

Berit forteller at leseplanen først og fremst tas opp på planleggingsdager og i utviklingstid på Blåveisen skole, men at det kan gå litt tid mellom hver gang det skjer. Hun forteller at i forbindelse med planleggingsdager har den blitt utdelt flere ganger. Noen ganger i fullversjon, og andre ganger kun de delene som tilhører det trinnet man skal jobbe på. Samtidig trekker hun fram at hun ikke har oversikt over hvem som har ansvar for å informere nyansatte om leseplanen. Dette belyses også av Pias utsagn om at hun ikke fikk vite om leseplanen før litt utpå høsten i sitt første år som lærer:

Det jeg er litt usikker på, er om alle nye som begynner på skolen her vet om den og vet hvor de finner den og om de får noe informasjon om det når de blir nyansatte her, eller om dette er noe som dukker opp litt sånn underveis ... Det er jeg litt usikker på (Berit).

Jeg jobba jo som sagt en del måneder før jeg ble fortalt at det fantes en leseplan i kommunen. Da visste jeg ikke hva det var. Og det hadde jeg ikke hørt om på lærerskolen for eksempel (Pia).

På spørsmål om hvem som opplyste henne om den, svarte Pia at det var rektor. Ingen av de andre forteller oss nøyaktig når de fikk kjennskap til planen første gang. Berit sier at «du vil jo møte den på et eller annet tidspunkt», men at det hadde vært ideelt med et system rundt hvem som har ansvar for å sørge for at nyansatte får kjennskap, informasjon om og tilgang til den.

For at leseplanen og dens målsetting skal være vellykket, står det skrevet at det kreves et tett og varig samarbeid mellom lærerne. Dette gjelder både på de ulike teamene, innenfor skolene og innen kommunen. Her skal lærerne etterstrebe og sørge for at de iverksetter de samme lesestrategiene og metodene i sine ulike fag, og benytter den samme oppskriften for å oppnå det planen kaller en kvalitativ god leseopplæring. Dette er alle læreres felles ansvar å få til.

4.3 Hvordan opplever og benytter 3. trinns lærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid?

Alle tre lærere kjenner til leseplanen, men de oppgir at de bruker den på litt ulike måter i sin arbeidshverdag. Berit forteller at hun er usikker på hvor godt kjent alle er med leseplanen og hvor mye de bruker den, og sier at det blir litt opp til hver enkelt lærer hvor mye eller lite man

bruker den. Hilde forteller at på Hestehoven skole benyttes leseplanen aktivt og slavisk helt fra 1. trinn, og at dette arbeidet blir godt fulgt opp innad på skolen. Hilde opplever kommunens oppfølging av denne planen gjennom nettverksmøter som god. Møtene arrangeres for alle skolene i kommunen, og hun opplever dette som systematisk og ryddig.

Overordnet sett uttrykker Hilde og Berit at de synes det er positivt at kommunen har utarbeidet en leseplan, som man i tillegg til læreplanen må forholde seg til. Hilde tenker at dette er nødvendig for å sikre en lik praksis, og at den fører til at man hele tiden vet hva andre lærere holder på med. Berit forteller også at hun nå har god kjennskap til leseplanen, men at det tok litt tid før hun opplevde at hun hadde fått den «under huden». Hun mener at hennes kjennskap til planen har sammenheng med at hun har hovedsakelig undervisning i norsk, og føler hun i stor grad benytter denne som grunnlag for hennes praksis. Hun sier også at «det blir jo litt sånn ut av hva du gjør det til selv som lærer tenker jeg, hvor mye og hvor lite du bruker den». På grunn av at våre kriterier for utvelgelse av informanter var at de skulle ha undervist i norsk på 3. trinn, i fjor eller nåværende år, har vi ikke data på hvordan lærere i andre fag forholder seg til leseplanen. Det kan allikevel tyde på at hun har en oppfatning at leseplanen er noe som i større grad hører til det norskfaglige.

Vi spurte om våre informanter opplever at leseplanen og læreplanen samsvarer. Det er viktig å ta med i betraktning at leseplanen ble skrevet før Kunnskapsløftet 2020, og det vil derfor være naturlig at leseplanen ennå ikke er helt oppdatert etter dette. Allikevel opplever vi at våre informanter her har svart på generelt grunnlag, og at svarene de ga er relevante for vår analyse og datainnsamling. Informantenes svar gir oss inntrykk av at de opplever leseplanen som mer detaljert og oversiktlig enn læreplanen, og at den forteller mer konkret om hvilke metoder man skal benytte for å oppnå de overordnede målene. Pia opplever til en viss grad at leseplanen begrenser henne, og at den fører til at hun ikke får jobbet så fritt som hun ønsker. Hun opplever leseplanen som litt overveldende, og det gjør at hun ikke føler hun har kapasitet til å følge med på læreplanens kompetansemål i tillegg. Helt konkret sier hun at hun føler seg «mer forpliktet opp mot den i stedet for læreplanen». Berit uttrykker at hun opplever at det blir travelt å oppnå kompetansemålene i læreplanen etter 2. trinn, som blant annet forteller at elevene skal kunne «lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hun opplever at leseplanen tar det veldig med

ro i starten, da den legger opp til at man ikke skal begynne med bokstavinnlæring før etter jul i første klasse, og henviser til *Språktrappa*¹.

Når det kommer til spørsmålet om hvordan lærerne konkret bruker leseplanen i sin arbeidshverdag, trekker de fram viktige elementer ved leseopplæring som tilpasning, lesestrategier, kartlegging og fokus på hvilke mål som skal nås. Hilde forteller at den kan bidra til å gi en pekepinn på hvor elevene befinner seg i henhold til ønsket utvikling, og at den gir en god oversikt over hva de trenger å kunne for å nå målene og dermed hva man må jobbe med for å nå disse. Dette er spesielt nyttig i den tilpassede opplæringen, der enkeltelever kan få lekser, opplegg og arbeidsoppgaver tilpasset sitt behov. Hilde forteller at de på Hestehoven skole i stor grad benytter leseplanen som utgangspunkt for sine faste klasselesekurs, som gjennomføres høst og vår på 3. og 4. trinn. Hilde benytter også leseplanen til å tilpasse opplegg og tekster, og hun forteller at hun med hell har benyttet metoder og mål for både eldre og yngre trinn for å finne metoder som passer i sin tilpassede undervisning. Pia forteller at hun ikke bruker leseplanen for å finne metoder til undervisning, men at hun heller fokuserer på delmålene som står beskrevet. Berit forteller at den gir henne en viktig påminnelse om lesestrategier, og at hun derfor har et sterkt fokus på dette helt fra skolestart. Hun forteller allikevel at hun ikke benytter den for å planlegge hver eneste time, men at hun nå etter å ha gjort seg kjent med den over flere år, har den med seg i sin langsiktige planlegging. Pia forteller at hun ikke benytter planen så veldig aktivt, men at hun jevnlig er innom og sjekker at hun gjør det hun skal med tanke på undervisning. Hun forteller videre at hun opplever leseplanen som vanskelig å finne fram i, og at hun ser mer på hvilke delmål som skal nås, enn selve metodene. Hun trekker også fram at den forteller om hvilke kartlegginger som skal utføres på hvilke trinn, men at de på Prestekragen skole har en egen oversikt på dette som er enklere å følge, slik at man slipper å slå opp i leseplanen.

Vi spurte videre lærerne om de føler at de får nok tid til å arbeide med metodene og målene som er beskrevet i leseplanen, i tillegg til å følge det formelle læreplanverket. På dette svarer både Hilde og Pia direkte nei uten noe mer utdypende kommentar. Berit uttrykker at hun også har følt på dette tidligere, men at strukturen på undervisningen har hatt mye å si. Hun forklarer at hun nå har samme fag i begge parallellklasser på trinnet, slik at hun har færre fag å planlegge,

¹ NB! Det er viktig å presisere at denne språktrappa mm er gjort kjent for ansatte i kommunen gjennom vedlegg til leseplanen. Disse vedleggene ligger ikke allment tilgjengelig, og vi har derfor ikke kunnet skaffe oss disse. Vi har heller ikke klart å finne kilde til denne språktrappa gjennom leseplanens litteraturliste.

og at hun kan kjøre opplegget to ganger. Allikevel skulle hun ønske at det var mer tid til å tilpasse for enkeltelever. Følgende sitat fra Berit understreker dette:

Tidligere så hadde jeg alle fag, måtte forberede hver eneste time og da blir oppleggene litt deretter. Så jeg synes jeg har mer tid nå, men det er jo klart at man skulle jo alltid hatt mer tid. Og gjort ting bedre, og tilpasset bedre, ikke minst (Berit).

4.4 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å støtte elevene i sin leseutvikling?

Vi spurte lærerne om de opplevde at leseplanen og dens innhold er dekkende for hele elevgruppa. På generelt grunnlag opplever lærerne at planen er nyttig og relevant for å støtte dem i leseutviklingen. Hilde og Pia trekker fram at den kan benyttes med hell dersom man går litt utenom det fastsatte oppsettet på de ulike årstrinnene. Bruker man mål og metoder for eldre eller yngre trinn, kan dette benyttes til å tilpasse opplegg, slik at de fleste kan få meningsfylt og nyttig opplæring. De understreker at dette allikevel gjelder de majoritetsspråklige elevene, som ikke har store behov for tilpasninger. Hilde sier dette om metodene som beskrives for å oppnå målene innen leseutvikling:

Ja, de er veldig gode for den generelle undervisninga, og for de norskspråklige som vi har som bare trenger et nivå lavere eller et nivå høyere. Der er den god (Hilde).

Berit forteller også at hun bruker planen for å tilpasse, samtidig som hun er tro mot metodene som beskrives:

Jeg synes jo metodene er fine, og det er jo viktig det som står her. Og det er ikke sånn at man skal hoppe over det ene eller det andre. Men at man må finne en kombinasjon og jobbe med ting parallelt. Også er det jo alltid viktig å se an elevgruppa si og tilrettelegge deretter. Noen ganger trenger du kanskje å jobbe ekstra lenge med det tema, andre ganger så har dem kanskje det på plass, også kan du gå videre (Berit).

Berit trekker i denne forbindelse igjen fram hva hun mener om bruken av *Språktrappa*, og hvordan den legger opp til en sen introduksjon av bokstavene:

Vi henger litt etter med bokstaver og få alle med, bli trygge på bokstavene, bli trygge på vokaler, konsonanter. At vi kanskje ikke får med oss alle. Fordi vi henger litt etter da, hvis dere skjønner hva jeg mener (Berit).

Pia opplever utfordringer med å tilpasse til sin elevgruppe, og opplever at hun alene ikke klarer å oppfylle leseplanens oppfordring om å ikke begynne på et nytt trinns mål og metoder før de forrige er nådd:

Du skal jo egentlig ikke gå videre i leseplanen før du har de med deg på riktig sted da. Men det gjør vi jo. Det er vi jo og litt tvunget til på en måte, for at du har ikke nok, du er bare en, og du har mange (Pia).

Når det gjelder elever som har individuell opplæringsplan, legger ikke leseplanen noen særskilte føringer for hvordan denne undervisningen skal planlegges og gjennomføres, men henviser til at disse skal ha sakkyndig vurdering av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og at det som kommer fram her skal ligge til grunn for dette.

Før vi kom til spørsmålet om informantene opplevde at leseplanen også gjelder de flerspråklige elevene, trakk Berit dette fram på eget initiativ. Hun påpeker at hun kun opplever den som relevant og nyttig for de denne elevgruppa dersom de har et godt ordforråd og begrepsgrunnlag fra før. «Når du da kommer hit og ikke kan et eneste ord på norsk, da kan det bli litt vanskelig å skulle skjønne hva rim er da. Når du ikke aner hva ordet er», forteller Berit og henviser til språklekene som skal gjennomføres før bokstavinnlæringen begynner etter jul i 1. klasse. Berit forteller at hun opplever at flerspråklige elever som tidligere har gått i barnehager som har arbeidet med språktrappa, har et fortrinn inn mot undervisningen. Da er det enklere for dem å følge opplegg, leker og det faglige, fordi det er noe de kjenner til fra før.

Hilde og Pia forteller begge, etter at vi spurte om de opplever leseplanen som dekkende for de flerspråklige elevene, at de ser litt bort fra metodene i planen, og heller fokuserer på en mer intensiv og detaljert begrepsopplæring. De opplever begge at det er dette som er nødvendig å ha på plass for å kunne være sterkere rustet til å følge ordinær undervisning. Berit understreker at når de begynner med bokstavinnlæring og mer konkret og tradisjonell lesing, opplever hun at elever med flerspråklig bakgrunn responderer bedre og har et mye større læringsutbytte, og at de har mye større glede av den ordinære undervisningen.

4.5 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å avdekke lesevansker?

Alle lærerne opplever at de har tilgang til alle kartleggingsverktøyene² som leseplanen beskriver. Samtidig beskriver Hilde og Pia at det kan være uoversiktlig og tidkrevende å finne fram det de trenger. De mener at det kunne med fordel ha vært bedre systemer for oppbevaring av disse prøvene. De skulle også ønske at det ble kjøpt inn nytt materiell med jevne mellomrom, og at de derfor kunne slippe å kopiere så mye. Hilde forteller:

det har blitt kopiert opp så mange ganger at mange av bildene begynner å forsvinne i svart-hvitt, så du må jo liksom virkelig, *er det en sau, eller er det ei ku?* (Hilde).

En del av prøvematerialet er også ifølge Hilde utdatert. Hun uttalte følgende:

Det er ingen tredjeklassinger i 2022 som vet hva et ur betyr eller hva det er for noe, og riktig ord de skulle krysse av på da var ur. Eller bluse, ingen visste hva ordet bluse betyr, så jeg tenker noe er veldig utdatert der. Det går jo nesten ikke an å tolke riktige resultater når det er ord de ikke har i vokabularet sitt, når det er ting som er helt utdatert (Hilde).

Hilde reflekterer samtidig rundt dette med selve gjennomføringen av kartleggingsprøvene. Hun stiller spørsmål ved validiteten på resultatene, og forklarer at hun som lærer ikke har mulighet til å følge opp hver enkelt elev fordi hun har så mange å passe på, samtidig som hun skal sørge for at kartleggingen blir gjennomført riktig i henhold til medfølgende lærerveiledning:

Det er litt uheldig å kjøre kartlegginger på halv eller hel klasse, det burde nesten være et krav om at vi kjører kvart klasse, si max 10 elever om gangen, fordi noen blir distraheret av lyd og forstyrrelser, men som vi vet at egentlig kan dette her, også slår det feil ut (Hilde).

Pia synes at kartlegginger er for tidkrevende, og at mye dyrebar undervisningstid går bort til dette: «jeg tenker at hvis vi hadde brukt mye av den tida som vi bruker på kartlegging mer på elevene, så tror jeg vi hadde oppdaget det uansett», og referer til lesevanskene man eventuelt kan avdekke. Berit forteller at hun opplever kartleggingene som nyttige for å gi en oversikt over

² Under intervjuene ble vi informert om at det i etterkant av leseplanens publisering har kommet en oppdatert kartleggingsplan. Denne har ikke vært fritt tilgjengelig for oss på nett. Derfor har vi ikke tatt med denne nye planen i beregningen, men forholder oss til selve leseplanen, og det lærerne forteller oss.

hvilke elever man må følge med ekstra nøye på, og at den kan fortelle hvem man bør hjelpe litt ekstra framover.

Vi spurte også om lærernes erfaringer rundt kartlegging av de flerspråklige elevene, og om de oppfattet de tilgjengelige verktøyene som relevante og nyttige. Hilde forteller: «hver gang vi har hatt en kartlegging må vi ta ut de flerspråklige, dessverre...og det er jo veldig stigmatiserende da, jeg føler at språket de bruker kunne vært enklere, for å tilpasse til alle». Alle tre uttrykker at de mener de ikke har gode nok kartleggingsverktøy for denne elevgruppen, og at det er flere faktorer som gjør at resultatet på disse ikke kan regnes som gyldige, etter deres vurdering. For eksempel er det en del som mangler et nødvendig begrepsgrunnlag. Pia forteller at hun derfor har utført noen frivillige begrepstester på disse elevene, og opplever dette som mer nyttig enn de standardiserte prøvene alle elever tar.

4.6 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å iverksette tiltak mot lesevansker?

Når det kommer til tiltak, kan det ut fra lærernes svar tyde på at det praktiseres svært ulikt på de forskjellige skolene. Gjennom spørsmål om dette i intervjuene henviste vi til leseplanen, som sier at dersom elever ikke oppfyller eller mestrer krav til avkoding, leseflyt eller forståelse, skal det settes inn tiltak for å hjelpe. Leseplanen forklarer også hvem som skal ha ansvar for videre oppfølging dersom elever har behov for kartlegging på nivå 2. Dette skal enten være en fast lærer som har tid til å følge opp dette, de lærerne som gjennomfører de intensive lesekursene, en spesialpedagogisk koordinator eller en språk- og leseveileder.

Berit forteller at hun og hennes lærerkolleger i stor grad forsøker å organisere tiltak mot lesevansker på egen hånd:

Det blir jo kanskje å prøve å lage noen grupper da. Samle de elevene som man kanskje ser trenger litt ekstra tilrettelegging. Og prøve å hjelpe dem litt ute i grupper, jobbe med det som man ser at er vanskelig (Berit).

Hun trekker også fram tilpasning av lekser og et tett samarbeid med hjemmet som noe hun har erfaring med at kan være hensiktsmessig.

Både Pia og Hilde trekker fram samarbeid med spesialpedagogisk ekspertise på egen skole. Pia beskriver at hun opplever spesialpedagogisk koordinator på egen skole som en drøftingspartner,

som hun kan ta opp resultater på kartlegging og eventuelle bekymringer med. Ellers beskriver hun at de konkrete tiltakene i undervisning er opp til henne og de ressursene de allerede har tilgjengelig på trinnet. Hun forteller at det er lagt opp til et tolærersystem, som gjør at de kan benytte disse ressursene til å ta ut elever og tilpasse opplegg deretter. Hilde forteller at de på hennes skole er språk- og leseveilederne (SLV) som kommer og bistår dersom det oppdages avvik i leseutviklingen. De følger opp disse elevene med intensive lesekurs, og bistår lærerne med å lage tilpassede lesetekster for disse elevene, til bruk på skole og til lekser.

På spørsmål om lærerne opplever at det blir avsatt mer ressurser til tiltakene, svarer de vidt forskjellig, og samtidig i tråd med ovennevnte forklaringer. Hilde svarer at hun opplever sin skole som veldig gode på ekstra ressurser ved behov, Berit svarer at hun opplever det som «både og», og Pia svarer kontant nei.

Alle lærerne nevner klasselesekurs som et konkret tiltak, både for de elevene som har utfordringer med lesing, men også for å kunne forbedre leseferdighetene generelt i klassen. Leseplanen nevner ikke klasselesekurs, men beskriver flere steder lesekurs som et intensivt tiltak for enkeltelever.

Innenfor temaet tiltak mot lesevansker, stilte vi også spørsmål om hvordan lærerne opplevde at prinsippet om tidlig innsats ble ivaretatt på deres skoler. Hilde forteller at hun opplever at de på Hestehoven skole venter med å utføre tiltak i henhold til tidlig innsats til 2. trinn, selv om de oppdager avvikene allerede på 1. trinn. Hun stilte spørsmål ved dette: «Jeg er vant til at der jeg jobbet før, tok vi tak i det på 1. trinn[...] Jeg måtte spørre hvorfor, fordi jeg har jo lest mye om dette med tidlig innsats og tenker at det er viktig». Hilde forklarer videre at begrunnelsen hun fikk var at ledelsen ønsket at førsteklasingen skulle ta del i den felles undervisningen, slik at de i størst mulig grad fikk begrepene på plass gjennom dette, før de på 2. trinn kunne ta de aktuelle elevene ut og jobbe mer intensivt. Elevene blir da meldt inn av lærer, og tatt hånd om av aktuell ekspertise, om det er spesialpedagogisk koordinator eller en språk- og leseveileder. På Blåveisen skole forteller Berit at det er en egen lærer som jobber noen timer i uka med tidlig innsats på 1. og 2. trinn. Pia på Prestekragen skole forteller at de der forsøker å fange opp elevene som ikke følger forventet leseutvikling med klasselesekurs. Hun forklarer at i etterkant av dette er det opptil den enkelte lærer hvordan de velger å løse disse eventuelle utfordringene de avdekker, og eventuelt hva slags metoder de ellers velger for å fange opp vansker. Hun forteller at hun opplever at de ikke har nok voksne til å dekke opp alt som trengs. Hun uttrykker at hun bruker mye tid på de elevene som trenger ekstra tiltak, og at hun ikke rekker å hjelpe de

elevene som i utgangspunktet ser ut til å «ligge der de skal». Pia oppsummerer med å forklare at tidlig innsats er mer opp til hver enkelt lærer fordi det ikke er nok folk til å kunne hjelpe til, og hun kjenner på at hun ikke helt strekker til selv her:

Du prøver på en måte å gi dem det de trenger og. Men du får ikke til å gjøre alt (Pia).

4.7 I hvilken grad legger leseplanen til rette for en enhetlig praksis i kommunens skoler?

Leseplanen til Blomsterengen kommune beskriver at det skal jobbes systematisk og helhetlig med lesing og leseopplæring som en naturlig del av alle fag. Denne planen skal skoleeier, rektorer og alle lærere samt PPT kjenner til og arbeider etter. Målet med planen er å minske forskjellene mellom det de ulike lærerne vektlegger i leseopplæringen, og det understrekes at dette er for å være sikker på at det skapes en lik praksis for alle og en felles forståelse. Hildes tanker samsvarer med leseplanens mål og sier at en felles leseplan for kommunens skoler er nødvendig for å sikre en lik praksis. Hun sier:

Jeg tenker det er veldig nyttig for å sikre lik praksis. Hvis du bytter fra en skole til en annen innad i kommunen ... vi vet hele tiden hva hverandre holder på med da (Hilde).

Berit syns planen er «veldig god å ha», og at den legger opp til en forventning om at alle lærere er leselærere uavhengig av fag.

Hilde forteller om at Hestehoven skole har lese- og skriveveiledere (SLV) som har ansvar for å følge opp trinnene. De sørger for at alle har forstått leseplanen og at alle forstår at de er lese- og skriveveiledere, uavhengig av fag. Hilde påpeker at hun har hørt at ikke alle skolene i kommunen har egne språk- og leseveiledere, og at hun mener dette er viktig for å sikre at alle forstår leseplanen, og bruker den i hverdagen. Hun forklarer også at det er SLV-ene som følger opp med intensive lesekurs med de elevene som måtte trenge det. Når det kommer til tiltak på Blåveisen skole, forteller Berit at hun prøver å lage noen grupper og samle de elevene som trenger litt ekstra tilrettelegging. Pia forteller at hun samtaler med spesialpedagogisk koordinator for å for eksempel drøfte resultater på prøver og hvilke tilpasninger man burde gjøre. De to andre lærerne nevnte at de også har en spesialpedagogisk koordinator på sine skoler, men vi har ikke nok data til å kunne fastslå om det er forskjeller i disse rollene på de ulike skolene.

5 Drøfting av funn

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi drøfte våre funn, som vi presenterte i forrige kapittel. Vi vil benytte de ulike delene av vårt teorigrunnlag, som blant annet er med på å danne en forståelse av hva ulike teoretikere og forskere legger til grunn for en god leseplan. Ved å knytte dette opp mot vårt datamateriale fra intervjuene, vil vi forsøke å danne forståelse av hvordan leseplanen fungerer for å legge til rette for leseutvikling og enhetlig praksis, teori som ligger til grunn og belyser dens kvalitet, samt hvordan denne praksisen oppleves av våre informanter. I og med at vi har informanter fra ulike skoler, kan vi si at utvalget er så nært representativt som mulig, med tanke på antall skoler i kommunen og oppgavens omfang. Det er allikevel viktig å merke seg at informantenes opplevelser er personlige og selverfarte.

Noen av hovedtrekkene fra vårt kunnskapsgrunnlag gir en forståelse av hva som bør ligge til grunn for en velutviklet leseplan; En koordinert og sammenhengende praksis fra 1. til 10. trinn er en viktig betingelse for utvikling og bedring av leseopplæringen, og sammenheng og struktur i undervisningsprogram er viktig for både elever og lærere, og fører til at førstnevnte presterer bedre (Frost, 2010; Hjellup, 2018b). Heck (2000, s. 513) mener at skoler som har en mer enhetlig praksis på tvers av klasser og trinn, generelt har en bedre kvalitet på opplæringen, og Bryk (2010) skriver at en felles instruksjon for læring, som en leseplan er, må henge sammen med materiellet, verktøyet og rutiner som er tilgjengelige. Disse betingelsene er forsøkt realisert i leseplanen til Blomsterengen kommune der hvert trinn har egne mål, delmål, metoder, vurderingsformer og kartlegging. Trinnene bygger på hverandre, og det står tydelig at målene for det forrige året må være oppnådd før man kan gå videre. En del av vår teori og funn vil kunne være relevant å drøfte innen flere av de ulike temaene, og ses fra ulike perspektiv. Mot slutten av kapittelet vil vi sammenfatte hovedtrekkene og -punktene i vår forskning og drøfting, og forsøke å konkludere og svare konkret på vår problemstilling.

Selv om vår problemstilling dreier seg om 3. trinn, er det naturlig at disse lærerne også har erfaring fra yngre trinn. Dette kommer til syne i deres svar i intervjuene, og på bakgrunn av dette er det også relevant å ta med seg elementer fra 1. og 2. trinn inn i drøftingen. Metodene og målene som presenteres fra leseplanen ligger til grunn for hva som skal foregå på 3. trinn. Dette kommer særlig til syne i delene som omhandler leseopplæring og leseutvikling.

5.2 Utvikling av leseplanen

Vi vil først se på hvordan leseplanen har blitt til, og hva vi har fått opplyst at er planlagt av utvikling framover. Leseplanen i Blomsterengen kommune er som nevnt utviklet av utvalgte lærere fra alle skolene i kommunen, i tillegg til et utvalg pedagogisk ansatte på skolekontoret. PPT har vært informert om arbeidet og har bidratt med innspill. Ved å utarbeide en leseplan som skal gjelde for alle skoler i kommunen, vil det øke muligheten for at det sikres at alle elever får et likeverdig tilbud. I dette arbeidet har skolekontoret veiledet og koordinert arbeidet med utviklingen av planen, utarbeidet den generelle delen og hatt ansvar for å slutføre arbeidet. Dette er i tråd med det Elstad (2009, s. 119) mener, der skoleeier har det formelle ansvaret for at den pedagogiske virksomheten er av god kvalitet. Utviklingen og bearbeidelsen av leseplanen har vært samarbeidsbasert, og både skoleeier, skoleleder, lærere og PPT har tatt del i dette. Dette finner vi igjen i våre intervju, der Hilde forteller om kommunale nettverksmøter, og Berit om samlinger, som vi antar er det samme de mener. Der benytter man seg av leseplanen i samarbeidet, og deltakerne har da anledning til å diskutere denne.

I leseplanens innledning står det helt konkret at den skal videreutvikles etter den kunnskapen lærerne har til enhver tid. Hva leseplanen definerer som kunnskap nevnes ikke eksplisitt, men den understreker at den bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn, og at for at man skal kunne lære, må man gjøre det i samhandling med andre gjennom informasjon, impulser, undervisning, hjelp og støtte. I planen skriver kommunen at de har vært opptatt av å bygge den på forskningsbasert kunnskap. Litteraturlisten er relativt omfattende med mye innhold, men de det blir aller hyppigst referert til er Refsahl, Frost, Lundberg og Herrlin. Refsahl har også vært en sentral bidragsyter innen skolens leseopplæring og utarbeidelse av planen. På den ene siden vil det å benytte seg av få teoretikere i utarbeidelsen kunne bidra til at planen bygger på et helhetlig og gjennomført system, og det vil kunne være enklere for brukeren av planen å gå til kildene for å finne utdypende informasjon. På den andre siden vil bruken av få teoretikere gjenspeile at forfatteren av planen kanskje ikke har gått aktivt ut og søkt relevant og oppdatert informasjon og forskning, og dermed kan grunnlaget bli for smalt. Det kan også tenkes at forfatteren mener at teorien de har valgt er den beste, men det å oppsøke informasjon og forskning vil kunne bidra til å skreddersy og sette sammen en undervisning- og opplæringsplan som passer godt for den enkelte klasse, skole eller kommune. Det er samtidig åpenbart at dette krever større innsats og arbeid av den som skal skrive planen, og det å forholde seg til færre teorier vil antagelig kunne lette dette arbeidet. Samtidig vil det kunne utelukke og forhindre at

man enkelt kan inkludere relevant og ny forskning. Her finnes det ingen fasitsvar, men vi mener at dette er et evig aktuelt tema, og bør diskuteres internt. Når det skal arbeides med utvikling og oppdatering av planen bør kommunen lytte til alle involverte parter, og foreta kildekritiske hensyn og vurderinger på hva man skal inkludere og ikke.

Det er et paradoks at planen uttrykker tydelig at den bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn, men baserer seg hovedsakelig på teoretikere som i stor grad er kognitivt orienterte. I den generelle delen om plan for lesing i leseplanen legges det vekt på at elevene skal utvikle egne tankestrukturer og selv konstruere ny innsikt. Samtidig uttrykkes det at målet er å oppnå god avkoding og forståelse, som er viktige komponenter i kognitiv teori. Det legges også vekt på Lundberg og Herrlins (2008) beskrivelse av utvikling av leseferdighet som bygger på kognitive ferdigheter. I innledningen til delen som omhandler 3. trinn fokuseres det utelukkende på kognitive elementer i lesing, blant annet at elevene skal avkode sikkert og raskt, at leseforståelsen øker, og at det skal iverksettes tiltak for den enkelte elev dersom ikke lesingen er tilfredsstillende. Delmålene legger opp til kognitiv utvikling og hva den enkelte elev skal mestre. Enkelte av metodene som skal benyttes for å oppnå målene kan sies å være preget av et sosiokulturelt syn, for eksempel «leser fagtekster sammen» og «felles lesing av tekster fra forskjellige sjangere». Allikevel blir det vanskelig å forsvare at planen er bygget på et sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk læringssyn, fordi det verken uttrykkes i den konkrete målsettingen på trinnet, eller i kunnskapsgrunnlaget i innledende del. Den enkelte sosiokulturelle metoden blir altså kun brukt som et virkemiddel for å nå det kognitive og individuelle målet. Dette er ikke etter vår oppfatning nødvendigvis feil. Kognitive ferdigheter er viktige å utvikle, og er òg en del av et sosiokulturelt læringssyn, men vi mener at planens intensjon må være mer presis og beskrivende av hvordan den faktisk er lagt opp, eller la det sosialkonstruktivistiske synet bli mer konkret og tydelig.

Kommunen kan også med hell benytte seg av mer variert teori, slik at de også får et godt grunnlag til å implementere det sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske. For eksempel kan Blikstad-Balas (2016) og Kulbrandstad (2018) være gode supplement til teoretikerne som allerede er benyttet. Disse presenterer mer oppdatert forskning på det sosiokulturelle lesefeltet, og presiserer at det er viktig å utvikle elevenes literacy-ferdigheter, som innebærer mer enn bare lesing som individuell ferdighet. Lesing er noe som foregår i samspill med andre og i ulike situasjoner, og innebærer også de aktivitetene som henger sammen med lesingen, som for eksempel hvordan vi snakker om den, hvorfor vi leser og på hvilke måter. Som nevnt kan man

finne spor av dette i metodene, men den generelle målsettingen til planen bør også inneholde slike perspektiver.

Leseplanen uttrykker at den er laget for å legge til rette for et målrettet og systematisk arbeid med lesing. Dette er i tråd med den enhetlige praksisen, som er en viktig funksjon for en leseplan. Ifølge Hilde oppfylles dette arbeidet gjennom nettverksmøter for alle skolene i kommunen, og hun understreker at det er tett oppfølging rundt leseplanen og bruken av denne. Hun beskriver kommunen som gode når det kommer til denne oppfølgingen. Stortingsmeldingen «Kultur for læring» fra 2004 påpeker nettopp at skoleeier må legge til rette for systematisk og planmessig arbeid (St. meld. 30, 2004, s. 29). Når skolen jobber på denne måten, sikrer man at lærerne jobber mot samme mål, og har samme verktøy å bruke. Berit nevner i sitt intervju at planen tas opp på såkalte samlinger, men vi har ikke klarhet i om hun da mener det samme som Hildes utsagn om nettverksmøter. Berit forteller oss allikevel litt om hvordan dette arbeidet foregår internt på hennes skole. Hun sier at på Blåveisen skole kan det ta litt tid mellom hver gang leseplanen blir tatt opp internt på skolen, og at det da først og fremst er på planleggingsdager og i utviklingstid det skjer. Dette tyder på at våre informanter har ulike erfaringer med den daglige bruken av den kommunale leseplanen. Dersom målet er å sikre et målrettet og systematisk arbeid med lesing i hele kommunen, vises det i vårt datamateriale at det ikke er tilfelle på skolene, ut fra det datamaterialet vi har tilgjengelig.

I 2020 trådte som kjent det nye læreplanverket kalt Kunnskapsløftet i kraft, og oppdateringer av ulike planverk som bygger på dette er da naturlig at vil forekomme. Hilde synes leseplanen er mer detaljert og oversiktlig enn læreplanen, som hun opplever som «litt diffus», og forteller at hun har store forhåpninger til revideringen som skal inneholde tverrfaglighet med lesing i alle fag, i tråd med LK20. Berit opplever at slik leseplanen er forventet å brukes nå, ikke samsvarer med det nye læreplanverket. Pia uttrykker at hun synes at en oppdatering, eller revisjon, av leseplanen er bra. Hun beskriver leseplanen som et hjelpemiddel til hvilke utgangspunkt en skal ta fra læreplanen, i og med at den er mer detaljert. Hun forklarer helt konkret at hun føler seg mer «forpliktet opp mot den i stedet for læreplanen». Dette er interessant å ta tak i, fordi det helt tydelig står i opplæringsloven at pedagogisk personale må bygge sin undervisning og opplæring i samsvar med gjeldende læreplan. Ut fra det vi kan finne i dokumentet og datamaterialet vi har tilgjengelig, kan vi ikke finne noen konkrete formuleringer som forplikter lærerne til leseplanen, bortsett fra at det er en felles plan for lesing i alle fag og på alle trinn. Allikevel opplever Pia at denne er mer forpliktende enn læreplanen. Årsaken til dette fikk vi ikke dypere klarhet i, men det kan tenkes at en lokalt utarbeidet leseplan

føles mer nærliggende enn en generell læreplan, og når hun beskriver metodene som mer detaljerte vil den kunne oppleves enklere å følge i hverdagen. Hvis dette gjelder flere lærere, er det desto viktigere at leseplanen faktisk bygger på de styringsdokumentene man er forpliktet til å følge, slik at det blir et samsvar uansett hvilket dokument du går ut fra.

Det er viktig at en leseplan ikke anses som et ferdig sluttprodukt, men et flytende dokument, og en vedvarende gjenstand for samarbeid og utvikling som blir oppdatert kontinuerlig. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) skriver at en didaktisk modell, i vårt tilfelle en leseplan, «bør være fleksibel slik at den kan oppdateres ut fra nye forskningsresultater og ny innsikt som vinnes på området». Den første utgaven av leseplanen ble tatt i bruk skoleåret 2010-2011, og ble sist revidert en tid før fagfornyelsen. Det står i leseplanen at den skal videreutvikles dynamisk etter den kunnskapen personalet har til enhver tid, og de målene det arbeides mot. Leseplanen har dermed vært i omløp i flere år uten at den har vært oppdatert på ny forskning. Dette strider mot det Lyngsnes og Rismark (2016) skriver om oppdatering og fleksibilitet. Samtidig er det viktig å understreke at vi gjennom våre intervju og samtaler med skolekontoret har blitt gjort oppmerksomme på at leseplanen revideres og skal være klar i løpet av høsten 2022, noe vi har inntrykk av at våre informanter opplever som positivt.

En kontinuerlig dynamikk rundt oppdatering og utvikling kan også ha sine utfordringer. Lærerne kan miste kjennskap til den, og det kan være krevende å holde seg oppdatert på den til enhver tid. Berit forteller at det har tatt tid å få leseplanen «litt under huden». Hvis et slik dokument og arbeidsverktøy skal oppdateres jevnlig, kan det føre til at lærerne ikke føler seg trygg på å bruke den i det daglige arbeidet. I tillegg påpeker Hjellup (2018b, s. 83) at det tar tre til fem år å få implementert en slik plan slik at den får satt seg i system og blitt institusjonalisert. Dette understreker at en dynamisk oppdatering av en leseplan ikke nødvendigvis alltid er helt gunstig. Lærerne kan føle at de mister oversikten, og i verste fall velger de leseplanen bort i sitt daglige arbeid. Når Berit forteller at det har tatt tid å få leseplanen under huden, vil vi argumentere for at det ikke er hensiktsmessig å skulle endre på denne i tråd med ny forskning på området dersom planen allerede har blitt revidert senest tre år tidligere.

Derfor bør det eventuelt foreligge en forutsigbarhet rundt oppdatering av planen. Det kan blant annet realiseres i jevnlige oppdateringer som er avtalt og forklart på forhånd, og varsling i god tid slik at alle involverte har reell mulighet for deltagelse og innflytelse, og til å stille eventuelle spørsmål. Dette kan i vår digitale hverdag kunne realiseres på en felles nettbasert plattform, som alle har rask og enkelt tilgang til. Her vil man også enkelt kunne lage en oversikt over alle

vedlegg og dokumenter som hører til planen, slik at man enkelt kan finne dette. Dette dreier seg blant annet om kartlegginger, ØLU-hefter og *Språktrappa*, som vi tidligere har forklart at vi ikke har klart å finne i dette arbeidet. Vi antar at det da også kan være utfordringer rundt dette for lærerne som faktisk har behov for disse i sin arbeidshverdag.

5.3 En leseplan må gjøres tilgjengelig for de ansatte

Melding til Stortinget nr. 30 (2004, s. 94) slår fast at lærernes kompetanse er den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det kreves flere og ulike kompetanser, og disse må tilegnes både gjennom utdanning og praksis. Den høye utdanningen gir lærerne en forskningsbasert og oppdatert grunnutdanning, men det er også viktig at lærerne får faglig påfyll gjennom sin karriere. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen på sin skole. Hen har også ansvaret for organisering, for eksempel fordeling av ressurser og tilrettelegging av innhold og arbeidsmåter, slik at tilpasset opplæring og den enkelte elevs behov for dette, blir ivaretatt (St. meld. 16, 2006, s. 72).

Aas (2021, s. 43) skriver at det ikke hjelper med gode planer dersom man ikke legger til rette for kompetanseheving hos kollegiet. Dette understrekes også av Newmann et al. (2001), som skriver at det ikke vil forekomme forbedrede resultater innen læringen dersom skoleledelse ikke gjennomfører nødvendig opplæring i bruk av leseplanen. For at den nevnte tilgjengeligheten skal være gjeldende, må leseplanen kunne brukes på et enkelt nivå for nybegynnere og uerfarne (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 83). Det er nødvendig at de nyutdannede får grundig innføring i skolens rammeverk slik at også de kan føle et eierskap til planen. Pia forteller at hun fikk vite at det fantes en leseplan i kommunen først etter å ha jobbet noen måneder på høsten. Hun visste ikke hva dette var før rektor fortalte henne om den, som regnet med at alle forholdte seg til den. Vi kan ikke fastslå sikkert hva dette skyldes, men rimelige antagelser vil kunne være enten at den ikke ble benyttet i planlegging, at det ble anslått at den ikke var anvendbar nok for nybegynnere, eller at det bare var en forglemmelse av rektor. Pia forklarer også at hun jobbet på mellomtrinnet dette året, og det kan være at den ble oppfattet som mer aktuell å bruke på småtrinnet inn mot grunnleggende leseopplæring. Når Pia ikke får høre om leseplanen før utpå høsten, og Berit er usikker på om nyutdannede får informasjon om den, viser dataene våre at det ikke er lik praksis i hvordan de nye lærerne får vite om leseplanen og hvordan denne skal brukes. Et relevant spørsmål er da hvordan kommunen skal kunne sikre at alle lærerne driver lik praksis, og at alle elever får et likeverdig opplæringstilbud. Vi mener at en klar rollefordeling

bør tydeliggjøres i leseplanen, og at det sikres at alle nytilsatte får tilgang og opplæring så tidlig som mulig. Dette vil kunne bidra til en økt følelse av enhetlig praksis.

Newmann et al. (2001, s. 312) påpeker at en leseplan må være tilgjengelig for alle ansatte. Om den ikke er det, vil det kunne føre til at det bare er noen av lærerne som benytter seg av den, og det vil kunne hindre en følelse av fellesskap i kollegiet. Dette fellesskapet er helt grunnleggende dersom det forventes at alle lærere skal jobbe mot samme målsetning, og vektlegge de samme prinsippene i deres undervisning, slik planen understreker. I vår analyse og presentasjon av funn kommer det fram at de ulike lærerne benytter leseplanen ulikt i sin arbeidshverdag, og det kan tyde på at det generelt foregår en noe ulik praksis på de forskjellige skolene. Berit forteller at hun mener at hennes gode kjennskap til leseplanen i stor grad skyldes hennes erfaring som norsklærer. I vår datainnsamling intervjuet vi kun lærere som underviser i norsk på tredje trinn, og vi har derfor ikke data på hvordan lærere i andre fag forholder seg til leseplanen. Det kan allikevel være en rimelig antagelse og mulighet for at Berits svar kan bære preg av holdninger fra resten av kollegiet, og at hun anser at ansvaret for ivaretagelse av planen i stor grad er hennes som norsklærer.

I kommunens leseplan står det beskrevet at den skal sikre at det arbeides helhetlig og systematisk med leseopplæring som en integrert del i alle fag. I tillegg skal forskjellene mellom det de ulike lærerne vektlegger i leseopplæringen minskes, og at det sikres en kvalitativ, god leseopplæring. Samarbeidet mellom ulike roller og pedagogiske instanser i kommunen, som beskrevet, er en viktig faktor for at flest mulig skal kunne kjenne på en eierskapsfølelse til planen. Dette vil igjen kunne bidra til økt tilgjengelighet, fordi så mange aktører på ulike plan har personlig kjennskap til den gjennom eget arbeid, og man vil da kunne hjelpe til å distribuere den til andre kolleger og implementere den i arbeidet, både individuelt, på team og på skoler. En økt tilgjengelighet og samarbeid mellom lærere, vil kunne føre til en økt følelse av fellesskap i kollegiet. Dette er nødvendig å ha på plass dersom man sammen skal nå målet om en helhetlig og systematisk leseopplæring (Newmann et al., 2001).

Det at skoleledelsen sørger for tilgjengelighet til leseplanen og andre relevante dokumenter, vil også ha en positiv effekt for ledelsen, og hvordan de vil være i stand til å lede og støtte sine ansatte. Heck (2000) peker i sin forskning på at en enhetlig praksis på tvers av trinn, som en leseplan kan bidra til å skape, gjør at skoleledelsen i større grad har kjennskap til hva hver enkelt lærer gjør, og hva som forventes av elevenes fremgang på hvert trinn. På den måten vil det kunne øke forståelsen hvis en lærer ber om hjelp og råd hos ledelsen, og ledelsen er i større

grad forberedt og vet hva de kan gjøre for å støtte og hjelpe til. Dette kan også tenkes at kan overføres til et høyere nivå, altså at skoleeier vil kunne være i stand til å forstå hvordan de kan veilede og hjelpe den enkelte skoleleder, dersom de forskjellige skolelederne arbeider ut fra samme prinsipp om enhetlig praksis. Dette kan stride mot den enkelte rektors styringsrett på sin skole, og de ulike rektorene kan tolke planen forskjellig. Skolene er også ulike i utforming, størrelse og miljø, slik at det alltid vil forekomme noen forskjeller, men det kan være hensiktsmessig om skolelederne sørger for å holde denne leseplanen aktuell på sine samarbeidsplattformer. Da kan det for eksempel være enklere å be skoleeier om økte ressurser eller midler, fordi det er en gjensidig forståelse av planens innhold og intensjoner.

5.4 Lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av fag

For å undersøke om planen i seg selv uttrykker at den vil legge opp til en økt følelse av fellesskap i kollegiet, har vi sett nærmere hvordan den uttrykker dette eksplisitt. Vi vil da ta for oss den innledende delen av planen og se på innholdet på de ulike trinnene. Disse er som sagt delt inn i hovedmål, delmål og metode. Leseplanen erklærer at den skal bidra til et mer målrettet og systematisk arbeid med lesing, som blant annet lærere skal kjenne til og jobbe etter. Målet med leseplanen er å minske forskjellene mellom de ulike lærernes vektlegging i leseopplæringen og sikre en kvalitativt god leseopplæring. Leseplanen understreker samtidig at det skal arbeides helhetlig med leseopplæringen, ikke bare i norskfaget, men i alle fag.

En annen viktig faktor for en helhetlig og systematisk leseopplæring, og at denne skal bedres generelt, er at alle lærere kjenner til det grunnleggende for hva lesing er (Frost, 2010, s. 11). Før man kommer til de trinninddelte metodene og delmålene i leseplanen, finnes det en utfyllende og forklarende del som bygger på forskning og kunnskap. Denne delen omhandler blant annet lesing som grunnleggende ferdighet, hvilken betydning språk har for utvikling av lesing, viktige dimensjoner innen lesing, viktige prinsipper for vurdering av lesing, kartlegging og foreldresamarbeid. Dette er etter vår mening svært viktig å ha på plass for å realisere at alle lærere kjenner til lesing og det grunnleggende rundt dette. Denne delen må også ha en sentral plass i den forsknings- og kunnskapsbaserte oppdateringen som tidligere nevnt i dette kapitlet.

Den innledende, generelle delen av læreplanen er svært tydelig på at lærere i alle fag skal støtte elevene i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, og dette understrekes opp til flere ganger (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Leseopplæringen skal være en naturlig og kontinuerlig

del av alle fag, og da er det nødvendig at alle lærere sammen gjennomgår planen og legger grunnlaget for felles praksis og forståelse. Dette opplever vi allikevel at ikke konkretiseres og fremheves i de ulike hoved- og delmålene som presenteres for hvert trinn. Her er det en blanding av ulike norskspesifikke fagbegrep og målsetninger, og mål som kan generaliseres og implementeres i de ulike fagene. Man må altså selv tolke hva som er relevant for eget fag. De av målene som kan sies å være fagspesifikke for norsk inneholder begreper som fonologisk avkoding, ortografiske strategier, grammatikkunnskap, lesetempo, sjangre og tekststrukturelle og språklige virkemidler. Delmål som er mer generelle for alle fag dreier seg blant annet om ord- og begrepsforråd, lesing av tilpassede tekster, lesing av tabeller, diagram, statistikk og bruksanvisninger, definering av fagbegrep og innhenting av fakta fra tekster. Det legges altså i stor grad opp til at det skal leses i alle de ulike fagene.

Dette kan allikevel fort bli repetitivt og få et stort fokus i mange fag. For å unngå dette og at det skal overskygge andre målsetninger om muntlig aktivitet, kompetansemål i de forskjellige fagene, og tilrettelegging for ulike måter å lære på, er det viktig at det faktisk foregår en dialog og samtale mellom de ulike lærerne. Det vil være svært nyttig å holde seg oppdatert og informert om hva de andre lærerne driver med i sine timer, slik at det blir en variasjon i ulike metoder å jobbe på, samtidig som det er en naturlig og integrert del i alle fag. Det gjelder altså å finne en god balanse mellom å minske forskjellene mellom det de ulike lærerne vektlegger, og å sørge for en variert og spennende skolehverdag. På den andre siden kan det oppleves ensidig for elevene, dersom alle lærere vektlegger det samme, samtidig som det kan utfordre ideen om metodefrihet.

5.5 Felles fagbegreper og ideer

Hilde understreker at hun opplever leseplanen som «veldig nyttig og viktig for å sikre lik praksis», og at den legger til rette for at lærere hele tiden vet hva de andre lærerne driver med. Berit er også enig i at dette er en stor fordel med å ha en leseplan å forholde seg til. Derfor er det viktig at de som jobber med å utvikle og oppdatere leseplanen følger med på ny forskning, og lytter til og samarbeider med lærerne, som faktisk skal utføre det daglige og faglige arbeidet med elevene. Det er viktig å ta deres erfaringer med i dette, og se dette opp mot relevant forskning. På den måten kan man sammen jobbe mot felles mål, og være enige i hva som må vektlegges i leseopplæringen, og sørge for at alle elevene i kommunen mottar den samme, kvalitetspregede undervisningen.

For at lærere i ulike fag og på ulike trinn skal kunne ha en produktiv og nyttig dialog rundt dette med felles mål og system, er det viktig at de benytter de samme fagbegrepene og ideene (Robinson, 2014, s. 85). Når de kjenner til og benytter de samme begrepene, vil det forenkle og effektivisere samarbeidet. Om dette er tilfelle i kommunen vi har tatt for oss, er det mulig å undersøke helt konkret i våre intervjudata. Vi kan også undersøke om begrepene og ideene lærerne nevner eventuelt er de samme som er benyttet i leseplanen.

Alle tre lærerne nevner *Språktrappa*. Denne fant vi imidlertid ikke som vedlegg til leseplanen, og vi vet derfor ikke hvilken kilde kommunen har brukt for denne. Vi må derfor bare forholde oss til det informantene forteller, og det vi finner omtalt om den i leseplanen. Når alle tre nevner den uten at vi spesifikt har spurt om det, tyder det allikevel på at denne har en stor plass i leseopplæringen, og det som vektlegges på de ulike skolene. I leseplanen står *Språktrappa* nevnt på delmål og metoder på 1. trinn, der det understrekes at elevene skal følge progresjonen i denne, og henviser til vedlegg. Dermed kan det tyde på at kommunen har lyktes i formidlingen av innholdet i *Språktrappa*.

To av våre informanter, Hilde og Berit, nevner også SLV-rollen opptil flere ganger. Derimot er det verdt å merke seg at Pia ikke nevner dette i sitt intervju. Årsaken til dette vet vi ikke, men det kan være at disse enten ikke finnes på hennes skole, at de ikke har noen fremtredende rolle, eller at Pia ikke benytter seg av disse i sin arbeidshverdag i noen stor grad. På Hestehoven og Blåveisen skole tyder det på at disse er svært sentrale og nyttige, og noe lærerne anser som en ressurs i sin arbeidshverdag. Alle tre lærerne nevner en såkalt spesped-koordinator, altså en spesialpedagogisk koordinator. De oppgir at de opplever denne rollen ulikt på de ulike skolene, men de benytter den samme benevnningen på begrepet. Utover disse begrepene er det ingen som uavhengig av våre spørsmål nevnes av alle tre. Om lærerne i stor grad benytter de samme begrepene og ideene er allikevel noe vi ikke har nok data til å konkludere med, da måtte intervjuene ha vært av større omfang, og mer åpne, slik at informantene i større grad snakket fritt, og ikke svarte på våre relativt lukkede spørsmål.

5.6 Planlegging

Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) skriver også at en leseplan må være anvendbar i praktisk arbeid på den måten at den kan ligge til grunn når et undervisningsopplegg skal planlegges. Samtidig bør en leseplan ligge til rette slik at lærere kan planlegge og bygge sin undervisning

på det elever kan fra før (Robinson, 2014, s. 85). Berit forteller at de på Blåveisen skole først og fremst benytter seg av leseplanen i planleggingen av nytt skoleår, når timeplan skal settes og langsiktige mål og planlegging klargjøres. Den benyttes til å lage årsplaner og temaplaner, men hun forteller at hun ikke benytter den aktivt i det daglige for planlegging av enkelttimer. Berit forteller også at hun har fått utdelt leseplanen i forbindelse med planleggings- og utviklingsarbeid flere ganger. Noen ganger hele planen, andre ganger kun den delen som omhandler eget trinn. Skal lærere ha mulighet til å ha oversikt over hva elever skal ha lært fra før, bør de få utdelt hele planen, eller som et minimum, de skoleårene elevene allerede har vært gjennom. Eventuelt bør lærere instrueres eller oppfordres til å holde seg oppdatert på dette gjennom den digitale versjonen av leseplanen.

Pia fortalte oss at hun ikke benyttet planen veldig aktivt i sin arbeidshverdag nå, fordi hun opplever den som lite oversiktlig og at det er vanskelig å finne fram i den. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) understreker at en leseplan må kunne brukes på et enkelt nivå for alle, og ikke minst for nybegynnere og uerfarne lærere. Leseplanen har en detaljert innholdsfortegnelse, og etter generell del er den delt inn etter trinn. Vår oppfatning er allikevel at delen der ulike delmål beskrives, og hvilke metoder som skal benyttes, er uoversiktlig og utfordrende å få klarhet i hvilke metoder som hører til hvilke delmål. Dette var vanskelig under vår dokumentanalyse, og på det grunnlaget kan vi støtte Pias oppfatning. Derfor kan vi også argumentere for at den ikke er utformet slik at den kan benyttes på et enkelt nivå av alle. En endring i oppsett ville kunne ha endret dette på en enkel måte, og skapt en bedre oversikt over hvordan de ulike metodene kan benyttes for å nå delmålene. Samtidig vil det i praksis ikke være slik at hver enkelt metode kun fører til et mål, slik at lærer som bruker planen må også selv vurdere hvilke metoder hen skal bruke i hvert tilfelle.

En leseplan bør inneholde planer for både lærere og elever (Hjellup, 2018b; Newmann et al., 2001). På spørsmål om informantene opplever metodene i leseplanen som relevante og nyttige i sin undervisning og tilrettelegging, svarer Hilde at metodene er fine for den generelle undervisninga. Berit svarer det samme og legger til at man ikke skal hoppe over det ene eller det andre, og at alle metoder er viktige å jobbe med. En metode på 3. trinn er: «Bruker nyinnlærte ord i eget arbeid». En annen metode der det er referert til et vedlegg er: «Veileder elevene». Disse to metodene viser at metodeinndelingen ikke er forbeholdt det elevene skal gjøre, men også hva lærerne skal gjøre. Inndelingen for hva elevene skal gjøre og hva lærerne skal gjøre, er ikke tydeliggjort, der metodene og målene er ramset opp. Leseplanen har beskrevet egne metoder til delmålene. Disse er veldig konkrete og viser til vedlegg og hefter

for nærmere beskrivelser. Det gjør det enkelt for lærerne å finne ut hva elevene skal gjøre for å jobbe med det konkrete delmålet. Vi kan dermed si at leseplanen legger opp til aktivitet, men ikke nødvendigvis så til mye læring. Hva er det egentlig elevene skal sitte igjen med etter endt aktivitet? Leseplanens mål og metoder er oversiktlige og enkle å forholde seg til, men allikevel sier Pia at hun ikke bruker leseplanen så fryktelig aktivt. Hun er allikevel innom og sjekker at hun gjør det hun skal, og at elevene er på omtrent det stedet de skal være. Samtidig sier Pia at hun føler seg mer forpliktet til å følge leseplanen som kommunen har lagt opp enn læreplanen. Læreplanmålene kan oppfattes som noe svevende og ikke så konkrete. Mens målene i leseplanen er mer konkrete og lettere å jobbe mot, kan det samlet sett bli for overveldende å forholde seg til.

Hver lærer bør tilpasse planen og metodene etter sin måte å jobbe på. Samtidig øker kvaliteten på den enkelte lærers undervisning dersom man har et enhetlig opplæringsprogram å jobbe etter (Bryk, 2010; Robinson, 2014). Planverk må legge til rette for lærerprofesjonens handlingsrom, og planlegging og gjennomføring av undervisning må bygge på erfaringer læreren har opparbeidet seg og kunnskap om og kjennskap til den aktuelle elevgruppen. Leseplanen uttrykker ikke eksplisitt at lærerne må tilpasse mål og metoder etter egen måte å jobbe på. Ut fra slik vi leser den, forventes det at alle skal jobbe etter samme metoder og i samme rekkefølge. Allikevel føler ikke våre informanter seg nødvendigvis låst til leseplanen i sin planlegging av undervisning, etter vår oppfatning. Derfor oppfatter ikke vi at våre informanter opplever at leseplanen står i veien for deres metodefrihet som lærere. Berit forklarer at hun mener bruken av leseplanen blir til etter hva du selv gjør det til som lærer, samtidig som hun opplever det som godt å ha et verktøy og en plan som forplikter, ikke bare for hennes egen del, men for at også hennes kolleger på skolen og i kommunen jobber etter samme prinsipper. Pia synes også det er godt å ha leseplanen som et utgangspunkt, selv om hun også forklarer at hun bruker den mest som en sjekkliste på at delmålene nås og arbeides med, og hun ikke nødvendigvis følger metodene slavisk. Metodene blir derfor etter vår oppfatning ansett som gode, men ikke obligatoriske. Den blir i stor grad benyttet for å følge med på målene som står beskrevet, og våre informanter oppfatter disse målene som mer konkrete og detaljerte enn målene som står i læreplanen.

5.7 Leseplanens syn på leseutvikling

En leseplan må inneholde og tydeliggjøre et felles rammeverk for opplæringsmetoder og læringsmiljø (Hjellup, 2018b; Newmann et al., 2001). Leseplanen legger tydelig føringer for hvilke opplæringsmetoder man skal benytte innenfor de ulike årstrinnene, som nevnt i delen om planlegging. En leseplan må også inneholde tydelige prinsipper for god begynneropplæring, basert på forskning (Aas, 2021, s. 42).

Her er det flere aspekter innen opplæringsmetoder det er relevant og interessant å drøfte. I delmålene og metodene for 1. trinn står det at man fra skolestart og utover skal følge progresjonen i *Språktrappa*. Ifølge leseplanen står det her at elevene skal arbeide med og mestre rim, setninger og ord, stavelser, framlyd, fonem, lydsyntese, lek med sammensatte ord, utforske hva bokstavene brukes til og øve på bokstavlyder og -navn før de skal begynne med å lære å skrive bokstavene. Dette har et relativt langt tidsperspektiv, og Berit forteller oss i intervjuet at det helt konkret betyr at de må vente et halvt år med bokstavinnlæring. Hun opplever at leseplanen legger opp til at undervisningen på 1. trinn tar det veldig med ro i starten, og at det blir veldig travelt etter jul og fram mot sommeren når alle bokstavene skal gjennomgås. Hun forteller at de da lærer to til tre nye bokstaver i uka. Dette forteller hun at er tøft for noen elever, og at noen «dette litt av lasset» der.

Berits refleksjoner er i tråd med Sunde et al. (2020), som har forsket på rask bokstavinnlæring. Kort oppsummert kan man med denne metoden slippe å ha dårlig tid med innlæringen fram mot sommerferien, som Berit opplever. Man får også større mulighet til å få oversikt over de elevene som strever med bokstavene allerede på 1. trinn, og tid til å hjelpe disse fram mot 2. trinn. Berit forteller at hun opplever at de må bruke mye tid også på 2. trinn med å repetere og bli trygge på bokstavene, og at de da får dårlig tid med tanke på at alle elever skal kunne lese etter 2. trinn, ifølge kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er en kompleks problemstilling, dersom man drøfter det opp mot *Språktrappa*. Intensjonene i begge perspektivene er gode, og argumenterer godt for hvorfor sin metode er mest hensiktsmessig. Progresjonen i *Språktrappa* legger til rette for at elevene skal bli klare før de begynner å lære bokstaver, og at de har dannet seg et godt språklig grunnlag. Samtidig vil det være uheldig dersom lærerne i praksis opplever at det gir dem dårlig tid til å lære selve bokstavene, som er viktig for å oppdage fonem-grafem-prinsippet. Det kan også tenkes at mange skolestartere er svært motivert for å lære seg å lese og skrive, og det kan være utfordrende å holde på denne motivasjonen dersom det faktisk er lenge til man skal begynne med dette. Det å lære seg

bokstaver tidlig i skoleåret på 1. trinn, trenger heller ikke stå i motsetning til språkleker og andre aktiviteter. Dette kan lærer, med kunnskap om begge metoder, selv tilrettelegge for sin klasse, og vurdere hvordan hen synes det er best å jobbe.

Berit forteller som nevnt at en hurtig bokstavinnlæring etter jul er tøft for enkelte elever. Samtidig trakk hun fram at hun opplever at hun har de flerspråklige elevene mer med seg når de driver med bokstavinnlæring. Hun opplever at det er enklere for denne elevgruppen dersom oppgavene er mer konkrete, og det er vanskelig å forstå innholdet i språklekene dersom de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Derfor er et argument for å starte tidlig bokstavinnlæring også kort forklart et argument for inkludering.

5.8 Hvordan leseplanen legger opp til tilpasset opplæring

Ifølge Hjellup (2018b, s. 83) er det avgjørende for en god leseplan at den fører til praksis som gir økt læring, god lesekompetanse og leseglede for hvert enkelt barn. Vi spurte derfor våre informanter om de opplevde at leseplanen var dekkende for hele elevgruppa. Med dette mente vi om de mener at metodene er nyttige og relevante for alle, om den tar hensyn til ulike utfordringer elever kan ha sosialt og faglig, og ikke minst språklig for elever som har et annet morsmål. Vi stilte spørsmålet relativt åpent først, før vi siktet det inn mot elevene som har krav på særskilt språkopplæring.

Hilde svarte på det første spørsmålet at hun i utgangspunktet opplever at leseplanen er dekkende for alle, fordi hun enkelt kan benytte mål og metoder for eldre eller yngre trinn i tilpasningen. Dette uttrykte Pia også som en fordel med leseplanen, selv om hun ikke opplever at den er relevant for hele elevgruppa. Hun henviser da til at det under hvert trinn i leseplanen står at man ikke skal begynne arbeidet med lesing på neste trinn, før målene på det forrige er nådd. Hun føler at hun ikke har noe annet valg enn å begynne arbeidet på neste trinn, selv om hun har så mange elever som er på ulike nivå i sin leseutvikling. Dette kan vi knytte opp mot det Robinson (2014) skriver, at en leseplan må legge opp til at lærerne kan bygge sin undervisning på det elevene allerede kan. Da er det veldig positivt at lærerne benytter planen aktivt til å se på hvilke metoder elevene skal ha brukt tidligere, og eventuelt repeterer disse dersom det er nødvendig. Da vil elevene, etter vår mening, i større grad kunne ha forutsetninger for å knytte det de lærer til de de kan fra før.

Berit trekker på eget initiativ fram utfordringen med å følge leseplanens innhold for hele elevgruppa, fordi det er en stor andel elever med et annet morsmål enn norsk. Det er vanskelig å fastslå felles prinsipper for opplæringen til denne elevgruppen, da de er like forskjellige som alle andre elever. Det kan være stor forskjell på elever som er nyankomne til Norge og har gått på skole før, og de som aldri har mottatt undervisning eller skolegang. Det er også forskjell på elever som har gått i barnehage i Norge, og vært eksponert for norsk språk naturlig, og de som begynner rett på skolen her, enten på 1. trinn eller senere. Hun mener at leseplanen kun er relevant dersom disse elevene har et relativt begrepsgrunnlag og ordforråd på norsk fra før. Derfor mener vi det er viktig å bruke tid på å bli kjent med sine elever, og legge til rette for en inkluderende undervisning, for eksempel i henhold til Palm (2021). Hun beskriver ulike aktiviteter man kan gjennomføre som er i henhold til metoder som er velkjente og allerede beskrevet i læreplanen, og uten at lærer trenger å kunne elevenes språk. Leseplanen bør etter vår mening inneholde konkrete tiltak man kan gjennomføre, som inkluderer alle elever i gruppen, også de med norsk som morsmål. Planen bør også legge til rette for foreldresamarbeid, og hvordan man kan inkludere disse for å hjelpe til med det språklige, og for at elevene skal oppleve en større sammenheng mellom skole og hjem.

Leseplanen som den foreligger i dag, nevner ikke elever med flerspråklig bakgrunn eksplisitt. Begreper som flerspråklig, morsmål, andrespråk og særskilt norskopplæring er ikke benyttet noe sted i planen. Dette er en stor mangel, og noe som etter vår mening er helt nødvendig å ha på plass for å ivareta disse elevene. Dette hindrer en enhetlig praksis, og de flerspråklige elevene er da prisgitt kompetansen til læreren den får, og hvilke ressurser som er tilgjengelige på skolen. Mangelen på instruksjoner for opplæring av flerspråklige elever kan være årsaken til at lærerne velger å gå bort fra leseplanen i møte med disse elevene, og heller tenke alternativt. Hilde og Pia nevner begge at de opplever at flerspråklige elever generelt mangler en del begreper for å kunne følge ordinær undervisning, og at de har lagt vekt på kartlegging og utvikling av dette for å kunne tilpasse opplæring til denne elevgruppen best mulig. Det er her viktig å merke seg at vi mener og tror at informantene her egentlig mener ord. Det er forskjell på å ikke kjenne til begrepet, altså innholdet i ordet og hva det egentlig betyr, og ord som er navnet på begrepet,. Det er naturlig at en elev som ikke kan norsk, ikke vet hva det norske ordet er, selv om de kanskje kjenner til gjenstanden eller fenomenet, og vet hva det heter på sitt eget språk. Hilde forteller helt konkret at de bruker mye tid på å «drille dem på begrepsinnlæring», og at de da har fokus på hverdagslige begreper. Verbet «drille» kan gi assosiasjoner til et behavioristisk læringssyn, og at kunnskapen skal overføres fra lærer til elev. Metoder som bygger på et slikt

syn kan være nyttig å bruke i sammenhenger der elevene trenger å «pugge», og på den måten vil kanskje læreren ha mer kontroll på og oversikt over hvilke ord og begreper som presenteres. Lærernes opplevelse av at begrepsforståelse er viktig for generell språkforståelse og ligger til grunn for god leseutvikling, stemmer allikevel overens med vårt teorigrunnlag. Lyster (2009) peker på at ordforståelse er sentralt for leseutvikling, og Kulbrandstad (2018, s. 46) skriver at vansker med å forstå det man leser ofte henger sammen med et lite utviklet ordforråd.

Hvordan kan så disse elevene inkluderes på best mulig måte i leseopplæringen og i leseplanen, slik at vi får ivaretatt dem så godt vi kan, og sørget for en effektiv, kvalitativ og helhetlig leseopplæring? Monsen og Randen (2017, s. 113) forklarer at det ikke er noe annet som bidrar til utvikling av ordforråd i like stor grad som det å lese, og barn som har blitt lest mye for fra de var små, har et mye større ordforråd enn barn som ikke har opplevd dette (Pihl, 2018, s. 31). Fordi tekster i skjønnlitteratur og bøker har en mye større variasjon i ordbruk og formuleringer, bidrar lesing av disse til mer utstrakt språklæring i en meningsfull og motiverende sammenheng (Egeberg, 2022, s. 178). Egeberg (2022, s. 179) argumenterer for at fram til avkodingen er helt automatisert rundt 6. trinn, er det mest effektivt for språklæringens del at elevene blir lest høyt for, framfor at de leser selv. Dette gjelder da altså i aller høyeste grad for elevgruppen vi har konsentrert oss om i denne oppgaven. Han peker på at høytlesning av bøker kombinert med samtale om ord og innhold er spesielt effektivt. Leseplanen slik den er i dag inneholder ingen konkrete tips til skjønnlitteratur, verken til elevenes egenlesing eller til høytlesing. En av metodene på 3. trinn innebærer at lærer skal lese høyt og modellere ulike tekster for elevene, men det er ikke spesifisert at dette også gjelder skjønnlitteratur. Ingen av våre informanter nevner skjønnlitteratur eller høytlesning, men dette kan være fordi vi ikke eksplisitt spurte om dette. Allikevel vil vi argumentere for, på bakgrunn av vårt kunnskapsgrunnlag, at mye høytlesning og tilgang til skjønnlitteratur vil være mer effektivt enn såkalt begrepsdrilling.

Innholdet i planen som er mest relevant når det gjelder høytlesning og skjønnlitteratur, er den delen som omhandler tips til hjemmet. Her står det at man skal finne bøker sammen med sine egne barn, som barna selv kan lese, og med innhold som passer for barnets alder og interesser. Man kan også benytte lydbøker til dette formålet, og de voksne bør lytte og lese sammen med barnet. Det er samtidig viktig å passe på at dette ansvaret ikke legges i for stor grad over på hjemmet, og at det sørges for at det foregår nok høytlesning på skolen i tillegg. Heller ikke her legges det vekt på at høytlesning av voksne er en viktig faktor, i tillegg til at barnet bør forsøke seg på å lese selv. For å få på plass dette som en naturlig del i leseplanen, både lesing hjemme og på skolen, peker Hjellup (2018b, s. 82) på at skolebibliotekaren må være en aktiv deltaker

og pådriver i leseplanarbeidet. Som nevnt knytter Hjellup (2018a) begrepet leseglede opp mot prinsippet om tidlig innsats. Hun forklarer at det handler å finne rett bok til rett elev til rett tid. Her kan det være til stor hjelp dersom skolebibliotekaren er tilgjengelig for å bistå lærere og elever med dette. Derfor bør det klargjøres i leseplanen hvilken rolle skolebibliotekaren skal ha på de ulike skolene, slik at det sørges for en lik og enhetlig praksis også på dette feltet. Dette vil kunne være til stor hjelp for lærerne til å tilpasse undervisning, blant annet for de flerspråklige elevene.

5.9 Kartlegging

Hecks studie (2000) konkluderte med at en standardisert kartlegging og felles, koordinert innhold er en faktor i skoler som kan vise til bedre kartleggingsresultater enn andre sammenlignbare skoler. Dette kan vi også tolke som gjeldende for flere skoler som hører sammen, for eksempel i kommuner. Samtidig er det viktig å ta med seg i betraktningen at Bryk skriver at en felles instruksjon for læring, som en leseplan, må henge sammen med materiellet, verktøyet og rutiner som er tilgjengelige. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) støtter også dette, og skriver at det må være sammenheng mellom de ulike elementene i modellen. Leseplanen gir en oversikt over blant annet kartlegging og hva som er nødvendig å sette inn av tiltak på ulike nivå. I denne sammenhengen vil det være naturlig å drøfte dette utsagnet opp mot tilgjengelig kartleggingsmaterieil.

Spørsmålene vi stilte innenfor temaet kartlegging var som følger:

- *Opplever du at kartleggingsverktøyene som skoleeier/leder tilbyr er relevante og nyttige for å avdekke lesevansker?*
- *Gjelder dette også for de flerspråklige elevene?*
- *Har du tilgang til alle kartleggingsverktøy som leseplanen beskriver?*

Alle oppga at de hadde tilgang til kartleggingsmateriellet som nevnes, noe som er positivt i henhold til Bryks forskning. De beskrev allikevel at de opplevde manglende system og oversikt, og at det førte til unødvendig tidsbruk i forkant av kartlegginger. Dersom dette hadde vært på plass, kunne lærerne bruke mer tid på metodene for å nå målene som beskrevet på de ulike trinnene. Derfor kan det være nyttig at de ulike skolene investerer tid og arbeid i å få på plass et slik system, og at dette systemet blir gjort kjent for alle ansatte. Dette er noe som for eksempel kunne vært tydeliggjort i leseplanen, slik at alle skolene i kommunen kunne gjort dette på

samme, ryddige måte. I kapittel 5.2 foreslo vi at en felles digital plattform vil være hensiktsmessig for å tilgjengeliggjøre leseplanen. I det samme systemet vil det kunne være nyttig å plassere aktuelt kartleggingsmaterieell, slik at alle har tilgang til det uten å måtte kopiere eldre og slitt materieell.

Leseplanen gir instruksjoner om en rekke ulike kartleggingsverktøy og når disse skal utføres. En del av dem er obligatoriske, og noen er frivillige. Standardisert kartlegging, som beskrevet i leseplanen, måler kun kognitive ferdigheter. Dette strider altså mot planens uttrykte læringssyn, som skal være sosialkonstruktivistisk. Grunnen til dette er at kartleggingsprøvene ofte dreier seg om enkeltelevenes ferdigheter innenfor avkodning, lesehastighet og forståelse. Berit har gjort oss oppmerksom at i etterkant av at leseplanen ble publisert, har det kommet en ny og oppdatert kartleggingsplan. Denne har vi ikke fått tilgang til, og den er derfor ikke tatt med i betraktning. Det ville samtidig vært for omfattende å gå nært inn på hvert verktøy, hvis denne planen er like omfattende som den originale kartleggingsplanen som er integrert i selve leseplanen. Vårt datagrunnlag i dette tilfellet er derfor det som står i leseplanen, og det våre informanter har fortalt oss i intervjuene.

Det ble nevnt flere ulike kartleggingsverktøy i intervjuene. Hilde trekker fram *STAS*, som står for Standardisert test i avkodning og staving, og hun opplever nettopp denne som «pyton». Hun forklarer dette med at den ikke har vært oppdatert på veldig lenge, og inneholder ord hun opplever som utdaterte. Elevene skulle krysse av på riktig bilde som tilhørte et ord, og hun forklarer at når ordene er gammeldagse, vil elevene kunne streve med å forstå betydningen. Dette kan ikke settes i sammenheng med at de eventuelt mangler et tilfredsstillende ord- og begrepsnivå, da dette er ord man ikke kan forvente at en 8-åring i dag har i sitt vokabular. Hilde peker også på at mange av kartleggingene legger opp til avkrysning, og at dette ikke er «helt heldig», som hun selv uttalte. Hun utdypet ikke noe mer hva hun mente med dette, men man kan anta at hun sikter til at det blir en del gjetting på disse prøvene. Dette kan igjen føre til at resultatene ikke vil være helt gyldige. Det er påfallende at slike prøver blir brukt dersom de inneholder ord som ikke er oppdaterte etter tiden og samfunnet. Dette kan berøre prøvens validitet. En elev kan muligens kunne svare korrekt på en prøve som inneholder kjente ord, men det er vanskelig å svare korrekt på oppgaver der man ikke forstår hva ord betyr. Resultatet kan dermed bli dels ugyldig.

Hilde reflekterer rundt de fysiske rammene for gjennomføring av kartleggingsprøver. Hun opplever at det er vanskelig å gjennomføre kartlegging alene i stor klasse på en tilfredsstillende

måte. Hun er usikker på om alle elever får mulighet til å følge instruksjoner etter lærerveiledningen, da hun for eksempel ikke klarer å følge med på om alle får til å opprettholde full konsentrasjon gjennom hele prøven. Et eventuelt dårlig resultat da kan komme av at eleven har vært forstyrret eller ikke klart å følge med, og ikke nødvendigvis at hen faktisk har vansker med lesing eller forståelse. Hun skulle ønske at det kunne komme retningslinjer på gjennomføring, som gjør at man i større grad kan følge med på elevene sine under kartleggingen. Hun foreslår helt konkret at maksimalt ti elever av gangen ville ha vært nok, samt ha med en ekstra voksen som kunne hatt en ren observasjonsrolle i tillegg til den som gjennomførte kartleggingen. For at lærerne skal føle seg mer trygge i kartleggingssituasjonen, er det hensiktsmessig at leseplanen har tydelige rammer og føringer for hvordan dette skal gjøres i praksis. Hildes utsagn om kartleggingssituasjonen, gjenspeiler leseplanens kognitive syn der elevenes individuelle ferdigheter vektlegges mer enn hvordan de fungerer i et sosialt samspill. Samtidig er hennes tanker lojale mot kommunens plan, og det er kommunens ansvar å legge til rette for at kartleggingen er i tråd med intensjonen om sosiokulturell leseopplæring, og vurdere om en ustrukturt bruk av slike prøver er nødvendig.

Pia mener at hvis hun hadde fått mulighet til å bruke mye av tiden som brukes til kartlegging på undervisning og tid med elevene, ville hun kunne ha avdekket det samme som kartleggingsprøvene legger opp til. Hun forklarer at resultatene på kartleggingen ikke forteller henne noe hun ikke oppdager i løpet av høsten uansett. Dette er en viktig refleksjon, og taler for hvor viktig den dynamiske kartleggingen som foregår hele tiden er. Dynamisk kartlegging legger i større grad enn kvantifisert kartlegging til rette for at lærer kan bli kjent med sine elever og hva eleven trenger av støtte og hjelp i sin skolehverdag. En av fordelene med den formelle kartleggingen er allikevel at man kan tallfeste og måle fremgang, gitt at resultatene som dokumenteres er gyldige, som drøftet tidligere i forbindelse med Hildes refleksjoner. Det vil være hensiktsmessig å ha dokumentasjon på elevens prestasjoner og eventuell fremgang, spesielt hvis det er grunn til bekymring. Da vil man lettere kunne vurdere om den intensive leseopplæringen på nivå 2 i kartleggingsmodellen har gitt utbytte og vært hensiktsmessig. Men for at dette skal være et godt argument, må kartleggingene som er tilgjengelig være relevante og nyttige. Som nevnt trakk Hilde og Pia fram flere betraktninger som taler mot at de opplever dette. Berit forteller at hun synes kartleggingsprøvene er nyttige, og at det gir henne «et innblikk i hvem vi må holde et ekstra øye med». Denne variasjonen i oppfatninger ble ikke forklart utdypende eller i henhold til de fysiske rammene og strukturen, men kan for eksempel komme

av gruppestørrelser, hvor mye undervisningstid læreren har med klassen, og hvor godt hun kjenner dem fra før.

Som nevnt trakk Berit fram at det å vente med bokstavinnlæring til etter jul ikke samsvarer med kartleggingen som ifølge leseplanen skal gjennomføres på våren på 1. trinn. Formålet med denne prøven er å finne de elevene som trenger ekstra oppfølging og støtte i sin leseopplæring (Wagner & Walgermo, 2021, s. 195). Dette mangelen på sammenheng forklarer hun med at den sene bokstavinnlæringen fører til at mange av elevene ikke er leseklare, og ikke i god nok stand til å lese slik at de har så gode forutsetninger som mulig for å få et gyldig resultat på denne. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) er kartleggingsprøvene de tilbyr til 1. trinn frivillige, mens den utgaven vi har tilgang til av leseplanen forklarer at denne kartleggingsprøven er obligatorisk. Årsaken til dette kan være at kartleggingsprøven tidligere har vært obligatorisk fra Utdanningsdirektoratets side, eller at skoleeier har bestemt at den skal gjennomføres for alle førsteklasinger allikevel. Uansett vil det være nyttig å nå se på om denne fortsatt skal gjennomføres, nå som det ikke er obligatorisk. Hvis lærerne føler at dette ikke er relevant for sine elever på grunn av den sene bokstavinnlæringen, vil det heller ikke være hensiktsmessig til bruk for avdekking av lesevansker. Resultatene som kommer fram vil ikke nødvendigvis være gyldige, fordi elevene ikke har lært alt det som forventes at de skal kunne før de gjennomfører testen. Derfor kan vi si at nettopp denne testen ikke har sammenheng med instruksjonen som gis, i henhold til Bryk (2010).

Ifølge leseplanen er flere av kartleggingene frivillige, men vår oppfatning er at lærerne allikevel bruker mye tid på å gjennomføre og vurdere disse. Vi er usikre på årsaken til dette, men ulike forklaringer kan være at de opplever at det forventes av dem, eller at skoleledelsen ønsker at dette skal gjennomføres. Vår erfaring er at lærerne synes dette tar mye tid som kunne vært brukt på undervisning, men det kan også være at de føler at det er nyttig å ha noe konkret å vurdere ut fra og sammenligne progresjon med. Da er det viktig å huske på hva kartleggingene faktisk avdekker, og hva de ikke forteller noe om. Det er ikke sikkert at en svak leser har nytte av å bli kartlagt gjentatte ganger. Dette kan etter vår mening være uhensiktsmessig i flere tilfeller, fordi eleven kan miste motivasjon for å lære, når den stadig må utføre tester som kan gi elevene en følelse av at hen ikke mestrer det som er forventet.

Ut fra våre intervjudata ser vi at Hilde og Pia har benyttet seg av begrepstester for å kartlegge elever med et annet morsmål enn norsk. Dette har de gjort frivillig og utenom leseplanens instruksjoner, slik den foreligger for oss. Grunnen til dette kan være at de ikke opplever å ha

relevante kartlegginger for denne elevgruppen, og i den forbindelse er det viktig å merke seg at ingen av lærerne nevnte UDIRs nye kartleggingsverktøy for grunnleggende norsk. Berit uttaler at «vi har jo ikke noe egne kartleggingsprøver for de flerspråklige elevene, vi har ikke noe egne verktøy for å avdekke det [lesevansker] hos dem». Dette kartleggingsverktøyet er ikke nødvendigvis et verktøy for å avdekke lesevansker i seg selv, men for å kartlegge elever i forkant av en vurdering og avgjørelse på hva slags undervisning de skal få i sin særskilte norskopplæring. Våre spørsmål dreide seg altså om de kartleggingsverktøyene de allerede hadde tilgjengelig, og det kan være grunnen til at ingen nevnte dette. Det er allikevel verdt å merke seg at siden ingen av de tre gjorde det, så kan det være at skoleeier ikke har informert tydelig nok om dette, og i hvilken utstrekning de ønsker at det skal brukes. Dette er noe som bør inn i leseplanen i ny revidering.

5.10 Tiltak

I dette kapittelet vil vi ta for oss ulike tiltak som settes inn etter kartlegging, og hvordan våre informanter opplever dette på sine skoler. En instruksjon for læring må henge sammen med materiellet, verktøyet og rutinene som er tilgjengelige (Bryk, 2010), og her vil vi ta for oss det vi tolker at gjelder tiltak, altså det Bryk kaller rutiner. Først vil vi gjøre rede for tidlig innsats, og hvordan dette ivaretas i leseplanen og på de ulike skolene i kommunen. Videre vil vi ta for oss mer generelle tiltak.

En leseplan må inneholde tydelige rutiner for hvordan man skal gjennomføre tidlig innsats, samt tydelige rutiner for hva man skal gjøre når man mistenker lese-, skrive eller språkvansker (Aas, 2021, s. 42). I leseplanen står det at lærerne skal sette inn tiltak så fort det oppdages avvik fra forventet normal leseutvikling, og at man ikke skal vente og se om det bedres av seg selv. Tidlig innsats handler ifølge opplæringsloven (1998, § 1-4) om de første skoleårene, og at det er ekstra viktig å følge godt med denne perioden. Leseplanen presiserer at det også gjelder at et eventuelt tiltak må tidlig på plass, selv om elevene skulle være eldre enn småskolealder. For å sørge for dette må lærere på alle årstrinn kontinuerlig følge med på elevenes progresjon i leseutviklingen.

Vi spurte lærerne om hvordan de opplever at prinsippet om tidlig innsats realiseres på sine skoler. Dette knyttet vi til lesevansker, og at det i leseplanen står at man ikke skal vente og se. Hilde forteller at de på Hestehoven skole venter til 2. trinn før de iverksetter tiltak etter dette

prinsippet, og dette strider mot hennes erfaringer fra tidligere skoler. På den ene siden er det en forståelig forklaring, da skolen ønsker at elevene tilbringer mest mulig tid i ordinær undervisning på 1. trinn, da de vil lære mye av det de trenger der. Samtidig risikerer man å miste verdifull tid, og vil kunne få det travelt med å lære eleven det den trenger, dersom den går gjennom hele 1. trinn uten å ha tilfredsstillende læringsutbytte. De andre lærerne beskriver andre måter å jobbe med dette på. På Blåveisen er det en egen lærer som arbeider med elever man tenker trenger tilpasset undervisning etter tidlig innsats, og Pia forteller at hun opplever at det blir litt til hva hun gjør det til selv. Ut fra våre intervjudata kan vi altså si at prinsippet om tidlig innsats forvaltes svært ulikt på de forskjellige skolene i Blomsterengen kommune. Dette kan henge sammen med at leseplanen per i dag ikke uttrykker tydelig hvordan det skal arbeides med dette. Vi mener at leseplanen må forklare, konkretisere og sørge for at det dannes en tydelig forståelse av hva som menes med tidlig innsats, slik at skoleledere kan legge best mulig til rette for at alle elever skal få denne muligheten. Dette kan også bidra til at det foregår en mer enhetlig praksis ved kommunens skoler.

Leseplanen strukturerer kartlegging og eventuelle tiltak som må settes inn etter nivåer. Dette er i tråd med Refsahls (2021, s. 4) figur som gjør rede for de samme nivåene. På nivå 1 er det kontaktlærer som har ansvar for å gjennomføre kartlegging i de ulike fagene. Dette gjelder både de obligatoriske og standardiserte kartleggingene, og også den løpende og dynamiske kartleggingen. Tiltak som her skal settes inn underveis må være innenfor rammene av den ordinære undervisningen, og med de ressursene trinnet allerede har tilgjengelig. Det står også beskrevet i planen at noen elever kan få tilpasset undervisning gjennom enkle tiltak innenfor eller utenfor klassen. Dette tolker vi som at dreier seg for eksempel om tidlig innsats.

Dersom man avdekker avvik fra forventet leseutvikling etter kartlegging på nivå 1, settes det inn tiltak i henhold til nivå 2. Ansvarlige lærere for gjennomføring av disse tiltakene er ifølge leseplanen faste lærere som har mulighet til å gjennomføre dette, og følge det opp over lengre tid. Det kan også være lærere som har kompetanse til å gjennomføre lesekurs dersom dette skulle være aktuelt, eller det kan være spesialpedagogisk koordinator eller en språk- og leseveileder. Tiltakene innenfor dette nivået er individuelle etter elevens behov, og det er viktig med tett oppfølging for å sørge for at tiltakene er effektive, relevante og virkningsfulle. Dersom eleven ikke har ønsket utbytte av tiltak på dette nivået, vil det bli vurdert tilmelding til PPT, og heretter vil undervisning tilpasses og tilrettelegges etter en eventuell sakkyndig vurdering.

Vi har spurt lærerne om hvordan dette systemet fungerer i praksis på deres skoler, om de opplever at det tilsettes flere ressurser om nødvendig, og hvordan dette påvirker deres arbeidshverdag. Hilde forteller at på Hestehoven skole er det språk- og leseveilederne som har ansvar for å fange opp elever som trenger tiltak, og at de har ulike veiledere som har ansvar for hver sine trinn. Hun opplever skolen som veldig gode på å avsette mer ressurser dersom det er nødvendig. I henhold til leseplanen skal det være en kontaktlærer på nivå 1, og en lærer som har tid til å følge opp om det er på nivå 2, og dersom disse språk- og leseveilederne har ansvar for hver sine trinn, vil det ligge til rette for at de kjenner elevene på sine trinn godt, og at de har mulighet til å sette av tid til de elevene som trenger det.

Berit på Blåveisen skole forteller at planen man legger for ressurser og eventuelle tiltak forandrer seg gjennom året, og at det aldri blir sånn som tenkt og planlagt på starten av skoleåret. Dette fører til at hun opplever at de på Blåveisen skole må «prøve å være litt fleksibel, og gjøre det beste ut av det der og da», men at hun erkjenner at «det er litt sånn lærerhverdagen er og». Hun forteller at på grunn av uforutsigbarheten forsøker de først og fremst å lage grupper med elever som har samme behov for oppfølging og tilrettelegging. Hun trekker også frem at et godt samarbeid med hjemmet og tilrettelegging av lekser er viktige tiltak, for da kan også de hjemme øve mer på det som er vanskelig.

Pia trekker fram at hun må benytte de ressursene hun allerede har tilgjengelig på trinnet for å hjelpe de elevene som har behov for ulike tiltak. Hun sier at hun må jobbe ganske mye selv, og føler at hun ikke strekker til. Dette fører til dårlig samvittighet, selv om hun forteller at hun gjør så godt hun kan ut fra de forutsetningene og rammene hun har. Hun forteller at hun benytter seg av spesialpedagogisk koordinator som en drøftingspartner, men at denne ikke nødvendigvis har mulighet til å bidra direkte inn i undervisningen og tiltakene som settes inn. Hun forteller at hun ønsker seg at noen kunne kommet inn og styrket undervisningen og lagt til rette for disse tiltakene innimellom, og at hun tror det hadde «gjort ganske mye».

Igjen ser vi at det er store forskjeller på skolene, og det lærerne forteller om tidlig innsats samsvarer i stor grad med hvordan de opplever at tiltakene gjennomføres og iverksettes generelt. I og med at skolene er forskjellige i størrelse og elevantall, vil det være naturlig at det forekommer ulikheter og at rutiner gjennomføres på ulike måter, etter hva som er mulig å få til der man er. Det samsvarer allikevel ikke med den enhetlige praksisen som ligger i leseplanens målsetning, og den opplevde undervisningen vil for elevene kunne være forskjellig fra skole til skole, selv om lærerne etter vår oppfatning gjør så godt de kan for alle sine elever og gjør det

beste ut av de rammene de har. Leseplanen trekker også fram at det systematiske og målrettede arbeidet skal føre til at alle involverte ansatte skal kjenne til rutinene, noe som også inkluderer PPT. Det hadde i den forbindelse vært interessant å undersøke og intervjuet noen ansatte fra PPT, og fått vite hvordan de opplever de ulike skolene, og om praksisen som foregår er forskjellig.

6 Oppsummering

Vi vil i dette kapittelet presentere og gjengi nøkkelinformasjon fra våre funn og drøfting som vi mener er relevant. Dette vil vi plassere i lys av vårt kunnskapsgrunnlag. Vi vil sammenfatte og klargjøre det vi har kommet fram til, og vi vil strukturere denne oppsummeringen etter våre forskningsspørsmål og med dette svare på spørsmålene.

6.1 Hvordan er leseplanen utviklet, og hvordan forvaltes ansvaret for denne?

Leseplanen til Blomsterengen kommune skal bidra til å legge til rette for et målrettet og systematisk arbeid med lesing. Våre undersøkelser og funn viser at kommunen uttrykker en god ambisjon med å utjevne forskjeller i lesing på skolene ved å ha en felles plan som alle lærere i alle fag skal følge. Planen er blitt utviklet av utvalgte lærere fra alle skolene i kommunen, samt utvalgte pedagogiske ansatte ved skolekontoret, og skal med dette sikre at alle elever får et likeverdig tilbud. Ifølge våre informanter blir den jevnlig tatt opp på nettverksmøter for alle skolene i kommunen, der deltakerne kan diskutere planen. Det varierer allikevel hvor ofte den blir tatt opp på skolene.

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin skole (St. meld. 16, 2006, s. 72), og Newmann (2001) understreker at forbedrede resultater innen læring ikke vil forekomme dersom skoleledelsen ikke gjennomfører nødvendig opplæring i bruk av leseplanen. Dette er nødvendig for at også de nyutdannede eller nyansatte ved kommunen skal føle eierskap til planen og føle at de er med i en felles plan for alle lærere i kommunen. Pia får ikke vite om leseplanen før utpå høsten, og Berit er usikker på om nyutdannede får informasjon om den.

I innledningen til leseplanen står det at den skal videreutvikles dynamisk etter den kunnskapen lærerne har til enhver tid. Leseplanen uttrykker at den bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn, men vår analyse har kommet fram til at det hovedsakelig er målsettinger bygget på kognitiv teori, og i hovedsak bygget på kognitivt orientert teori. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) mener at en didaktisk modell «bør være fleksibel slik at den kan oppdateres ut fra nye forskningsresultater og ny innsikt som vinnes på området». Leseplanen til Blomsterengen kommune blir p.t revidert etter å ha vært i omløp siden skoleåret 2010-2011. Den har blitt

revidert en gang tidligere, men vi har ingen kjennskap til hva denne revideringen inneholdt. Leseplanen har ikke vært et flytende dokument som har blitt oppdatert ut fra nye forskningsresultater. Hjellup (2018b, s. 83) sier at det tar fra tre til fem år for å få implementert en slik plan før den får satt seg i system og blir institusjonalisert. Så selv om kommunen ikke følger en dynamisk tilnærming på leseplanen som er beskrevet, er dette i tråd med forskning, da en kontinuerlig oppdatering ville ført til at lærerne aldri ville rukket å implementere gjeldende leseplanen i sitt daglige arbeid.

6.2 Hvordan opplever og benytter 3. trinns lærere kommunens leseplan i sitt daglige arbeid?

Lærerne i Blomsterengen kommune er positive til å ha en leseplan å forholde seg til, og de synes at den sørger for at arbeidet og rammene rundt dette er systematisk og ryddig. Berit uttrykker at planen er god å ha, og trekker fram forventningen i leseplanen om at alle lærere er leselærere uavhengig av fag.

Alle informantene bruker kommunens leseplan på ulike måter. Samtidig trekker de fram flere sammenfallende og viktige elementer i leseopplæringen som tilpasning, lesestrategier, kartlegging og fokus på hvilke mål som skal oppnås, men også her er det ulikt hva de bruker og fokuserer på. Berit har et stort fokus på lesestrategier fra skolestart og har denne med seg i sin langsiktige planlegging. Pia synes leseplanen er vanskelig å finne frem i og benytter seg for det meste av hvilke delmål som skal nås, men ser også på kartlegginger, selv om Prestekragen skole har utarbeidet en egen oversikt over dette. Lyngsnes og Rismark (2016, s. 83) skriver at en leseplan må være anvendbar i praktisk arbeid slik at den kan ligge til grunn i planlegging av undervisning. Informantene våre opplever leseplanen som mer detaljert og oversiktlig enn læreplanen, og selv om informantene opplever og bruker leseplanen ulikt, påpeker Pia at hun føler seg mer forpliktet til å bruke leseplanen som kommunen har lagt opp enn læreplanen.

6.3 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å støtte elevene i sin leseutvikling?

I våre intervju spurte vi informantene om de opplevde at leseplanen og dens innhold er dekkende for hele elevgruppa. To av informantene mener at den i utgangspunktet ikke er det,

men at det er mulig å bruke den dersom man går litt utenom det fastsatte oppsettet og bruker mål og metoder for eldre eller yngre årstrinn, alt ettersom hvor eleven er i sin leseutvikling. Leseplanen legger derimot ingen føringer for de elevene som har individuell opplæringsplan, men henviser til sakkyndig vurdering utført av PPT.

På spørsmål om leseplanen også oppleves som dekkende for de flerspråklige elevene, svarer Berit at hun kun opplever den som relevant dersom de flerspråklige elevene har et godt ordforråd og begrepsgrunnlag fra før. Hun refererer her til språklekene som skal gjennomføres før bokstavinnlæringen. Hun påpeker også at flerspråklige elever som tidligere har gått i barnehage og hatt pedagogisk opplegg, har et fortrinn inn mot undervisningen. Hilde og Pia ser litt bort fra metodene i leseplanen for de flerspråklige elevene, og fokuserer heller på en mer intensiv og detaljert begrepsopplæring.

Leseplanen til Blomsterengen kommune nevner ikke elever med flerspråklig bakgrunn, og heller ingen relaterende begreper er nevnt. Dette kan være grunnen til at lærerne tenker alternativt i møte med disse elevene, og går bort fra leseplanen i møtet med dem. Ifølge lærernes utsagn responderer elevene derimot bedre i ordinær undervisning, og har et større læringsutbytte når de begynner med bokstavinnlæring og mer konkret og tradisjonell lesing.

Leseplanen legger tydelige føringer for opplæringsmetoder innenfor de ulike årstrinnene, i tråd med Hjellup (2018b) og Newmann (2001). I delmålene og metodene for 1. trinn står det at man skal følge progresjonen til *Språktrappa*. Den er ifølge Berit omfattende og krever et relativt langt tidsperspektiv. Hun forteller at dette betyr at de må vente med bokstavinnlæring, og at det blir veldig travelt etter jul når alle bokstavene skal gjennomgås med opptil tre bokstaver i uka. Berit påpeker at dette er tøft for noen elever, og at noen elever «detter av lasset» her. Disse refleksjonene er i tråd med forskningen til Sunde et al. (2020) som har forsket på bokstavinnlæring. De har kommet frem til at elever som har blitt eksponert for en rask bokstavinnlæring tidlig i skoleåret, opplever et større læringsutbytte og har mindre risiko for å få det som klassifiseres som bekymringsfullt lave leseferdigheter. Da får man god tid til repetisjon og øving etter innlæringen, og man slipper å ha dårlig tid slik som Berit beskriver. Hun forklarer også at å vente med bokstavinnlæring til etter jul ikke samsvarer med kartleggingen som skal gjennomføres på våren på 1. trinn, da de ikke har lært alt de burde for å få et gyldig resultat.

6.4 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å avdekke lesevansker?

Alle informantene opplever at de har tilgang til kartleggingsverktøyene som leseplanen beskriver. Dette er i tråd med Bryk (2010), som mener at en felles instruksjon for læring må henge sammen med materiellet, verktøyet og rutiner som er tilgjengelige, som nevnt tidligere i oppsummeringen. Samtidig tilføyer to av dem at det kan være uoversiktlig å finne fram, og at det hadde vært fordelaktig med et bedre system for oppbevaring av disse. De ønsker også at materiellet blir oppgradert med jevne mellomrom slik at de slipper å kopiere så mange ganger. Hilde kan fortelle at noen av kartleggingene har blitt kopiert opp så mange ganger at det er vanskelig å tolke hva det er på bildene. Hun påpeker også at noen av kartleggingene er utdaterte fordi de inneholder ord som ur og bluse, og sier at det er ingen 1. klassinger i 2022 som vet hva dette er.

Pia synes at kartlegginger er tidkrevende, og at dersom man kunne bruk denne tiden på undervisning, hadde man nok oppdaget de eventuelle lesevanskene uansett. Hun opplever altså at dynamisk kartlegging gir henne og elevene mer utbytte enn de standardiserte kartleggingene. Samtidig opplever Berit kartleggingene som nyttige for å gi en oversikt over hvilke elever man må følge ekstra nøye med på, og dette kan ha sammenheng i at standardiserte prøver gir målbare resultater.

VI spurte informantene om deres erfaringer med kartlegging av de flerspråklige elevene, og om disse oppfattes som relevante og nyttige for dem. Hilde forteller at hver gang klassen skal ha kartlegging må de flerspråklige elevene tas ut, og hun føler det er veldig stigmatiserende. Hun mener språket de bruker kunne vært enklere for å tilpasse til alle. Alle informantene uttrykker at kartleggingsverktøyene ikke er gode nok for denne elevgruppen. Flere elever mangler et nødvendig begrepsgrunnlag, og Pia forteller at hun har utført noen frivillige begrepstester på disse elevene, og synes det har vært mer nyttig enn de standardiserte prøvene alle elevene tar.

I Hecks studie (2000) ble det konkludert med at en standardisert kartlegging og felles, koordinert innhold er en faktor i skoler som kan vise til bedre kartleggingsresultater enn andre sammenlignbare skoler. Vi tolker at dette også kan gjelde flere skoler sammen i en kommune. Leseplanen gir oversikt over hvilke kartlegginger som skal tas på de ulike trinnene og eventuelt hvilke tiltak som må settes inn. I tillegg er noen obligatoriske og andre frivillige. Våre informanter har ulik oppfattelse av kartleggingsprøvene som er beskrevet i leseplanen. Hilde

trekker frem kartleggingen *STAS* som hun opplever som «pyton». Hun begrunner dette med at det er lenge siden prøven har vært oppdatert og den bruker utdaterte ord som elevene ikke forstår. I tillegg blir det sjelden kjøpt inn nytt materiell slik at det tar tid å kopiere opp prøvene samtidig som det blir vanskeligere å få klare nok kopier som er tydelige nok. Pia mener at dersom hun hadde brukt tiden hun bruker på kartlegging til undervisning og tid med elevene, hadde hun avdekket det samme som kartleggingsprøvene uansett. Kartleggingene forteller henne ikke noe som hun ikke allerede vet, og mener den dynamiske kartleggingen er vel så viktig. Allikevel måler og tallfester de formelle kartleggingene fremgang og kan vise om tiltak har fungert. Dette er spesielt viktig dersom det er grunn til bekymring. Berit synes derimot de formelle kartleggingene er nyttige og gir henne innblikk i hvem man burde følge litt ekstra nøye med på.

Kartleggingen som skal utføres på våren i 1. trinn, samsvarer ikke med å vente med bokstavinnlæring, mener Berit. Denne kartleggingens formål er å tidlig kunne avdekke hvem som trenger ekstra oppfølging i sin leseopplæring (Wagner & Walgermo, 2021, s. 195). Når bokstavinnlæringen ikke starter før etter jul, er ikke alle elevene leseklare og har nødvendigvis ikke god nok forutsetning for å klare kartleggingsprøven og få et gyldig resultat på denne.

Hilde og Pia har benyttet seg av begrepstester for å kartlegge i særdeleshet de elevene som har et annet morsmål enn norsk. Disse har de tatt utenom kartleggingene beskrevet i versjonen vi har av leseplanen. Det er kommet en ny og oppdatert kartleggingsplan, men den har ikke vi tatt med i betraktning. Det blir påpekt at det ikke finnes noe kartleggingsverktøy man kan benytte for de flerspråklige elevene. Ingen av informantene nevner det nye *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Selv om dette verktøyet ikke nødvendigvis avdekker lesevansker hos disse elevene, kartlegger de hva slags undervisning elevene skal få i sin særskilte norskopplæring.

6.5 Hvordan fungerer leseplanen som verktøy for å iverksette tiltak mot lesevansker?

Prinsippet om tidlig innsats kommer under tiltak. Vi spurte våre informanter hvordan dette ble realisert på deres skole, og det kom fram at de på Hestehoven skole venter til 2. trinn med dette fordi de ønsker at elevene skal ha vært gjennom nok undervisning til å kunne fastslå om de har hatt tilfredsstillende utbytte eller ikke. På Blåveisen skole er det en egen lærer som jobber med

tidlig innsats på 1. og 2. trinn noen timer i uka. Samtidig forteller Pia at det på Prestekragen skole er mer opp til hver enkelt lærer på grunn av lite personale. Ifølge Aas (2021, s. 42) må en leseplan inneholde tydelige rutiner på hvordan man skal gjennomføre tidlig innsats. I leseplanen står det at lærerne skal sette inn tiltak dersom det oppdages avvik i leseutviklingen, og at man ikke skal vente og se. Våre intervjudata viser at prinsippet om tidlig innsats forvaltes ulikt ved skolene i Blomsterengen kommune. Grunnen til dette kan være at det ikke tydeliggjøres i leseplanen hvordan dette skal gjøres.

Våre informanter forteller om ulike praksiser når det kommer til tiltak på skolene. Berit forteller at hun i stor grad organiserer tiltak mot lesevansker på egenhånd. Dette realiseres slik at elever som strever blir satt i mindre grupper slik at de kan få tilrettelegging. Hun trekker også fram tilpasning av lekser og en tett dialog med hjemmet som et hensiktsmessig tiltak. Pia og Hilde trekker fram samarbeid med spesialpedagogisk ekspertise, der Pia opplever spesialpedagogisk koordinator som en drøftingspartner som hun kan sparre med. Hilde forteller om språk- og leseveiledere som bistår dersom det oppdages avvik i leseutviklingen. Disse følger opp elevene med intensive lesekurs utenfor undervisningen. Alle informantene nevner klasselesekurs som tiltak, både for de elevene som har utfordringer med lesing, men også generelt for å forbedre leseferdighetene i klassen. Klasselesekurs er derimot ikke nevnt som tiltak i leseplanen.

Refsahl (2021, s. 4) har en figur som deler kartlegging og hvilke tiltak som burde utføres inn i ulike nivåer, 1, 2 og 3. På nivå 1 blir kartlegginger utført av kontaktlærere. Dette gjelder både de obligatoriske, formelle kartleggingene, men også den dynamiske kartleggingen som foregår til enhver tid. Tiltak som settes inn her må kunne utføres i den ordinære undervisningen. Dersom det avdekkes avvik under kartlegging på nivå 1, settes det inn tiltak i henhold til nivå 2. Her er det faste lærere som har mulighet til å gjennomføre dette og som har mulighet til å følge opp, som er ansvarlige for å gjennomføre tiltak. Det kan også være lærere som har kompetanse på lesekurs, spesialpedagogisk personale eller språk- og leseveiledere som tar denne oppgaven. Dersom eleven ikke har utbytte av tiltakene på nivå 2, blir det vurdert tilmelding til PPT, og tilpasset undervisning blir tilrettelagt etter en sakkyndig vurdering er på plass. Vi spurte våre informanter om hvordan dette systemet fungerer på deres skole, og fikk også her innblikk i ulike praksiser. Hilde forteller om språk- og leseveiledere som har ansvar for å følge opp elever som trenger tiltak, der ulike veiledere har ansvar for hver sine trinn. Hun opplever at det på Hestehoven skole blir avsatt mer ressurser dersom det er behov for det. På Blåveisen skole forteller Berit at de først og fremst lager grupper med elever som har samme behov for oppfølging og tilrettelegging, i tillegg til tilpassede lekser og samarbeid med hjemmet som

nevnt over. Pia føler hun ikke strekker til på Prestekragen skole da hun må bruke de ressursene som er tilgjengelige på trinnet. Spesialpedagogisk koordinator har nødvendigvis ikke mulighet til å bidra i undervisningen i tiltakene som blir satt inn. Hun tror at de hadde opplevd en positiv effekt dersom spesialpedagogisk koordinator kunne bidratt i større grad inn i undervisningen og klassen.

Vi kan se at det er variasjoner i hvordan tiltak blir realisert på de respektive skolene i Blomsterengen kommune. Det er naturlig at det forekommer variasjoner med tanke på ulike størrelser på skolene, og dermed avsatte ressurser. Men leseplanens målsetting om en enhetlig praksis, som Heck (2000) beskriver, samsvarer ikke med det våre informanter kan fortelle oss.

6.6 I hvilken grad legger leseplanen til rette for en enhetlig praksis i kommunens skoler?

Leseplanens struktur legger opp til en progresjon som skal følges fra 1. trinn og ut ungdomstrinnet. Den legger føringer for hvilke metoder og mål det skal jobbes med, for å kontinuerlig utvikle leseferdigheter. Den gir en oversikt over undervisning, kartlegging og tiltak, og hvem som har ansvar for de ulike delene. Våre funn viser at dette oppfattes ulikt på skolene, og de har fordelt ansvaret og ekspertisen på forskjellige måter. Dette gjenspeiler seg også i hvordan våre informanter opplever at tiltak gjennomføres og hvor mange ressurser de har tilgjengelig. Fordeling og bruk av pedagogisk ekspertise er etter vår oppfatning en viktig del av følelsen av en enhetlig praksis, og ifølge Hilde møtes skolene jevnlig på såkalte nettverksmøter. Det vil da være naturlig å tenke at lærerne utveksler slike erfaringer med hverandre, og det kan muligens oppfattes urettferdig dersom andre lærere og skoler har et bedre system for dette enn det man har selv.

Vi ser konkret ut fra våre funn at skolene har ulik praksis på SLV-ordningen, og hvordan disse jobber i skolen. For å sikre en enhetlig praksis er det nødvendig at kommunen har en felles instruksjon for hvordan skoleeier og lærerne skal implementere leseplanen. Ifølge Bryk må en slik plan henge sammen med materiellet, verktøyet og rutiner som må være tilgjengelige (2010, s. 24). Vi tolker materiell, verktøy og rutiner som blant annet kartlegging, tilgjengelig materiell og undervisning, og hvilke ressurser skolen har tilgjengelig, og hvordan de faktisk bruker dem ved behov. Heck (2000) påpeker i sin forskning at en enhetlig praksis på tvers av trinn, gjør at skoleledelsen har større kjennskap til hva hver enkelt lærer gjør, og hva forventningen av

elevenes fremgang på hvert trinn er. Når alle følger den samme enhetlige praksisen, er det også lettere for ledelsen å iverksette tiltak der det trengs, fordi alle følger den samme planen. Det er derfor viktig å diskutere om skolens ansatte får den nødvendige opplæringen i hvorfor og hvordan de skal bruke leseplanen i sin hverdag, og om leseplanens formål faktisk realiseres i en enhetlig praksis.

Skoleleder, eller rektor, har ansvaret for opplæringen ved sin skole. I denne jobben innebærer det at hen skal utvikle og forbedre skolens læringsmiljø, planlegge langsiktig mot mål skolen setter seg, og må organisere og fordele ressurser. Hen må også oversette og tolke intensjonene i lovverk og planer. Vår tolkning er at det i stor grad er skoleledernes tolkninger av leseplanen som ligger til grunn for den ulike praksisen. Det kan også tenkes at skolene tildeles ulike midler i henhold til elevtall, og at det kan gjøre at man må prioritere og planlegge forskjellig ut fra dette. Derfor bør en slags norm og forventinger til roller på plass i leseplanen slik at de ulike skolene kan utnytte ekspertisen i best mulig grad, og sørge for at det kommer flest mulig elever til gode. Dette vil kunne bidra til en økt følelse av en enhetlig praksis, på tvers av skoler.

7 Konklusjon

Vi har i denne oppgaven analysert leseplanen til Blomsterengen kommune, og drøftet den opp mot kvalitative intervjuer av tre lærere på ulike skoler i kommunen. I kapittel 6 svarte vi oppsummerende på våre forskningsspørsmål og vi vil nå i dette avsluttende kapitlet konkludere med hva vi har kommet fram til, og formulere våre tanker vi har dannet oss gjennom og etter dette arbeidet. Til slutt vil vi diskutere begrensninger ved denne oppgaven, både med tanke på oppgavens rammer og hvordan vi selv tenker at vi kunne ha gjort det annerledes. Til slutt vil vi formulere noen tanker om veien videre, både forslag til eventuell videre forskning innen dette feltet og noen tanker om hvordan kommuner kan jobbe med leseplanarbeid i framtiden.

7.1 Svar på problemstillingen

«Hvordan opplever 3. trinns lærere kommunenes leseplan i sitt daglige arbeid, og hvordan fungerer denne som verktøy for å legge til rette for god leseutvikling hos elevene?»

En av de viktigste og mest ønskelige faktorene ved en leseplan er at den skal føre til en enhetlig praksis, både innenfor den enkelte skole og innenfor kommunen. Gjennom arbeidet med analyse og drøfting ble det klart for oss at en slik enhetlig praksis må ligge til grunn dersom lærere skal oppleve planen som en ressurs og noe positivt, og at det bidrar til å forbedre alle elementene som nevnt i problemstillingen. En enhetlig praksis kan sies å ha en positiv effekt på opplæringens kvalitet, fordi den bidrar til å skape en felles forståelse av hva som er viktig å legge vekt på i leseopplæringen og hva en kan iverksette av tiltak dersom leseutviklingen til den enkelte elev eller gruppe ikke går som forventet. Etter vår oppfatning trenger ikke dette bety at alle skal gjøre helt likt, men foreligge på den måten at alle får den samme støtten og de samme rammene rundt det praktiske i skolehverdagen. Dette gjelder både innad mellom lærerne, mellom lærere og skoleledere og etter vår mening mellom skoleledere og skoleeier.

Leseplanen til Blomsterengen kommune legger føringer for en enhetlig praksis på undervisningsplan og gjennom kontinuitet mellom årstrinnene. Den hadde imidlertid kunnet legge grunnlag for en enda mer enhetlig praksis dersom den hadde presentert hvordan den

ønsker at skolene skal fordele sine pedagogiske ressurser, spesielt med tanke på spesialpedagogikk, språk- og leseveiledere og lærere i grunnleggende norskopplæring. Rektor har ansvaret for organisering, herunder fordeling av ressurser og tilrettelegging av innhold og arbeidsmåter, slik at tilpasset opplæring og den enkelte elevs behov for dette blir ivaretatt. Det kan være at skoleledere vil kunne oppleve en ressursforventning i planen som en innskrenking av deres styringsrett, men dersom denne er ment veiledende vil det fortsatt være opp til den enkelte leder og samtidig kunne minske risikoen for at planen oppfattes ulikt. En forutsigbar plan og forventning vil kanskje allikevel kunne lette dette arbeidet, slik at det frigjør mer kapasitet for ledelsen til å kunne følge opp de sakene som trengs i skolehverdagen.

Etter vår oppfatning skyldes variasjoner i skolenes rutiner forskjeller i hvordan skoleledere tolker planen. Det må i leseplanen klargjøres at rektorer må sørge for tilgjengelighet og mulighet for tid til samarbeid mellom skolens ansatte rundt leseplanen. Nødvendig opplæring i bruk av leseplanen, slik at alle vektlegger den på samme måte og skaper en felles forståelse, vil skape enighet om hvordan den må ligge til grunn for utvikling av skolens praksis. Dette kan føre til at det skapes produktive diskusjoner og samtaler om planen og dens innhold som kan brukes til videreutvikling. Erfaringer fra praksis må være noe skoleeier i stor grad tar med i betraktning ved oppdatering og revidering.

Videre må leseplanen holde seg oppdatert på forskning. Det utvikles stadig ny kunnskap innen feltet og det er viktig at de ansvarlige for planen tar dette med i betraktning og vurderer hva de opplever som hensiktsmessig. Det å støtte seg på få teoretikere og forskere vil kunne gi et ensidig bilde av leseopplæring og det er viktig å bruke ny forskning til diskusjon og refleksjon. Samtidig er det viktig å bemerke at en for hyppig oppdatering av planens innhold ikke vil være hensiktsmessig, fordi det som regel tar 3-5 år før ansatte er i stand til å implementere planverk i deres arbeidshverdag. Dette mener vi kan løses ved å sørge for en digital tilgang til planen, hvor det samtidig følger tilgang til planens vedlegg, aktuelle og oppdaterte kartleggingsprøver, lærerveiledninger og andre relevante dokumenter. Her vil også ansatte ha mulighet til å stille spørsmål direkte til planens ansvarlige og eventuelt diskutere med andre. På en slik måte vil det også være enkelt å varsle skoleledere og lærere ved eventuelle endringer.

Våre informanter mener leseplanen ikke er dekkende i seg selv for elever med annet morsmål. Dette er kun tilfelle dersom de har et godt ordforråd og begrepsapparat. To av lærerne forteller at de fokuserer mer på utviklingen av begreper for denne elevgruppen enn å følge leseplanen for disse elevene. Det påpekes også at flerspråklige elever som tidligere har gått i barnehage og

hatt pedagogisk opplegg, har et fortrinn inn mot undervisningen. Dette kan bety at en fremtidig revisjon bør inneholde planer også for kommunens barnehager.

En leseplan er nødt til å ta hensyn til flerspråklige elever, både nyankomne og elever som har vært her lenge. Det er viktig at den legger til rette for at lærerne ser på flerspråklighet som en ressurs og den bør inneholde konkrete forslag til hvordan lærere kan jobbe med dette i klasserommet. Vi kan også trekke dette til det vi mener om oppdatering og tilgjengelighet. En enkel tilgang til dette via et nettbasert kommunikasjonsverktøy ville kunne ha ført til at våre informanter hadde fått informasjon og tilgang til blant annet det nye kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk, som ikke ble nevnt i noen av våre intervjuer. Det at dette ikke ble tatt opp kan skyldes at vi ikke eksplisitt spurte etter det, men det er påfallende at det ikke ble nevnt av noen.

I henhold til vårt kunnskapsgrunnlag er det viktigste for å oppnå god leseforståelse nettopp det å ha et godt ordforråd og den viktigste faktoren for å utvikle dette er at voksne leser høyt for elevene. Spesielt virkningsfullt er det dersom den voksne samtaler med barna om det de har lest og for eksempel snakker om vanskelige ord. Høytlesning er riktignok nevnt flere steder i planen, men det bør tydeliggjøres i enda større grad hvorfor dette er viktig. Det bør samtidig fremheves som en av de mest hensiktsmessige metodene.

7.2 Studiens begrensninger

Underveis i prosessen har vi flere ganger diskutert våre intervjuer. Det har dukket opp flere spørsmål vi gjerne skulle hatt svar på, blant annet om digital lesing, tilgang til digitale verktøy, formativ vurdering osv. Skulle vi ha fått svar på disse spørsmålene, måtte vi ha foretatt oppfølgingsintervjuer, noe som ville vært for omfattende. Det hadde også vært svært interessant å intervjuer flere personer fra ulike ansattgrupper. Intervjuer med for eksempel skoleledere, skoleeier eller PPT ville kunne ha gitt oss et enda mer nyansert helhetsbilde og de kunne ha kastet lys over utfordringer vi ikke har tenkt på eller beskrevet i denne oppgaven. For å få svar på om leseplanen oppfattes som norsklærerens ansvar, og om andre lærere oppfatter at denne er viktig for lesing i deres fag, måtte vi ha intervjuet lærere som ikke underviser i norsk. Det har allikevel vist seg at vi har fått svar på mye av det vi ønsket, og vi har lært mye av prosessen. Vi har måttet forholde oss til de dataene vi har, og denne oppgavens rammer viser at vi ikke hadde fått plass til ytterligere store mengder data.

Et tema vi imidlertid gjerne skulle ha belyst er samarbeid med hjemmene. En av informantene trakk fram dette på eget initiativ da vi snakket om tilrettelegging, men det hadde vært interessant å fått et større bilde av hvordan dette foregår, spesielt på bakgrunn av det vi vet er fordelaktig med tanke på de flerspråklige elevene. Her kan foreldre og foresatte være en god ressurs, spesielt om lærerne ikke kan de samme språkene som elevene.

Det våre informanter har fortalt oss, opplever vi at i stor grad sammenfaller med innholdet i planen. De forteller også om mye av de samme fenomenene, selv om de i stor grad opplever og praktiserer disse ulikt. Vi mener derfor at våre data har relativt høy reliabilitet, selv om vi ikke har intervjuet andre involverte. Det at vi ikke har hatt tilgang til dokumenter som vedlegg og oppdatert kartleggingsplan, gjør at vi ikke kan vurdere reliabiliteten rundt utsagn om disse. Vi har måttet forholde oss til det våre informanter har fortalt oss. I denne sammenheng har vi også reflektert over at det å intervju kun tre informanter ikke nødvendigvis gir et helhetlig bilde, eller er representativt for hele lærergruppen, men har allikevel gitt oss en god oversikt og forståelse av deres situasjon.

7.3 Veien videre

Vi mener at kommuner som har utarbeidet en leseplan bør gjøre denne og tilhørende vedlegg tilgjengelig på en digital plattform. Ansatte bør læres opp i bruken av dette, slik at det klargjøres at alle har tilgang til og forståelse av denne. Dette bør enkelt kunne realiseres, spesielt etter pandemien, hvor mange skoler har økt sin digitale kompetanse og tilgang. På denne måten vil man kunne lette arbeid med fremtidig revidering, fordi de ansatte raskere kan komme med tilbakemeldinger og dele sine meninger, og skoleeier har raskere tilgang til skriftlig data på dette. God tilgjengelighet vil kunne føre til en rask kjennskap og implementering av oppdatert informasjon.

Dersom vi skulle ha forsket videre på dette feltet, ville vi ha sørget for å intervju flere ansattgrupper innen den pedagogiske sektoren, samt sammenligne flere leseplaner med hverandre. Da kunne vi ha funnet ut av hvordan ulike planer og metoder kan påvirke læringsutbyttet og følelsen av en enhetlig praksis.

8 Litteraturliste

Aga, E., & Thaugland, C. (1971). *Lærerens bok til Da klokka klang*. Gyldendal Norsk Forlag.

Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier—På mellomtrinnet*. Cappelen Akademisk Forlag.

Asheim, S. (1971). *Ny giv for lesesvake skolestartere*. Universitetsforlaget.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell publishing.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Brudholm, M. (2009). Lesing i alle fag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning—I teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bryk, A. S. (2010, april). Organizing schools for improvement. *The Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.

Bunting, M. (2020). *Hvordan lære elevene å lære?: En håndbok i læringsstrategier*. Cappelen Damm Akademisk.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 116–153). Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

Flatås, R. M. (2021). *Elevmedvirkning i praksis—Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

-
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis—På teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2009a). Innledning. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning—I teori og praksis* (s. 7–11). Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2009b). Språk- og leseveilederen—Midt i skolens hverdag. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning—I teori og praksis* (s. 15–36). Cappelen Akademisk Forlag.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen: Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 245–262). Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Færevaag, M. K., & Gabrielsen, N. N. (2021). Kartlegging av lese- og skriveferdighet—Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing—Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 231–253). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gabrielsen, E. (2021). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 17–36). Gyldendal Akademisk.
- Gabrielsen, E., & Hovig, J. B. (2017). Hovedresultater fra PIRLS 2016 i Norden. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. Og 5. Trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 32–49). Universitetsforlaget.
- Granberg, H. (2021). *Kontaktlærer i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Grimstæth, G., & Holgersen, H. (2015). Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av egen faglige kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevaner spesielt. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 17. <https://doi.org/10.5617/adno.5545>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og*

mestring når lesingen har låst seg. Cappelen Damm Akademisk.

Heber, E. (2009). Viktige lover og forskrifter for leseopplæringen. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning—I teori og praksis* (s. 123–138). Cappelen Akademisk Forlag.

Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513–552.

Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet.* Cappelen Damm Akademisk.

Hjellup, L. (2018a). Leseglede og tidlig innsats. I L. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 79–80). Cappelen Damm Akademisk.

Hjellup, L. (2018b). Lesing i system. I L. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 81–99). Cappelen Damm Akademisk.

Huberman, M. (1987). How Well Does Educational Research Really Travel? *Educational Researcher*, 16(1), 5–13. <https://doi.org/10.2307/1174249>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.

Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I Marit Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan og metoder* (s. 197–209). Cappelen Damm Akademisk.

Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning?: Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 183–214). Fagbokforlaget.

Krogtoft, M. (2018). Masteroppgaven—Fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 27–44). Cappelen Damm Akademisk.

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2021, oktober). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole.* regjeringen.no.

https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling—Kartlegging og øvelser*. Cappelen Akademisk Forlag.

Lundetræ, K., & Tønnessen, F. E. (2021). *Å lykkes med lesing—Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing—Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 37–67). Gyldendal Norsk Forlag.

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning—I teori og praksis* (s. 231–251). Cappelen Akademisk Forlag.

Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Gyldendal Akademisk.

Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk.

Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 139–162). Universitetsforlaget.

Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk—En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Mortensen, G.-A., Auen, J. E., & Rudi, I. B. (2019). Sosialisering. I *Nasjonal Digital Læringsarena*. <https://ndla.no/subject:1:470720f9-6b03-40cb-ab58-e3e130803578/topic:1:d208bf2d-836c-43fe-977b-de4af1771396/topic:1:71bb59ae-e4d4-41bb-b07f-06220fd087c4/resource:56bc5b34-84a8-4df6-9247-5a8055cb0bf6>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

-
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297–321.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec6>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2018). *Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse* (K. Palm & E. Michaelsen, Red.; s. 115–137). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen—Pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46–65). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (K. Palm & E. Michaelsen, Red.). Universitetsforlaget.
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere—En utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Palm, K., & Ryen, E. (2018). Kartlegging for tilrettelegging. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 219–236). Fagbokforlaget.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråkslæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk—Perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–335). Cappelen Damm Akademisk.

Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.

Refsahl, V. (2021). *Lesekurs i klassen: Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Sjøvoll, J. (2018). Masteroppgaven—Forskningsplanlegging. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 21–26). Cappelen Damm Akademisk.

Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 79–92). Cappelen Damm Akademisk.

Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

St. meld. 11. (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

St. meld. 16. (2006). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

St. meld. 21. (2016). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

St. meld. 30. (2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021, januar 22). *Flerspråklighet og tidlig innsats*. Statped. <https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-tidlig-innsats/>

Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the

Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 141–158.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

Torvatn, A. C. (2013). Videreutvikling av leseferdigheter. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk— Ei grunnbok* (3. utg., s. 262–271). Universitetsforlaget.

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

UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* (Policy Paper Nr. 24). Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

Universitetet i Stavanger. (2022, januar 13). *Engasjerende leseundervisning på mellomtrinnet*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/engasjerende-leseundervisning-pa-mellomtrinnet>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing!* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Gi-rom-for-lesing-Oppsummering-av-rapporter-fra-skoler-og-kommuner-for-2005-og-2006/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/NOR01-06>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Eiers ansvar for kompetanseutvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/eiers-ansvar-for-kvalitet-og-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Profesjonsfellesskap—Et lærende fellesskap*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#a155542>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, oktober 1). *Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, oktober 11). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, mars 1). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#nytt>

Wagner, Å. K. H., & Walgermo, B. R. (2021). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing—Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg., s. 182–203). Gyldendal Norsk Forlag.

Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Abstrakt Forlag.

Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

429727

Prosjekttittel

Kommunal leseplan som verktøy i leseopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Marit Vesteraas Danbolt, anne.danbolt@inn.no, tlf: +4762517746

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gina Wangen, gina.stadelokken@yahoo.no, tlf: 47677216

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

03.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.12.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Kommunal leseplan som verktøy i leseopplæringen»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer med en kommunal leseplan, og hvordan de har nytte av denne i sin undervisning og tilrettelegging.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skriver en masteroppgave som handler om kommunal leseplan som verktøy i leseopplæringen. Hensikten med oppgaven er å se hvordan en leseplan kan brukes for å forebygge og avdekke lesevansker, iverksette tiltak og forbedre leseferdigheter for elever på 3.trinn.

Vi ønsker å undersøke hvorvidt lærere kan nyttiggjøre seg av metodene og målene beskrevet i planen, og hvordan de samsvarer med andre styringsdokumenter.

Vi ønsker også å undersøke hvordan progresjonen gjennom de ulike trinnene i leseplanen oppleves med tanke på kontinuitet, og om læringssynet som ligger til grunn gjenspeiles i metodene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med deg. Dette kommer til å vare i 30-45 minutter, og det trengs ingen forberedelse fra deg på forhånd. Spørsmålene kommer til å handle om den kommunale leseplanen, og hvordan du jobber med og benytter den og dine tanker. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet, og som er basert på ditt samtykke. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av forskningsmateriale skal anonymiseres og skal ikke kunne spores tilbake til deg som informant.

Det er kun vi som studenter og veileder for prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysningene vil være lagret på passordbeskyttede enheter og oppbevares adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt av personopplysninger og lydopptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.2021.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet/studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ida Kristine Nordli Koren (student), telefonnummer: 938 35 929, e-post: idakoren@gmail.com
- Gina Marlen Wangen (student), telefonnummer 476 77 216, e-post: wangengina@gmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved Anne Marit Vesteraas Danbolt (veileder), telefonnummer 62 51 77 46, e-post: anne.danbolt@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, telefonnummer 61 28 74 83

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ida Kristine Nordli Koren Gina Marlen Wangen Anne Marit Vesteraas Danbolt

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling: «3.trinns læreres opplevelse av kommunens leseplan, og hvordan denne fungerer som verktøy for å forebygge og avdekke lesevansker, iverksette tiltak og forbedre leseferdigheter for elevene?»»

Start

- Bakgrunn for prosjektet
- Hva skal intervjuet brukes til
- Spørsmål fra informanten

Informerer om anonymitet, taushetsplikt (vil minne informantene om at de har taushetsplikt, dvs. at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte), båndopptak og informantens rett til å trekke seg.

Innledende spørsmål

- Utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har du jobbet i barneskolen?
- Hvilket trinn jobber du på i dag?

Bruk av leseplanen

- Hvor godt kjent er du med leseplanen?
- Hvordan opplever du at det er en leseplan å forholde seg til?
- Hva tenker du om at kommunen har utarbeidet en egen leseplan å forholde seg til, i tillegg til fagfornyelsen?
- Har ledelsen på din skole lagt noe vekt på bruk av leseplanen, og gjort kollegiet kjent med hvor denne kan finnes?
- I hvilken grad er det fokus på bruk av leseplanen i samarbeid og planlegging gjennom skoleåret?
- I hvilken grad føler du at leseplanen og læreplanen samsvarer?

Eget bruk

- Hvordan bruker du leseplanen i din hverdag?

-
- Opplever du at leseplanen er dekkende for hele elevgruppa?
 - Hvordan føler du at den ligger til rette for de flerspråklige elevene? Gjelder både elever med SSO og elever som følger ordinær undervisning.
 - Hvis du er kjent med målene for 2. trinn, opplever du at disse målene og temaene for 2. trinn forbereder elevene godt nok til det de skal oppnå på 3. trinn?
 - Føler du at du får nok tid til å arbeide med de ulike metodene, og i tillegg følge kravene fra læreplanen?
 - Opplever du metodene generelt i leseplanen som relevante og nyttige for deg i din undervisning og tilrettelegging?

Kartlegging

- Opplever du at kartleggingsverktøyene som skoleeier/leder tilbyr er relevante og nyttige for å avdekke lesevansker?
- Gjelder dette også for de flerspråklige elevene?
- Har du tilgang til alle kartleggingsverktøy, som leseplanen beskriver?

Tiltak

- I leseplanen kommer det frem at dersom en elev ikke oppfyller/mestrer kravene til avkoding/leseflyt og forståelse, skal det settes inn tiltak. Hvordan fungerer dette?
- Opplever du at det blir det avsatt mer ressurser til dette?
- Hvordan påvirker dette din arbeidshverdag?

Tidlig innsats

- Nå kommer det et spørsmål om tidlig innsats. Opplæringsloven sier at barn har krav på tidlig innsats fra 1.-4. trinn dersom det mistenkes vansker, her lesevansker. På 3.trinn i leseplanen formuleres dette som at man ikke skal vente og se. Hvordan føler du at dette realiseres på din skole?
- Har du noe du vil tilføye eller kommentere?

9.4 Vedlegg 4: Prosessdokument

Denne masteroppgaven har blitt til gjennom samskriving og er et samarbeid mellom forfatterne. Vi ble tidlig enige om å skrive sammen, fordi vi gjennom hele studietiden har samarbeidet godt, og støttet hverandre med innlevering, eksamenslesing og diskusjoner. Derfor kom vi sammen fram til et tema vi begge interesserer oss for, og ønsket å undersøke videre.

Gjennom hele prosessen, fra start til slutt, har vi jobbet og tenkt sammen og fordelt arbeidsbyrden godt. Selv om vi har delt på arbeidet, er alle deler av oppgaven et resultat av dette samarbeidet, og er diskutert og drøftet godt oss imellom. Det vil si at begge har like god kjennskap til alle deler av oppgaven, og ingen del tilhører den ene mer enn den andre.

Begge har altså bidratt med like stor arbeidsmengde, kunnskap og engasjement. Vi er glade for at vi valgte å samarbeide, og vi føler begge at dette totalt sett har løftet oppgaven. Vi har gjennom samarbeidet fått mulighet til å undersøke flere aspekter av temaet enn det vi hadde hatt mulighet til om vi hadde skrevet alene, på grunn av oppgavens omfang. Vi har hatt mulighet til å benytte oss av to ulike metoder, og dette har etter vår mening gjort at våre funn har en høyere reliabilitet enn om vi bare hadde kunnet benytte oss av en av metodene.