



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap- spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Gro Sandvold (signatur forfatter)
Veileder: Professor Anne Mangen	
Tittel på masteroppgaven: Leseark eller lesebok? En analyse og drøfting av tekster lærerne produserer selv og tekster i lesebok. Engelsk tittel: "Textbook or reading sheets in beginning reading instruction? Analysis and discussion»	
Emneord: Begynneropplæring i lesing Tekstanalyse av leseark Tekstanalyse av lesebok Phonics Whole Language Balansert tilnærming Tidlig innsats Tilpasset opplæring	Antall ord: 30307 + vedlegg/annet: 2971 Stavanger, 11. juni 2020

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en unik og spennende mulighet til å fordype meg i teori og nyere forskning om begynneropplæring i lesing. En fordypning i teori og forskning kan være altoppslukende og relevansen til det daglige arbeidet i klasserommet kan bli glemt. For å koble teori og daglig arbeid på skolen på best mulig måte, har oppgaven en praktiskrelevant vinkling gjennom en systematisk og vitenskapelig tilnærming til forbedring av egen undervisningspraksis.

Jeg har hatt en tiltrekning mot nye lesebøker så lenge jeg kan huske, og jeg er stadig på jakt etter gode tekster som jeg kan bruke sammen med elevene mine. Det har vært spesielt givende å ta i bruk teorien og diskusjonene vi har hatt gjennom studiet når jeg har vurdert ei ny lesebok. I kollegiet har vi opp igjennom årene laget leseark til elevene våre, og i oppgaven har jeg analysert innsamlede leseark. Jeg er sikker på at den innsikten jeg har nå har om meningsfulle tekster i begynneropplæringen vil ha stor påvirkning på hvilke tekster jeg vil bruke i fortsettelsen av lærerkarrieren.

Jeg ønsker å takke Udir, Stavanger kommune og skolen jeg jobber på for at jeg fikk muligheten til å delta på videreutdanningsordningen.

Takk til Anne Mangen for at du hadde tro på at jeg kunne skrive en interessant oppgave.

Til Marita: Vi klarte det!

Takk til mannen min, Haakon og jentene mine, Inger og Mari, som har støttet meg og gitt meg tid og rom til å studere. «Studeringen» er over, Inger!

Takk for mange hyggelige og givende bekjenskaper, og for et studie som har gitt meg ny teoretisk innsikt og en langt bedre breddeforståelse for begynneropplæring. Nå gleder jeg meg til å omsette denne kunnskapen til en bedre lærergjerning i klasserommet når jeg starter med et nytt skoleår i august.

Kompetanse føles godt. God sommer!

Stavanger 11. juni 2020

Gro Sandvold

Innholdsfortegnelse

1	Sammendrag	7
2	Innledning	8
2.1	Valg av tema.....	9
2.2	Two Teachers	10
2.3	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	10
2.4	Oppgavens oppbygning og teoretiske ramme	11
3	Teori.....	12
3.1	Tidlig innsats	12
3.2	Motivasjon.....	13
3.3	Seksåringen.....	14
3.4	Leseprosessen	14
3.4.1	Stadier i leseutviklingen	14
3.4.2	Toveismodellen	16
3.5	Tilnæringsmåter i begynneropplæringen i lesing	18
3.5.1	Phonics som tilnæringsmetode.....	18
3.5.2	Whole Language som tilnæringsmetode.....	19
3.5.3	Balansert undervisning	21
3.6	Elementer som bør inngå i begynneropplæringen i lesing	23
3.6.1	Fonemisk bevissthet	23
3.6.2	Bokstavkunnskap	24
3.6.3	Vokabular	25
3.6.4	Leseforståelse	26
3.6.5	Leseflyt.....	27
3.7	Historisk utvikling av leseboka og læreplaner	28
3.7.1	Utvikling av leseboka.....	28
3.7.2	Utvikling av læreplaner	30

3.8	Tekster i begynneropplæringen	32
3.8.1	Lesebok eller annen fellesbok	32
3.8.2	Nivådelte småbøker og veiledet lesing.....	32
3.8.3	Leseark	33
3.8.4	Tekstskaping.....	33
4	Metode	34
4.1	Utvalg	35
4.2	Spørreundersøkelsen.....	37
4.3	Tekstanalyse	38
4.4	Reliabilitet og validitet	39
4.5	Etiske refleksjoner	41
5	Analyse	41
5.1	Hvilke tekster rapporterer lærerne at de bruker i den første leseopplæringen?.....	42
5.1.1	Bruk av tekster i undervisningen.....	42
5.1.2	Oppsummering av hovedfunn for tekster brukt i undervisningen.....	43
5.2	Tekster som leselekser.....	44
5.2.1	Oppsummering av hovedfunn for tekster brukt som leselekser	46
5.3	Tekstanalyse	46
5.3.1	Analyse av leseark.....	46
5.3.2	Analyse av Jonsbråten sine leseark	47
5.3.3	Analyse av leseark lærere lager selv	49
5.3.4	Analyse av tekster i Fabel 1 lesebok	55
5.3.5	Sammenligning av selvproduserte leseark og leseboka Fabel	71
6	Drøfting.....	73
6.1	Tekster fra lesebok og andre lærebøker.....	73
6.2	Leseark.....	75
6.3	Nivådelte småbøker	78

6.4	Tekster elevene skriver sammen med lærer	79
6.5	Elevproduserte tekster som lesetekster.....	80
6.6	Tekster i kontekst.....	81
6.7	Tilpasset undervisning	82
7	Avslutning.....	83
8	Litteraturliste.....	87

Tabeller

Tabell 1 - 8 Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til tekster som leselekse («reading homework») i *Two Teachers* prosjektet

Figurliste

Figur 4-1: Design av Two Teachers prosjektet	36
Figur 5-1: Oversikt over hvilke tekster lærerne svarer de bruker i undervisningen.....	42
Figur 5-2 :Leseark nr. 38 Jonsbråten. Gjengitt med tillatelse fra Info Vest Forlag.	48
Figur 5-3: Eksempel på leseark fra uke 36.....	50
Figur 5-4: Eksempel på leseark fra uke 2.....	50
Figur 5-5 Eksempel på leseark fra uke 1.....	52
Figur 5-6 : Eksempel på leseark fra uke 13.....	53
Figur 5-7: B-oppslaget s. 26-27 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.	58
Figur 5-8 : J-oppslaget s. 34-35 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.	58
Figur 5-9: D-oppslaget s. 36-37 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.	60
Figur 5-10: U-oppslaget s. 38-39 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.	62
Figur 5-11: F-oppslaget, s. 50-51 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.	67
Figur 5-12 IS-oppslaget, side 10-11 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen	69

Figur 5-13: O-oppslaget, s.12-13 i Fabel 1 lesebok. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen 69

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD på bruk av data fra *Two Teachers* prosjektet

Vedlegg 2: Spørsmål fra undersøkelsen i *Two Teachers* prosjektet

Vedlegg 3: Flere eksempler på leseark

Vedlegg 4: Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til tekster i undervisningen («reading instructions») i *Two Teachers* prosjektet

Vedlegg 5: Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til tekster som leselekse («reading homework») i *Two Teachers* prosjektet

Vedlegg 6: Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til lærerens erfaring i begynneropplæring («teacher background») i *Two Teachers* prosjektet

1 Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hvilke tekster som er meningsfulle for en førsteklasing sett i lys av teoriene Phonics og Whole Language.

Leseek som lærere produserer selv og *Fabel 1 lesebok* som ble gitt ut i 2020, ble beskrevet og drøftet i lys av Phonics, Whole Language eller en balansert tilnærming. Studien drøftet også om noen tekster eller virkemidler fungerte bedre enn andre i forhold til å nå målet om meningsfulle tekster.

Analysen av leseek som lærere produserte selv viste at hovedfokus var på teknisk avkoding samtidig som disse leseekene søkte å imøtekomme elevenes ulike leseferdigheter, men at det var en mangel på en felles hovedtekst og kontekst som gjorde at sammenhengen mellom tekstene på de ulike nivåene var svak. Dette gjorde tilpasning til elevenes nivå mer krevende.

Analysene av *Fabel 1 lesebok* viste at tekstene i boka opptrer i kjente kontekster for begynnerleseren, og at øving på delferdigheter blir satt inn i en større meningsfull sammenheng. Bruk av ulike lesenivå som tar utgangspunkt i en felles hovedtekst muliggjør at alle elevene kan ta del i et felles innhold selv om de har ulike leseferdigheter. Leseboka tar i bruk en balansert tilnærming til tekster der det beste fra Phonics og Whole Language tradisjonene blir utnyttet.

Datamateriale fra en spørreundersøkelse fra *Two Teachers*- prosjektet ble brukt som et kvantitativt bakteppe for studien. I spørreundersøkelsen hadde lærere svart på hvilke tekster som ble brukt i undervisningen og som leselekser. Ved å kombinere deskriptive analyser fra spørreundersøkelsen med et nærblick på tekster i forhold til teori, belyser studien hvilke tekster som kunne være meningsfulle for en førsteklasing.

Resultater fra spørreundersøkelsen viste at tekster fra lesebok eller annen fellesbok ble mest brukt i begynneropplæringen i første klasse, etterfulgt av leseek og nivådelte småbøker. Fellestrekk for disse tekstene er at de har ulike lesenivå som muliggjør en tilpasning til elevene. Et interessante funn fra spørreundersøkelsen var at tekster elever hadde produsert selv og tekster som elever hadde produsert sammen med læreren ble i mindre grad brukt som lesetekster.

2 Innledning

Tradisjonen i norsk begynneropplæring har vært at undervisningen tar utgangspunkt i ei bestemt lesebok som legger føringer for begynneropplæringen i lesing. Oppheving av godkjenningsordningen for læremidler (jt.ot.prp.nr.44 1999-2000 og Innst.nr.89 1999-2000) gir lærerne større frihet i forhold til metode og valg av tekster elevene skal møte i begynneropplæringen. En relativt ny trend er at lærere produserer læremidler selv, til eget bruk og til deling og salg, via sosiale medier og egne nettsider. Samtidig jobber forlagene med å produsere leseverk og læringsplattformer som skal imøtekomme nye krav. Utviklingen har gjort at jeg ser betydningen og aktualitet av egen forskning. Kvalitet i opplæringen innebærer å kunne begrunne sine valg som lærer i teori og forskningsresultater.

Leseferdighet er svært viktig og grunnleggende i skolen. Målet med lesing er å forstå innholdet i en tekst (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011), og forståelse krever leseferdighet som sier noe om hvor flink en er til å få informasjon og mening ut av det en leser (Pressley og Allington 2015). Utvikling av leseferdighet stiller krav til en god begynneropplæring der en tar hensyn til alle prosessene som er involvert i lesing. Elevene lærer teknisk avkoding ved å trekke bokstavlyder sammen til ord, og ved å gjenkjenne større enheter av ord og hele ord. Samtidig lærer elevene å søke mening i både ord og tekst de leser. For at begynnerleseren skal få mening ut av det som leses, bør tekstene som brukes i begynneropplæringen være meningsfulle. Spørsmålet blir da hvilke tekster som oppleves som meningsfulle for en førsteklassing. Leseferdighetene blant elevene varierer, og samme tekst vil nødvendigvis ikke oppleves like meningsfull for alle. For å oppleve mestring og leseglede blir det derfor essensielt å identifisere tekster som har en balanse mellom elevenes ferdighet og tekstens vanskelighetsgrad. Samtidig vil valg av tekst kunne si noe om hvilke tilnæringsmetoder som blir brukt i undervisningen.

Phonics og Whole Language er to hovedretninger som har vekslet på å dominere tilnærmingen i begynneropplæringen i lesing, og disse to retningene tar utgangspunkt i ulike typer tekster. Mens tekstene i Phonics-tilnærmingen tar utgangspunkt i den tekniske avkodingen, tar Whole Language tilnærmingen utgangspunkt i autentiske tekster.

Tekster som har en Phonics basert tilnærming vil nødvendigvis ha et annet innhold enn tekster som er basert på en Whole Language tilnærming. Spørsmålet blir hvordan tekster basert på en balansert tilnærming med det beste fra både Phonics og Whole Language er utformet og hvordan slike tekster oppleves som meningsfulle tekster for en førsteklassing.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006) definerer målene og hvilken kompetanse elevene skal nå etter andre trinn, men ikke hvilke tilnæringsmåter som skal benyttes for at elevene skal nå målene. Kunnskapsløftet presiserer at lærerne skal ha metodefrihet, som vil si at lærerne selv skal kunne bestemme hvilke undervisningsmetoder de vil bruke for å realisere målene i læreplanen. Samtidig skal behovet til den enkelte elev bli ivaretatt i forhold til evner og forutsetninger.

Uavhengig av hvilke tekster og hvordan læreren velger å tilnærme seg begynneropplæringen i lesing, vil forskningsbasert kunnskap om tilnæringsmåter og teorier om lesing og leseutvikling spille en sentral rolle i forhold til om begynnerleseren skal lykkes på kort og lengre sikt.

Ferdighetene å lese og å skrive er tett bundet sammen, og utvikling av disse ferdighetene blir i begynneropplæringen ofte utviklet parallelt. Denne studien er begrenset til ferdigheten å lese.

2.1 Valg av tema

Forskning viser at mye av arbeidet som gjøres i skolen blir begrunnet ut ifra lærernes egne erfaringer (Ertesvåg og Irgens 2012). Det er et viktig mål for utdanningsinstitusjonene å sikre at forskningsbasert kunnskap i større grad blir lagt til grunn for arbeidet i skolen. Denne studien kan bidra til å nå målet om at lærerne i større grad kan ta forskningsbaserte valg gjennom analyse og drøfting av tekster benyttet i den første leseopplæringen i lys av teori om Phonics og Whole Language. Valg av tekster kan ha stor betydning for elevenes muligheter til å lykkes med lesingen.

Leseforskere har kommet fram til at en balansert tilnærming til lesing er den beste (Fitzgerald, 1999; Frost, 1998; Pearson, 2001; Pressley, 2006; Tønnessen & Uppstad, 2014c). Ved en balansert tilnærming kombinerer en elementer fra både Phonics og Whole Language (Pressley og Allington 2015). *Fabel 1 lesebok* (Erslund, Megard Grønli, & Lundetræ, udatert) som blir gitt ut i 2020, hevder å ha tekster som muliggjør en slik tilnærming.

Jeg har mange års erfaring med tekstarbeid i første klasse. En utfordring jeg har erfart er at det kan være krevende å finne tekster som elevene mestrer å lese selv. Dette kan blant annet føre til at mange lærere selv produserer leseark til sin egen undervisning.

Jeg vil i denne studien analysere selvproduserte leseark og drøfte i hvilken grad og på hvilke måter disse imøtekommer elevens behov for meningsfulle tekster slik dette er dokumentert i

forskning. Jeg vil også vurdere hvilke typer tekster og virkemidler i leseboka *Fabel 1 lesebok* som bidrar til å gjøre tekster meningsfulle.

2.2 Two Teachers

Two Teachers er et forskningsprosjekt ledet av Lesesenteret. Prosjektet startet i 2016 og varer fram til 2021. Prosjektet tester effekten av økt lærertetthet i leseundervisningen, og viser til at større lærertetthet gir større handlingsrom. Forskningen setter lys på hvordan dette handlingsrommet blir utnyttet for å gi mer tilpasset undervisning. Jeg har fått datamaterialet fra dette forskningsprosjektet til bruk som bakgrunnsmateriale i min oppgave. Datamaterialet inneholder lærernes svar på spørsmål om hvilke tekster de bruker i begynneropplæringen i første klasse. Fordi målet med studien er å gi et mest mulig realistisk bilde av praksisen i skolen, valgte jeg å begrense utvalget til svar fra lærere som er med i kontrollklasser med bare en lærer. Det betyr at jeg har brukt svar fra lærere som ikke deltar i kompetansehevingsprogrammet de andre utvalgene deltar på, men fortsetter undervisningen slik de vanligvis gjør uten å få tilført ekstra ressurser i klassen som følge av deltakelse på prosjektet (Solheim, Rege, og McTigue 2017).

2.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvilke tekster rapporterer lærerne at de bruker i den første leseopplæringen, og hvilke tekster er meningsfulle for en førsteklasing? Et nærblick på og drøfting av ulike typer tekster i begynneropplæringen i lesing sett i lys av teoriene Phonics og Whole Language.

Forskningsspørsmål:

- Hva slags tekster leser førsteklasingene?
- Hvilke styrker og svakheter har bruk av leseark i den første leseopplæringen sett i lys av teoriene Phonics og Whole Language?
- Hvilke styrker og svakheter har bruk av leseboka *Fabel* (utgis i 2020) i den første leseopplæringen sett i lys av teoriene Phonics og Whole Language?
- Hvordan er lærernes selvproduserte leseark sammenlignet med ei ny lesebok med blick på meningsfulle tekster?

2.4 Oppgavens oppbygning og teoretiske ramme

I oppgavens teoridel vil jeg først ramme inn studien i forhold til spørsmålet om hvordan en god begynneropplæring er en del av tidlig innsats og inkluderende fellesskap (St.meld.nr.6(2019-2020)), og hvilken betydning tekstvalg har på motivasjon og mestring for en førsteklassing. Deretter vil en framstilling av selve leseprosessen vise hvordan begynnerleseren kan få mening ut av å lese enkeltord og hvilke hensyn som må ligge til grunn ved tekstvalg for begynnerleseren. Elevene møter begynneropplæringen på ulike lesestadier i leseutviklingen, og at dette må tas hensyn til i vurderingen av valget av meningsfulle tekster for hver enkelt elev.

Phonics og Whole Language er to hovedretninger innen tilnærming i begynneropplæring i lesing, og blir i studien presentert i forhold til spesielle særegenheter og hvordan tekster typisk blir utformet i de to ulike retningene. Studien belyser hvilke muligheter og begrensinger de ulike retningene gir, og hvordan tekster basert på de ulike tilnærmingene kan bli sett på som meningsfulle for hver enkelt elev. Den balanserte tilnærmingen med det beste fra de to hovedretningene blir gjerne sett på som den optimale tilnærmingen (Fitzgerald, 1999; Frost, 1998; Pearson, 2001; Pressley, 2006; Tønnessen & Uppstad, 2014c), og blir belyst ut ifra forskning.

Fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap, vokabular, leseforståelse og leseflyt er alle elementer som er essensielle for en god begynneropplæring i lesing (National Reading Panel 2000). Disse elementene blir presentert og satt i ramme av tilnæringsmåtene.

For å kunne diskutere hvilke tekster som kan oppleves meningsfulle for elever i første klasse, vises det til hvordan oppbygning og virkemidler kan bidra til å gi sammenheng og skape mening.

For å forstå hvilke tekster som er i bruk i første klasse, blir tekster og metoder sett i et historisk perspektiv ved først å se på lesebokas historiske utvikling. Deretter rettes blikket på de tre siste læreplanene som har vært førende for arbeidet i skolen, og disse blir sett i forhold til betydningen for begynneropplæringen, tekstutvalg og metoder. Til slutt rettes lyset mot tekster som rapporteres i bruk i dagens førsteklasser for å definere hva som er særegent for de ulike teksttypene.

I metodedelen vil jeg presentere et spørreskjema fra «*Two Teachers*»- prosjektet, og beskrive analysen av lærernes selvproduserte leseark og *Fabel 1* lesebok.

I analysedelen vil jeg presentere funn fra spørreundersøkelsen om hvilke tekster lærerne rapporterer at de bruker i første klasse. Tekstanalyse av lærernes selvproduserte leseark og av *Fabel 1 lesebok* er en sentral del av studiens analyse. Her vil Phonics, Whole Language og en balansert tilnærming bli vurdert i forhold til bokstavnivå, ordnivå, setningsnivå og kontekst. Til slutt vil jeg gjøre en sammenligning av funn i de to analysene.

I drøftingsdelen vil jeg trekke fram de mest interessante funnene fra spørreundersøkelsen og tekstanalysene, og diskutere disse i lys av relevant teori. På den måten kan jeg vurdere studiens betydning og hvilke svar studien gir på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Avslutningsvis gir jeg en kort oppsummering av funnene mine, hvilke begrensninger studien har, hva som kunne ha blitt gjort annerledes i tillegg til hva det kan vært interessant å forske videre på.

3 Teori

3.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et begrep som ofte blir brukt i sammenheng med å komme raskt i gang med tiltak dersom elever henger etter i lese- og skriveutviklingen (Opplæringslova, 1998, §1-3). I forbindelse med begynneropplæringen i lesing kan begrepet bety tidlig innsats for alle elevene i klassen for å forebygge lese- og skrivevansker. Lærere må basere tidlig innsats på forskningsbasert undervisning slik at alle elever gis mulighet for å lykkes (Bjørnsrud og Nilsen 2012).

Stortingsmeldingen «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (St.meld.nr.6 (2019-2020) viser til at «bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn» (St.meld.nr.6 (2019-2020) pkt1.3). Stortingsmeldingen peker på behovet for mer kunnskap om hva som skal til for å lykkes og at endring av praksis kan gi et bedre tilbud til alle elever. Inkludering viser til at alle elever skal oppleve at de hører til i et fellesskap. Innenfor klassens rammer blir det forventet målrettet arbeid med tidlig innsats slik at alle elever kan delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære ut fra egne forutsetninger. Velluntino (2006) viser til forskning der tidlig intervensjon kan redusere andelen av elevene som sliter mest fra 15% til 1,5%. Forskningen viser også at tidlig innsats kan ha større effekt enn senere tiltak for elever med lesevansker.

Det meste av vanskene, det vil si rundt 80%, kan bli unngått dersom elever får riktig hjelp i løpet av 1. og 2. klasse, mens andelen reduseres til 50% om elevene ikke får riktig hjelp før 3. og 4.klasse. Ytterligere forsinkelse til mellomtrinnet reduserer andel av vansker som kan bli unngått til 15% (Vellutino mfl. 2006). Det er derfor avgjørende at alle elever får tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud i begynneropplæringen. Tidlig innsats har dermed også stor samfunnsmessig verdi.

3.2 Motivasjon

Motivasjon spiller inn på effekten av tidlig innsats. De yngste elevene er svært motiverte for å lære å lese og er villige til å legge inn den innsatsen som er nødvendig. Ved stort læringstrykk i begynneropplæring er det mulig å utnytte det Pressley uttrykker som akademisk motivasjon (Pressley og Allington 2015). En bevissthet rundt akademisk motivasjon kan bidra til at elevene utvikler leseferdigheter i den fasen der eleven ser på innsats som årsak til at noen elever har bedre ferdigheter enn andre.

Self-efficacy handler om å ha tro på egne ferdigheter (Pressley og Allington 2015).

Førsteklassingen har stor self-efficacy og motivasjon for å lære å lese. Guthrie (2015) skiller begrepene motivasjon og engasjement. Motivasjon handler om grunnen til å ville lese, mens engasjement er selve drivkraften. Motivasjon er sentralt i lesing (Bråten 2007), men trolig ikke tilstrekkelig for å kunne mestre mer utfordrende tekster. For å forstå innholdet i teksten, kreves det kunnskap om strategier for hvordan det kan være lurt å lese. Engasjert lesing kan derfor forstås som at leseren samhandler med teksten på en strategisk og motivert måte (Guthrie 2015). Self-efficacy kan være avgjørende for innsatsen elevene legger ned i å få mening ut av det de leser. Troen på egne leseferdigheter blir bygd gjennom personlige opplevelser knyttet til å lykkes med lesing.

I begynneropplæringen i lesing blir derfor lærerens oppgave å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring (Pressley og Allington 2015). Dersom elevene ser hensikten med egen lesing, vil den indre motivasjonen bli styrket, og lesing kan oppleves meningsfullt dersom elevene får lese tekster som handler om noe de interesserer seg for. Tro på egen suksess vil være avgjørende for å klare det. Å gi elevene valgmuligheter innen for et rikt antall tekster kan også være av betydning for elevenes motivasjon for lesing (Guthrie 2015).

3.3 Seksåringen

Barn knytter i høy grad skolestart til det å lære å lese. Ved skolestart i første klasse er elevene på svært ulike nivå i leseutviklingen. Leseferdighetene vil spenne fra elever som ikke kan en eneste bokstav til elever som mestrer å lese relativt godt. Det er en utfordrende oppgave for lærerne å gi leseundervisning som både engasjerer og motiverer, og samtidig finne tekster som kan oppleves meningsfulle for samtlige elever uansett ferdighet (Bråten 2007).

3.4 Leseprosessen

Lesing dreier seg om å få en forståelse av innholdet i skrevne og trykte tekster (Elbro, 2008). Når vi leser, får vi mening ut av de trykte ordene ved å fortolke dem i forhold til de kunnskapene vi har. I "The simple view of reading" (Gough og Tunmer 1986) blir lesing definert som avkoding multiplisert med forståelse. Avkodingen kan forklares som den tekniske delen av lesingen, mens forståelse viser til prosesser som gjør det mulig for leseren å få mening, trekke slutninger og reflektere over det de leser (Høien og Lundberg 2012). Utvikling av leseferdighet krever en optimal utvikling av både avkoding og språkforståelse. Samtidig vil avkodingen eller språkforståelsen påvirkes av faktorer som leserens motivasjon, vanskelighetsgrad på teksten, visuell utforming og bruk av illustrasjoner.

Begynnerleserne er enkeltindivider som er kommet ulikt i leseprosessen i forhold til avkoding og forståelse. Kunnskap om hvordan lesing vanligvis utvikler seg, kan være nyttig i forhold til å vite noe om hva som kan oppleves meningsfullt å lese. I følge Elbro (2008) får elevene mer utbytte av undervisningen dersom læreren har kunnskap om lesing og leseutvikling.

3.4.1 Stadier i leseutviklingen

I boka *Dysleksi* (2012) presenterer Høien og Lundberg en leseutviklingsmodell som kan illustrere en typisk leseutvikling. De poengterer at utviklingen av de ulike avkodingsstrategiene ikke er lineære, og at det vil være store individuelle forskjeller både i forhold til hvor lenge leseren vil være på et bestemt nivå og til hvilken betydning de ulike nivåene har for den videre utviklingen. Leseutviklingen er delvis avhengig av undervisning, og kan trolig påvirke om enkelte barn kan hoppe over et nivå eller være på flere stadier på samme tid. Ett stadiet kan dominere, mens tidligere stadier kan brukes ved behov.

Framgangen i leseferdighet vil ifølge Høien og Lundberg være størst i tidlige stadier for så å

avta inntil ferdigheten er fullt utviklet og stabil. Tidsmessig vil lesenivåene overlappe hverandre. Det betyr at en lært strategi ikke går tapt om en mer effektiv lesestrategi blir tilegnet, men kan brukes som «back up» strategier ved behov.

Modellen vektlegger at konteksten er viktig som støtte i ordavkodingen for begynnerleseren, og at kontekstavhengigheten vil avta etter som lesingen utvikler seg. Utforming av tekster i begynneropplæringen må ta hensyn til dette.

Høien og Lundberg har delt den normale leseutviklingen inn i fire ulike stadier: pseudolesing, logografisk- visuelt stadiet, det alfabetisk- fonologiske stadiet og det ortografisk- morfemiske stadiet.

Pseudolesing er det første stadiet i et barns leseutvikling. Barnet er omgitt av skrift og vil ut ifra omgivelser og kontekst kunne oppfatte at det står skrevet noe. Barnet kan for eksempel ha en forståelse av at det står «melk» på melkekartongen det forsyner seg fra uten at det har bevissthet om at ordet er satt sammen av lyder og bokstaver. Det kan muligens kalles lekelesing da barnet ikke foretar noen analyse av skrift.

Logografisk- visuelle er det andre stadiet i leseutviklingen. På dette stadiet har leseren som i det første stadiet, ingen forståelse av det alfabetiske prinsipp, men kan kjenne igjen grafiske trekk, struktur og mønster i ulike ord som gjør at hele ord kan leses. Et eksempel på dette kan være at eleven kjenner igjen logoen til leskedrikken Pepsi Max, og kan lese det. Men dersom enkelte av bokstaven skifter plass, vil ikke leseren kunne oppdage det. Ord som er relativt like i oppbygning og struktur vil kunne bli forvekslet av leseren da han eller hun leser ordet som en helhet. Strategien blir lite effektiv når stadig flere ord skal gjenkjennes gjennom å finne nye visuelle særtrekk som kan skille ordene fra hverandre. Resultatet blir mye gjetting og feillesing. Noen elever kan bli hengende igjen i det logografiske- visuelle stadiet og blir det vi kaller gjettelesere. De kan utvikle strategier som gjør at de mestrer å huske ordbilder slik at de klarer å lese kjente ord ved bruk av helordslesing. Dette kan de klare til et visst punkt, men før eller senere vil denne strategien ramle sammen. Kapasiteten for antall ord det er mulig å huske er begrenset. Erfaring viser at leseren kan lure læreren til å tro at han er på det ortografisk- morfemiske stadiet.

Alfabetisk-fonologiske er det tredje stadiet. På dette stadiet har eleven utviklet forståelse for det alfabetiske prinsipp. Eleven har skjønnet at hver lyd eller fonem blir representert med en bokstav eller et grafem. En kan si at lesekode er knekt, og gjennom lydering gis det tilgang til mening og innhold i ord og tekster. Ferdighetene som utvikles på dette stadiet er essensielle

for god fonologisk lesing, og er et viktig sprang i leseutviklingen. En elev som er på det alfabetisk-fonologiske stadiet vil trekke sammen lyd for lyd for å kunne lese ord, og lesenivået forutsetter at leseren er fonemisk bevisst. Fonemisk bevissthet viser til evnen til å kunne manipulere med lyder, og denne evnen vil gjøre det lettere å forstå det alfabetiske prinsippet. Lesestrategien krever mye oppmerksomhet og gjør avkodingen for langsom for arbeidsminnet som hindrer leseforståelse. Mange lesere stagnerer derfor på det fonologiske stadiet. Eleven kjører seg fast i et mønster der en leser lyd for lyd og ikke evner å se mønster og struktur i ordene. Denne måten å lese på blir tungvint når ordene blir lengre, og når leseren skal lese sammensatte grafem og mer irregulære ord. Samtidig gjør strategien det mulig å kunne lese nye og ukjente ord.

Ortografisk morfemisk er det fjerde og øverste nivået i Høien og Lundberg sin modell for barns leseutvikling. Dette stadiet blir også omtalt som helordslesing. Her har leseren utviklet ferdighet til å avkode hele ord automatisk uten å gå veien om lydene. Leserens bevissthet og forståelse av at ord er satt sammen av større enheter enn grafem, og mestrer å gjøre bruk av morfemer og større enheter under lesingen slik at ord kan avkodes som en helhet. Målet for enhver leser er å nå dette stadiet da det innebærer størst effektivitet og tilgang til tekst. Ordavkodingsstrategien gjør leseren fri til å bruke ressursene på semantiske og syntaktiske strukturer som gjør en tekst meningsfull. En elev som er kommet på det ortografisk morfemiske stadiet, vil kunne bevege seg på tvers av stadiene i modellen. Dette vil spesielt bli nyttig dersom leseren skal avkode et ukjent og eventuelt langt ord. I dette tilfellet vil eleven kunne gjøre bruk av den fonologiske strategien for å kunne avkode ordet. Dette kan igjen ses i sammenheng med at leseren også gjør bruk av ordavkodingsmodellen «*dual route*» som også er utviklet av Høien og Lundberg. I studien omtales denne ordavkodingsmodellen som toveismodellen. Leserens kan bevisst velge om han eller hun skal lese ordet direkte ved å avkode ordet ortografisk. Ordet er da lagret i langtidsminnet og leseren gjør bruk av blant annet semantisk minne til å avkode ordet korrekt. Det andre alternativet er å gå den indirekte veien ved å gå via lydene i ordet for å kunne avkode det. En leser på dette stadiet kan bevisst eller ubevisst gjøre bruk av disse to retningene, og kan tilpasse lesingen og valg av retning etter hvilke ord en møter på i teksten (Høien og Lundberg 2012).

3.4.2 Toveismodellen

En ordprosesseringsmodell vil kunne forklare hva som skjer psykologisk ved avkoding av ord. Modellen vil gi en oversikt over hvilke prosesser som er i gang når en leser, samt

synliggjøre at en kan ta ulike retninger til leksikon under avkodingen. Presentasjonen av toveismodellen er hentet fra Høyen og Lundberg (2012). Modellen tydeliggjør at leseren kan ta en direkte eller indirekte vei, der den direkte veien sikter til en ortografisk lesestrategi, mens den indirekte veien sikter til en fonologisk strategi.

Det kan være nyttig å se nærmere på de ulike delprosessene i toveismodellen. De perseptuelle prosessene blir aktivert i det leseren ser et skrevet ord. Dette innebærer at det gjøres en visuell analyse av ordet, hvor særtrekk ved ordets form og lengde registreres. De ortografiske kunnskapene stimuleres og en bokstavgjenkjenning finner sted. Leserens kjenner igjen grafem, eventuelt komplekse grafem, bokstavsekvenser, stavelser, høyfrekvente bokstavmønstre, morfemer og mulig hele ord.

Deretter tar de lingvistiske prosessene over. Gjenkjenning av bokstavene fører til en såkalt parsing-prosess der segmentene i ordet blir delt inn i ortografiske enheter av forskjellige størrelser. Det er her leseren enten kan ta den ortografiske eller den fonologiske veien for omkoding. Dersom ordet avkodes fonologisk, segmenteres ordet inn i enkeltbokstaver eller grafem. Disse grafemene blir omkodet til fonologiske enheter. Hver slik enhet ligger i korttidsminnet inntil leseren er i stand til å foreta en fonologisk syntese. I denne syntesen blir de fonologiske segmentene gjort om til en lydpakke som så blir forsøkt gjenkjent i langtidsminnet. Deretter kan ordet artikuleres.

Ved valg av den fonologiske veien kan det også skje en semantisk aktivering. En semantisk aktivering forutsetter en forståelse av ordet i langtidsminnet. Dersom leseren ikke går innom langtidsminnet, kan han eller hun likevel artikulere ordet, men da uten at ordet nødvendigvis vil gi mening. I så tilfellet blir det da kun en teknisk avkoding.

Ved segmentinndeling i den ortografiske veien, skjer parsing-prosessen automatisk gjennom gjenkjenning av ordet som en større enhet i leksikon eller langtidsminnet. Ordet er kjent for leseren slik at det hurtig blir avkodet. Vi sier da at det er en ortografisk representasjon av ordet i langtidsminnet. Ved at ordet gjenkjennes, blir ordet gjenkalt fonologisk for deretter å bli artikulert. Samtidig vil semantisk aktivering fungere som støtte for forståelsen av lest ord.

De leksikalske prosessene støtter opp både gjenkjenningen og forståelsen av ordet som blir lest. For eksempel, dersom leseren har et godt vokabular, vil avkodingen bli lettere fordi semantiske aktiveringer blir satt i gang.

Visuell analyse, bokstavgjenkjenning og segmentinndeling er delprosesser både i fonologisk og ortografisk strategi. Det samme gjelder for semantisk aktivering og i selve artikulasjonsprosessen. Svikt i en av disse delprosessene vil ha innvirkning på begge strategiene, og kan forklare forsinket utvikling. I den fonologiske strategien er sikker bokstavkunnskap essensielt. Tilsvarende gjelder for kapasiteten til korttidsminnet i og med at begrensninger i korttidsminnet kan hindre fonologisk ordgjenkjenning. Leseren bør være fonemisk bevisst for å få optimal nytte. Derimot er gjenkjenning og gjenkalling av ord avgjørende i den ortografiske strategien. I forhold til semantisk aktivering kan manglende semantiske kunnskaper også være en begrensning. Muligens kan dette føre til forvekslinger mellom ord som semantisk er i slekt (Høien og Lundberg 2012).

3.5 Tilnæringsmåter i begynneropplæringen i lesing

Diskusjonen mellom tilhengere av ulike tilnæringsmetoder i begynneropplæringen i lesing blir gjerne omtalt som en lesekrig (Elbro 2008). Særlig i USA har det i årtier foregått en hissig diskusjon mellom tilhengere av indirekte undervisning i avkoding og tilhengere av en direkte undervisning. Diskusjonen har tatt mye plass i pedagogisk og vitenskapelig litteratur (Elbro 2008). Debatten har vært mindre tilspisset i Norge, men har likevel påvirket det pedagogiske arbeidet da de pedagogiske prinsippene er felles (Tønnessen og Uppstad 2014b).

3.5.1 Phonics som tilnæringsmetode

I engelskspråklig litteratur er Phonics en av hovedretningene innenfor begynneropplæring i lesing, mens det i norsk kontekst har vært vanlig å kalle tilnærmingen for syntetisk. Ordet syntese kommer fra den greske ordet «å sammenføre», og betyr «sammenstilling av deler til en helhet» (Traavik og Alver 2008). Syntetiske metoder eller Phonics kalles også «nedenfra - opp»-metoder da de starter med de minste enhetene i skriftspråket, bokstav (grafem) og lyd (fonem), deretter ord, setninger og tekst (Iversen Kulbrandstad 2018). Videre i oppgaven vil jeg bruke betegnelsen Phonics om denne tilnærmingen til begynneropplæringen i lesing.

Phonics tradisjonen konsentrerer seg om de tekniske ferdighetene i lesingen (Bråten 2007) der målet er å gjøre det mulig for begynnerleseren å avkode ord ved å lydere og trekke lydene sammen til ord. På den måten lærer elevene å lese ved å utnytte skriftens lydprinsipp (Elbro 2008). For å mestre dette er det stort fokus på fonemisk bevissthet, automatisert bokstavkunnskap i tillegg på å utvikle forståelse for det alfabetiske prinsipp. Teknikken vil

kunne gjøre leseren i stand til å lese nye og ukjente ord. Elevene lærer fonologisk lesing om eleven ser tilnærmingen i forhold til toveismodellen til Høien og Lundberg (2012).

De mest kjente fremgangsmåtene innenfor Phonics er lydmetoden og stavemetoden. I lydmetoden gjennomgår læreren en og en bokstav med tilhørende lyd. Så snart et par bokstaver er gjennomgått, møter elevene dem i lydrette ord som for eksempel *is, sol, les* og *sel*. Etter hvert som flere grafem-fonem forbindelser er lært, blir ordene til setninger og hele tekster. Lydering og sammentrekning av lydene til ord blir sterkt vektlagt i undervisningen gjennom en fokusering på bruk av bokstavlyden, og ikke bokstavnavnet.

Stavemetoden fokuserer på stavelser i tillegg til bokstaver og lyder (Traavik og Alver 2008). Ofte blir stavelsene gjort synlige i skriftbildet gjennom bruk av markører som bindestrek eller en loddrett strek mellom stavelsene. Arbeid med stavelser som elementer i ord, morfemer og rytmer i ord retter oppmerksomheten mot språklig bevisstgjøring. Ferdighet i å analysere ordene i stavelser i stedet for lyder, innebærer færre enheter å huske under lesing av et ord, og vil være til hjelp ved avkodning av lengre ord (Høigård 2019).

En begynneropplæring etter Phonics gir elevene tekster som er skrevet med bokstaver som er gjennomgått i undervisningen (Iversen Kulbrandstad 2018). Tekstene er bygd opp av enkle lydrette ord, og er ment å være enkle. For å kunne lage tekster med et begrenset antall bokstaver, vil teksten som skal leses gjerne i starten bli kontekstløse ordrekker bestående av ord som *IS, SI, SIL, SILE, SE, SEL, SELE*.

I og med at lesetekstene bygges opp av bare de bokstavene som til enhver tid er gjennomgått med elevene, vil de ofte kunne vurderes som meningsløse (Iversen Kulbrandstad 2018).

Derimot legger tekstene til rette for trening i avkodingsferdigheter. Gode avkodingsferdigheter er avgjørende for å kunne lese (Elbro 2008). Samtidig er det langt fra tilstrekkelig (Andreassen 2014). Med tanke på leseformelen til Gough og Tunmer (1986) der lesing blir sett på som avkodning multiplisert med forståelse, nytter det ikke å være ekspert på avkodning dersom leseren ikke samtidig har med innholdskomponenten. Men dersom leseren er god på avkodingen, vil det være mer kapasitet til forståelsen. Utfordringen i tilnærmingen til lesing med utgangspunkt i Phonics blir derfor å også utvikle leseforståelse.

3.5.2 Whole Language som tilnæringsmetode

Whole Language er den andre hovedretningen i begynneropplæringen i lesing. Retningen kalles også «ovenfra-ned» metoder, fordi hele tekster er utgangspunkt for leseundervisningen

(Iversen Kulbrandstad 2018). Deretter rettes oppmerksomheten på arbeid med setninger, ord, morfemer, stavelser eller bokstaver. I norsk kontekst blir denne tilnærmingen gjerne betegnet som analytisk, men jeg velger i denne studien å bruke Whole Language som betegnelse på denne tilnærmingen.

Whole Language kom som en kritikk på en dominerende begynneropplæring i USA der stor vekt ble lagt på øving av meningsløse stavelser (Tønnessen og Uppstad 2014b). Kritikken gikk på at det tok for lang tid før elevene kunne lese noe som var meningsfullt. Kritikerne var bekymret for at elevene skulle miste motivasjonen og interessen for å lese fordi begynneropplæringen hadde for mye oppmerksomhet på de abstrakte delene av språket. Kritikken fikk betydning for leseforskning og leseopplæringen gjennom at det ble tatt mer hensyn til meningsaspektet i lesingen.

Smith (1971), som blir betegnet som den fremste talspersonen for Whole Language, legger vekt på at barn lærer å lese ved å lese. Synet bygger på at lesing foregår i en kontekst og at konteksten er essensiell for å forstå innholdet i teksten. Ved å utnytte konteksten teksten står i, kan leseren bruke forkunnskapene sine når de leser (Goodman og Goodman, 1994). Ved å forstå hint og signaler i teksten kan helheten støtte opp om å forstå de mindre delene.

Ifølge Smith (1971) er fonemer og grafemer for abstrakt for barn, og barn må derfor lære å se de minste delene i skriftspråket i en større sammenheng slik at lesing ikke reduseres til kun å bli en teknisk ferdighet. Lærerens oppgave blir å støtte elevene ved å motivere, korrigere og løfte dem videre.

Whole Language legger mest vekt på meningsaspektet ved lesingen (Tønnessen og Uppstad 2014a). Elevene får opplæring i å kunne kjenne igjen hele ord i tekster, og gradvis hvordan de kan dele opp ordene i mindre enheter (Goodman og Goodman 1994). Når elevene får tilgang til hele ord, kan ordene settes inn i en større språklig sammenheng. Innholdsforståelsen blir sentral fra starten av. Lesing blir en meningssøkende aktivitet ved at elevene får tilgang til gode litterære tekster som bidrar til at lesingen kan oppleves meningsfull. Tekstene som benyttes med utgangspunkt i Whole Language har til hensikt å spille en rolle for både leseopplæring og for leseoppdragelse, der målet er å gi elevene leseglede og sans for kvalitet i det de leser (Traavik og Alver 2008).

Helordsmetoden er en metode som blir brukt innenfor Whole Language. Utgangspunkt er meningsbærende ord der en har oppmerksomheten på å lese enkeltord som visuelle helheter (Iversen Kulbrandstad 2018). I helordsmetoden lærer elevene å huske ord som ordbilder, og

ordene brukes som utgangspunkt for analyse. Analysearbeidet går ut på å kjenne igjen bokstaver og stavelser. På den måten kan elevene knekke lesekoden (Traavik og Alver). Metoden kan også være en fordel når en skal lære korte og høyfrekvente ord (Høien og Lundberg 2012). Derimot har korttidsminnet begrenset plass til å huske ordbilder, og kritikerne av metoden hevder at leseren kan risikere å bli hengende igjen i en logografisk lesestrategi ved å ha for mye oppmerksomhet på å lære ordbilder. Chapman og kollegaer (Chapman mfl. 2018) viser til forskning der elever som sliter med å lære å lese de første skoleårene ved å bruk av Whole Language, har begrenset fonemisk bevissthet og fonemiske avkodingsferdigheter. Disse elevene vil trenge eksplisitt systematisk instruksjon i fonemisk bevissthet og i bokstav-lyd korrespondansen.

Begynneropplæring i lesing som tar utgangspunkt i Whole Language bruker sammenhengende og autentiske tekster. Det kan være tekster som elevene og lærerne har skapt i fellesskap, rim, regler, dikt, gåter eller en annen form for korttekster (Austad 1991). Utgangspunktet er at tekstene blir betegnet som meningsfulle.

3.5.3 Balansert undervisning

Ved å kombinere Phonics og Whole Language vil en kunne få en mer balansert tilnærming i begynneropplæringen i lesing (Pressley og Allington 2015). Pressley viser til at god leseopplæring er balansert undervisning der elevene får tilgang til meningsfulle tekster og samtidig eksplisitt undervisning i ulike elementer. National Reading Panel (2000) støtter en mer balansert tilnærming for at elevene skal kunne lykkes med lesingen.

Pressley blir sett på som den fremste talspersonen for en balansert tilnærming i begynneropplæringen (Tønnessen og Uppstad 2014b), og Pressley har basert sin vurdering på klasseromsstudie. Pressley og kollegaene gjennomførte en klasseromsstudie av 15 førsteklasse lærere i USA som var kjent for spesielt god leseundervisning (Pressley og Allington 2015). Selv om det var forskjeller i hvordan disse lærerne underviste, var det likevel likheter som var interessante for forskerne. Pressley og medarbeiderne observerte at de spesielt dyktige lærerne behersket å ta i bruk det beste fra både Phonics og Whole Language. Forskerne så at mange lærerne skilte mellom ferdighetstrening og mer autentiske leseaktiviteter. En slik tilnærming førte til liten sammenheng mellom ferdighetene som ble øvd på og tekstene som ble lest. De spesielt dyktige lærerne knyttet derimot undervisningen i avkoding med autentisk lesing i en samme aktivitet, og gav eksplisitt undervisning i lydering,

helordslesing, forståelsesstrategier og skrivestrategier. Undervisningen var aldri løsrevet fra meningsfulle lese- og skriveaktiviteter. Videre bar undervisningen preg av å være tilpasset til den enkelte elevs behov. Pressley viser til at de dyktige lærerne benyttet tradisjonelle ABC-bøker når enkeltelever hadde behov for det. Tilpassingen forutsetter at læreren har stor kunnskap om enkeltelevers leseutvikling og innebærer å kunne forstå hva den enkelte elev har behov for av eksplisitt undervisning, og når.

Tilgang til meningsfulle tekster var sentralt i klasserommene Pressley studerte. Elevene leste mye og drev med mange ulike former for lesing som høytlesing, parlesing, korlesing, veksellesing og stillelesing. Lesing var både en individuell og en sosial aktivitet der målet var å forstå innholdet i tekstene. Som regel fikk elevene leselekser hver dag, og de kunne velge mellom tekster i ulike vanskegrader. Samtidig ble elevene lært opp til å ta kloke valg i forhold til å velge passe utfordrende tekster. Lærerne knyttet leseopplæringen til ulike fag, og faktabøker ble brukt i tillegg til lærebøker i fagene. Systematisk begrepsopplæring ble knyttet til temaer de hadde i andre fag enn lesing, og lesing og skriving var en del av alle fag.

Lærerne forskergruppen til Pressley observerte forsikret seg om at elevene leste tekster som var passe utfordrende. Samtidig ble det forventet at elevene la ned en viss innsats når de skulle lese tekstene. Hva som ble definert som en utfordrende tekst var individuelt, og av den grunn leste elevene ulike tekster. Undervisning av elevene ble utført i såkalte minileksjoner som bidro til at lærerne kunne forsikre seg om at elevene opplevde mestring i forhold til valg av tekster.

Studien til Pressley viser at en balansert tilnærming til begynneropplæringen i lesing kan gjennomføres ved hjelp av eksplisitt undervisning i ulike deler av leseprosessen tilpasset hver enkelt elevs behov. Undervisningen henter det beste fra Phonics og Whole Language og får en balanse mellom ferdighetsutvikling og autentisk lesing og skriving (Pressley og Allington 2015).

Pressley ser en mellomposisjon mellom Phonics og Whole Language, som handler om at begge tilnærmingene kan være involvert i å skape mening fra tekst. I følge Uppstad og Tønnesessen (Tønnesessen og Uppstad 2014b) handler en balansert tilnærming om en integrering av Phonics og Whole Language som igjen er avhengig av hvordan «nedenfra-opp, og «ovenfra- ned» metodene blir oppfattet. Etterhvert som elevene tilegner seg de grunnleggende ferdighetene i lesing, vil oppmerksomheten på Phonics gradvis bli redusert til fordel for Whole Language.

En balansert tilnærming i begynneropplæringen kan ses i sammenheng med den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiralen viser til hermeneutikken som handler om hvordan vi kan gå fram for å kunne forstå og få mening i noe (Tønnessen og Uppstad 2014a). Hermeneutikken blir blant annet brukt ved å få mening ut av tekster der helheten kan kaste lys over deler i teksten og motsatt. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles den hermeneutiske spiral. Tanken er at ved å stadig gå flere runder i spiralen vil det en arbeider med kunne gi mening og økt forståelse. På sporet- prosjektet er et eksempel på hvordan den hermeneutiske spiralen blir unyttet der undervisningen blir lagt opp til en vekselvirkning mellom fokus på sammenhengende tekst og mindre deler i teksten (Lesesenteret. u.d). Rapporten fra forskningsprosjektet (Solheim et al., 2018) viser til tiltak på elever som viser tegn til å henge etter i den normale leseutviklingen i første klasse. Forskningsprosjektet viser at systematisk arbeid med språklig bevissthet, veiledet lesing, skriving og forståelse gir middels til høy effekt på leseutvikling sammenlignet med kontrollgruppen. Prosjektet baseres på en balansert tilnærming til begynneropplæringen i lesing og skriving der både avkoding og forståelse blir vektlagt helt fra starten av. Resultatet fra forskningsprosjektet bør ha innvirkning på praksis i skolen (Solheim mfl. 2018).

3.6 Elementer som bør inngå i begynneropplæringen i lesing

National Reading Panel (2000) kom fram til fem elementer som alle bør tas hensyn til i forhold til å gi en god leseopplæring og positiv leseutvikling. De fem elementene er bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet, leseflyt, vokabular og leseforståelse. Ved å ta hensyn til alle elementene vil en kunne jobbe forebyggende og målrettet med tidlig innsats, og på den måten ta i bruk en balansert tilnærming til leseundervisningen. Jeg vil vise til nyere forskning som støtter de elementene National Reading Panel fremhever sett i lys av begynneropplæringen i lesing.

3.6.1 Fonemisk bevissthet

For å kunne lære å lese må et barn være fonemisk bevisst (Lundetræ og Walgermo 2014). Fonemisk bevissthet innebærer å kunne manipulere med lyder. Elever som er fonemisk bevisst forstår at ord er satt sammen av ulike lyder som er mindre enn stavelser, har bevissthet om særtrekkene til fonemene og kan lytte ut lyder i ord. Samtidig er fonemisk bevissthet det nødvendige grunnlaget for å lære å lese i et alfabetisk skriftspråk (Lundetræ og Walgermo

2014). Forskning viser at oppøving av fonemisk bevissthet er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring (National Reading Panel 2000). En kombinasjon av bokstavinnlæring og trening på fonemisk bevissthet vil gjennom arbeid med bokstaver kunne gjøre det lettere for det enkelte barn å oppnå fonemisk bevissthet. De skrevne bokstavene vil kunne fungere som visualisering av det talte ordet (Lundetræ og Walgermo 2014). Kilpatrick (2015) legger stor vekt på at elevene må være fonemisk bevisste for å kunne bli ortografiske lesere.

3.6.2 Bokstavkunnskap

Sikker og automatisk bokstavkunnskap er nødvendig for å bli en god leser. Bokstavens navn og lyder må kunne gjenkjennes, gjenkalles ved lesing og skriving (Stangeland og Færevaaag 2014). Gjennom å legge til rette for at elevene blir sikre på alle grafem og fonemforbindelsene vil en kunne lette tilegnelsen av det alfabetiske prinsippet, som er en forutsetning for en fonologisk lesestrategi (Lundetræ og Walgermo 2014).

Tradisjonen i norsk begynneropplæring har vært å introdusere elevene for en bokstav i uka. Nyere forskning viser at en raskere bokstavprogresjon der elevene får introdusert flere bokstaver i løpet av ei uke, legger til rette for at bokstavene blir presentert flere ganger i undervisningen og kan derigjennom påvirke elevenes muligheter til å få ekstra øving på de bokstavene som kan oppleves som vanskelige (Lundetræ og Walgermo 2014). For å få til en effektiv bokstavgjennomgang slik at elevene kan ta i bruk nye bokstaver i eget arbeid, anbefaler Sunde og Lundetræ (2019) å bruke 10 til 15 minutter til gjennomgang av ny bokstav. Studier viser at dersom læreren bruker lengre tid enn anbefalt for hurtig bokstavprogresjon kan det føre til mindre tid til elevenes egen lesing og skriving slik det er tiltenkt (Håland, Hoem, og McTigue 2018). Forskning basert på *Two Teachers* prosjektet viser likevel at hurtig bokstavprogresjon gjør at elevene leser bedre i slutten av første klasse, og muliggjør at elevene kan ta i bruk bokstavene til å lese meningsfulle tekster tidligere (Sunde og Lundetræ 2019). Samtidig viser undersøkelsen at elever som lærer bokstavene raskt eller allerede kan lese og skrive før de begynner på skolen, ikke nødvendigvis havner på det høyeste lesenivået. Forskerne stiller spørsmål ved om disse elevene blir undervist i noe de allerede kan istedenfor å bruke tiden på å lese meningsfulle tekster.

3.6.3 Vokabular

Et velutviklet vokabular blir av National Reading Panel (2000) betraktet som like viktig som de tekniske ferdighetene ved lesing. I en første klasse vil det være store variasjoner i elevenes vokabular. Forskning viser at ulikhetene i elevers vokabular ser ut til å holde seg stabile også oppover i skolealderen (Lervåg og Aukrust 2010). Et barns vokabular er en sterk prediktor for hvordan tilegnelsen av skriftspråket vil utvikle seg. Forskning viser også at den gunstigste perioden for å utjevne forskjeller i elevers vokabular er i førskolealderen og i de første årene på skolen. (Biemiller, 2012). Likevel viser studier at lite blir gjort i begynneropplæringen for å stimulere vokabularet til elevene (Biemiller, 2012). Trolig kan dette skyldes tekstene som brukes i begynneropplæringen (Lundetræ og Walgermo 2014). Tekstene elevene leser er gjerne dominert av et enkelt språk som er mindre avansert enn det muntlige språket til elevene. I følge Elbro (2008) er innsikten i det skriftlige språket og forbindelsen til det muntlige språket sentralt for leseutviklingen.

Etterhvert som elevene blir eldre blir ordene elevene skal lese i tekster mer avanserte og preget av mer akademiske ord. Beck definerer akademiske ord som nivå 2-ord (Beck, McKeown, og Kucan 2013). Eksempler på akademiske ord kan være tilfredsstillende og bokstavelig. Stahl og Nagy (2006) hevder at det er de akademiske ordene som gjør at lesingen blir vanskelig fra mellomtrinnet og oppover i skoleløpet.

Hverdagsord fra det muntlige språket blir av Beck (2013) forklart som nivå 1-ord. Ved å ha fokus på mer akademiske ord også i begynneropplæringen og i de første skoleårene vil en kunne forebygge lese og skrivevansker. Arbeidet med å utvikle elevenes vokabular i begynneropplæringen bør derfor ta utgangspunkt i elevenes lytteforståelse og muntlige språk, som ofte vil ligge over det språket elevene er i stand til å lese (Beck mfl. 2013). Beck anbefaler å styrke elevenes vokabular i begynneropplæringen ved å ta i bruk akademiske ord som kjennetegner skriftlige tekster.

Ord som bør velges ut for instruksjon er ord som hyppig opptrer i tekster for aldersgruppen. De akademiske ordene vil gjøre det lettere for elevene å tenke og kommunisere om faglig innhold med en høyere grad av presisjon (Nagy og Townsend, 2012). Målet er at de nye ordene skal bli en del av det aktive vokabularet til elevene. Derfor bør læreren bruke hverdagspråket til å forklare nye ord, etterfulgt av at elevene får anledning til å bruke ordet til å beskrive hverdags situasjoner (Beck mfl. 2013). Selv om tekstene i begynneropplæringen kan være preget av lydrette og høyfrekvente ord som er kjente fra hverdagspråket til elevene,

stiger gradvis kravene til språklige ferdigheter etter hvert som elevene utvikler gode avkodingsferdigheter. Tekstene øker i vanskegrad i forhold til vokabular og syntaks. Til tross for at tekstene er enkle og i stor grad knyttet opp mot illustrasjoner, kan tekstene være utgangspunkt for å styrke elevenes akademiske vokabular (Lundetræ og Walgermo 2014). Konteksten teksten står i kan være utgangspunktet for å presentere nye ord i relasjon til et allerede kjent ord i teksten. Det nye ordet blir følgelig satt i en semantisk kontekst, samtidig som læreren utdyper elevens forståelse ved å eksplisitt forklare hva ordet betyr, og hvordan ordet kan brukes. Deretter kan elevene gis muligheter til å bruke ordet i ulike situasjoner.

3.6.4 Leseforståelse

Målet med lesing er forståelse og at det en leser skal gi mening. Å lese uten forståelse har ingen verdi, heller ikke for begynnerleseren. I første klasse er tekstene mindre krevende med tanke på innhold, og leseforståelsen er i større grad knyttet til avkodingsferdigheter (Elbro 2008). Sikker avkoding er en nødvendig forutsetning for leseforståelse og leseforståelse kan ikke oppnås uten sikre avkodingsferdigheter. Bokstaver, lyder og ord settes sammen med ord som leseren har i vokabularet sitt. Bruk av nonord som lesetrening vil være lite hensiktsmessig da ordene består av bokstavsekvenser som ikke gir mening (Lundetræ og Uppstad 2014)

Forkunnskaper er den faktoren som påvirker leseforståelsen sterkest (Samuelstuen og Bråten, 2005). Forkunnskaper har betydning for leseforståelsen og vil få større betydning etter hvert som tekstene blir mer avanserte oppover i klassene (Andreassen 2014). Mange begynnerlesere avkoder ord uten å stille spørsmål ved egen forståelse av ordets mening, eller den setningen eller teksten ordet står i. Tekster som brukes i begynneropplæringen kjennetegnes gjennom bruk av illustrasjoner eller overskrift som kan gi støtte til å aktivere forkunnskaper og dermed støtte leseforståelsen.

Gode lesere kjennetegnes av å overvåke egen lesing. Å kunne overvåke egen lesing er viktig fra et tidlig tidspunkt i leseopplæringen (Roe 2014), og av den grunn bør elever i første klasse lære enkle forståelsesstrategier. De må lære at ord betyr noe.

Elbro (2008) ser på leseutvikling som et samspill mellom gjenkjennelse og foregripelse, og forstår foregripelse som en ferdighet som letter gjenkjennelsen ved å kunne utnytte sammenhenger i teksten. For å kunne kjenne igjen bokstaver og ord blir det stilt spesielle krav

til typografi og layout i tekster for begynnerleseren. Eksplisitt instruksjon i å utnytte illustrasjoner og overskrifter i teksten kan gi tilgang til forståelsesstrategier som begynnerleseren kan bruke for å oppnå leseforståelse. Begynnerlesere har som eldre elever behov for å lære strategier for leseforståelse (Andreassen 2014).

God leseforståelse innebærer blant annet å kunne gjøre inferenser. Inferenser viser til at leseren må kunne bruke kunnskaper og erfaringer for å gjøre slutninger som ikke er direkte kommunisert i teksten.(Andreassen 2014). Tilstrekkelig leseforståelse er nødvendig for å kunne gjøre inferenser.

3.6.5 Leseflyt

National Reading Panel (2000) ser på leseflyt som en kritisk og essensiell del av leseutviklingen. Leseflyt kan defineres som broen mellom avkoding og forståelse (Chard, Pikulski og McDonagh,2006), og sikter til at elevene mestrer å lese med sikker avkoding slik at det blir flyt i lesingen. For å oppnå en slik sikkerhet kreves trygg avkoding som igjen krever automatisert bokstavkunnskap og fonemisk bevissthet. Høien og Lundberg (2012) legger vekt på at ortografisk lesing sikter til automatisert ordavkoding ved lesing av hele ord. For å kunne lese med flyt er det mye som tyder på en må være en ortografisk leser. Elever som sliter med lesingen blir gjerne hengende igjen i en fonologisk strategi hvor de leser lyd for lyd og ikke mestrer å ta i bruk større deler av ord som morfemer og stavelser når de leser. Effektive forebyggende tiltak vil kunne hjelpe elevene over i ortografisk strategi etter at de har forstått det alfabetiske prinsippet. For å oppnå leseflyt kan det være hensiktsmessig å legge til rette for at begynnerlesere får møte de samme ordene flere ganger i tekst, gi tilpassede tekster og sørge for at eleven får lest mye (Lundetræ og Uppstad 2014). Ord som gjentas i skrift gjør at ortografiske identiteter kan lagres i det mentale leksikonet slik at ord kan leses ortografisk (Iversen Kulbrandstad 2018). Eksplisitt undervisning i delferdigheter som automatisert bokstavkunnskap, dele opp ord i mindre deler, fokus på komplekse grafem, diftonger og uttaleregler ved dobbel konsonant og sammensatte ord kan støtte elevene mot økt leseflyt.

For å oppnå leseflyt blir repetert lesing av samme tekst mye brukt i den pedagogiske praksisen i begynneropplæringen (Lundetræ og Uppstad 2014). For mange blir det mer meningsfylt og motiverende å få nye tekster og ikke lese den samme mange ganger. Ved å lese forskjellige tekster vil elevene møte mange av de samme ordene, men i nye tekster

3.7 Historisk utvikling av leseboka og læreplaner

Et historisk blikk på utvikling av leseboka og læreplaner kan bidra til å gi en bedre forståelse for tekstvalg lærerne gjør bruk av i dag. «Kunnskap om fortida er en nøkkel til å forstå samtida» (Tveit 2018).

3.7.1 Utvikling av leseboka

Leseboka som brukes i første klasse blir gjerne omtalt som Abc-boka da den har til hensikt å lære elevene bokstavene. ABC- boka har en lang tradisjon som læremiddel i den formelle leseopplæringen i skolen.

De første ABC-bøkene i Norge var knyttet til kristendommen hvor målet med lesingen var å bli konfirmert (Skjelbred 2003). Tekstene hadde et religiøst og moralsk innhold, og leseopplæringen var motivert ut ifra å lære allmuen sann kristendom. Av den grunn ble det rasjonelt å bruke sentrale tekster fra dette lesestoffet også i begynneropplæringen. Tekstene var lange og inneholdt få illustrasjoner, og kan vurderes som fremmed for et barn.

På 1800-tallet fikk de religiøse ABC-bøkene konkurranse fra opplysnings ABC-bøker (Skjelbred 2003). Innholdet i tekstene handlet om naturen og arbeidslivet, og formidlet verdier og kunnskap.

Gradvis ble ABC-bøkene utviklet i en retning som tar hensyn til barnet og dets måte å tenke og å lære på. Tekstene ble kortere og innholdet mer relevant. Illustrasjoner fikk større plass, og bøkene hadde et bilde til hver bokstav (Skjelbred 2003).

Utviklingen av ABC-litteraturen fram mot slutten av 1960-årenene karakteriseres av økende vekt på tekster som appellerte til barn gjennom større vekt på kjente emner fra barnas hverdagsliv, og mindre vekt på direkte formidling av kunnskap, verdier og holdninger. Tekstene skulle oppfattes som lettleste gjennom bruk av korte ord og talemålsnær syntaks (Skjelbred 2003). Fra 1970-årene ble det lagt vekt på at elevene skulle arbeide med lesing på forskjellige måter, men den tekniske siden av lesingen fikk størst plass der oppmerksomheten var på avkoding der lydmetoden dominerte (Skjelbred 2003). Før 1970-tallet ble bokstavene presentert i alfabetisk rekkefølge, eller ved at vokalene kom før konsonantene. Fra 1970-årene blir rekkefølgen nøye gjennomtenkt, og bokstavene ble brukt til å lage enkle ord og setninger som «solo lo ola» i leseboka «*med a og b til alababa*» (Vormeland 1985). Likevel er det mye

som tyder på at Phonics ikke er en rendyrket metode, men at det også ble arbeidet med høyfrekvente ord ved hjelp av helordsmetoden (Iversen Kulbrandstad 2018).

Historisk er tekstene i ABC-bøkene stadig blitt kortere fram til 1970-tallet. Lesebøkene fra 1880-tallet er full av bokstaver og ord fra første side, og hver side kunne inneholde over hundre ord som eksempelvis i Andreas Austlid sin ABC- bok fra 1880 (Austlid 1880). I leseboka «med a og b til alababab» (Vormeland 1985) som dominerte på 1970-tallet, er det i gjennomsnitt 14 ord per side (Skjelbred 2003).

Fra 1980-årene ble det igjen oppmerksomhet på mer meningsfulle tekster i den første leseopplæringen. Kritikken på de foregående lesebøker gikk ut på at det ble for mye fokus på den tekniske delen av lesingen, og at en glemte menings- og forståelsesaspektet i tekster av typen «les lia. eli rir. mor ror». Tekstene var laget for å være lette å lese, men kritikerne mente det var et for snevert syn på hva som var lette og vanskelige tekster for begynnerleseren. Det såkalte «mus-i mur-språket» ble kritisert fordi fokuseringen på lesetekniske synspunkt og problem resulterte i et enkelt språk med to- og treordsetninger med en ukorrekt syntaks som manglet funksjonsord og bøyningssendelser. Resultatet ble setninger som bryter med norsk språkfølelse (Skjelbred 2003).

Typisk for ABC-bøkene fra slutten av 1980-tallet og inn i 1990-årene er at de starter med en alfabetisk ordnet del med oppslag til hver bokstav etterfulgt av en samling med tekster i ulike sjangrer. Boka i seg selv inneholder ingen progresjon, men det er opp til læreren å styre rekkefølgen. Tanken var også at bøkene skulle kunne brukes sammen med tekster i tråd med LTG-prinsippet (Iversen Kulbrandstad 2018). LTG blir nærmere omtalt under 3.8.4. Tekstene i lesebøkene skulle gi tilgang til gode og varierte tekster som utfordret språklig nysgjerrighet og som skulle være forbilder for elevenes egen skriving. Tekster på ulike lesenivåer muliggjorde en differensiert leseundervisning (Iversen Kulbrandstad 2018).

Differensierte lesetekster ble videreutviklet i bøkene som ble gitt ut etter Kunnskapsløftet som trådte i kraft i 2006. ABC-bøkene fikk tekster på ulike lesenivåer samt tilleggsmateriell som små lesehefter, egne tekstsamlinger og digitale læringsressurser. Elevene fikk tilgang til øvetekster med Phonics som tilnærming, og lesetekster som bærer preg av Whole Language som utgangspunkt. Det brede spekteret av tilleggsressurser for ytterligere differensiering og tilpasset undervisningen tar hensyn til at seksåringene møter begynneropplæringen med ulik erfaring med lesing og skriving (Iversen Kulbrandstad 2018).

Flere av lesebøkene som blir utgitt i forbindelse med fagfornyelsen gjør bruk av hurtigere bokstavprogresjon ved å legge opp til at elevene skal lære to bokstaver i uka¹. Et gjennomgående trekk i bøkene er flere tekster på ulike lesenivå. Mye skjer på den digitale fronten og enkelte forlag legger opp til at læreren kan bruke papirbasert eller digital løsning av leseboka. Digitaliseringen muliggjør at læreren kan redigere tekstene og tilpasse dem til elevene sine. Et nærblick på *Fabel 1* lesebok, under punkt 5.3.4 i analysedelen, belyser tekster på ulike lesenivå samt hvordan nyere forskning blir tatt i bruk i tekstutformingen.

3.7.2 Utvikling av læreplaner

Gjeldende læreplaner er skolens styrende dokument for undervisningen. Vi står overfor innføring av ny læreplan fra høsten 2020, der læreplanene er forsøkt å bli mer relevante for å imøtekomme framtida. Samtidig er skolen tuftet på sterke tradisjoner. Spørreundersøkelsen i denne studien er gjennomført med Kunnskapsløftet som styrende dokument, og vil trolig ha betydning for hva lærerne rapportere om hvilke tekster de bruker i undervisningen. Et blick på begynneropplæringen i lesing i norskfaget i foregående læreplan, gjeldende læreplan, samt kommende læreplan, kan gi økt forståelse for lærernes rapportering av tekstbruk.

Læreplanverket av 1997 (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1997), bruker et utvidet tekstbegrep som inkluderer både bilder, musikk, lyd og tale i tillegg til skrift som tekst. Planen legger vekt på å stimulere leselyst og leseglede hos elevene. Konkrete sjangrer, tekster og forfattere blir nevnt under ulike hovedmoment i norskplanen og legger på den måten opp til et rikt tekstutvalg. I begynneropplæringen skal tekster brukes for å lære å lese og samtidig gi inspirasjon til egen skriving. Videre står det at elevene skal samtale om ulike typer tekster, og at de skal kunne bruke skolebiblioteket. Elevene skal møte bokstaver i mange ulike sammenhenger og ta bokstavene i bruk i egen takt. Planen poengterer at arbeid med språket knyttet opp til tema som elevene er opptatt av gir arbeidet innhold for elevene. Tekstskaping blir spesifikt nevnt som metode for første klasse. Elevene skal få hjelp til å skrive ned noe de sier eller forteller for å oppleve at det er sammenheng mellom tale og skrift (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Presiseringen setter retning for metodevalg i undervisningen. Tekstskaping som metode blir omtalt under 5.3.4.

¹ Ved å lese presentasjoner av nye lesebøker på nettsidene til ulike forlag kommer det fram vektlegging på rask bokstavprogresjon i <https://www.gyldendal.no/grs/Salto/1/Salto-1A-2.-utgave-Elevbok-Store-og-smaa-bokstaver>, og <https://aunivers.lokus.no/marked/barneskole/aktuelt/smakebiter-fra-fabel-1-lesebok>

Kunnskapsløftet (2006) gir lesing status som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg i skolen. Kunnskapsløftet legger opp til bruk av tekster som gir både opplevelser og refleksjoner der elevene skal lese både skjønnlitteratur og sakprosa. Leseopplæringen har som mål å stimulere elevenes lyst og evne til å lese og skrive. Meningsaspektet kommer tydelig fram gjennom at det å lese i norsk «er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere» (Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk NOR1-05*). Lese- og skriveopplæringen skal legge vekt på grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster som vil lede fram mot å kunne arbeide med mer komplekse tekster. Kompetansemålene for første og andre klasse står under ett og skal nås etter andre klasse. Gjennom kompetansemålene i norsk etter 2. årstrinn kommer det under emnet «språklig kommunikasjon» fram mål om at elevene skal vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet. (2013) *Læreplan i norsk NOR1-05*). Leseforståelse tydeliggjøres gjennom at elevene skal bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster. Kunnskapsløftet poengterer at elevene skal kunne finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing (Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk NOR1-05*). Metodefriheten poengteres sterkt i Kunnskapsløftet. I 2013 kom det endringer i planen hvor det blir spesifisert under tilhørende veiledning at Kunnskapsløftet inneholder åpne kompetansemål som gir anledning til å ta i bruk variert lærestoff, metoder, organisering og vurderingsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Mens det i L97 er oppmerksomhet på hva elevene skal gjøre er det i Kunnskapsløftet oppmerksomhet på hva elevene skal lære. Tanken bak endringen er å skape en bevisstgjøring på egen læring og hva de må gjøre for å nå målene.

Fagfornyelsen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020) har leseferdighet som en grunnleggende ferdighet. Norsk blir sett på som sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling der norskfaget skal gi tilgang til kulturens tekster, sjangrer, språklig mangfold og utvikle språk for å tenke (Utdanningsdirektoratet,2020). Faget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende.

Kjerneelementer i norskfaget er tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020) Disse kjerneelementene er definert på et overordnet plan som gjør at det ikke er rammet inn hvilke elementer som skal vektlegges i begynneropplæringen, eller hvilket omfang de ulike elementene skal ha fra starten av. Kompetansemålene kan gi

nærmere føringer for dette. Kompetansemål og vurdering etter 2. trinn er at elevene skal «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk», «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», «leke med rim og rytme og trekke ut språklyder og stavelser i ord» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen. Metodefriheten kommer også tydelig fram i fagfornyelsen. Tilpasset opplæring blir poengtert gjennom at læreren skal gi elevene undervisningsvurdering ved å veilede og tilpasse opplæringen slik at elevene utvikler ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet.

Læreverk og lesebøker må forholde seg til kompetansemål i gjeldende læreplan, og gi læreren mulighet til å jobbe med hele læreplanen for norskfaget. Selv om metodefriheten til lærerne står sterkt, er det likevel læreplanen som skal være styrende for undervisningen der læreren har ansvaret for at elevene jobber med de riktige kompetansemålene.

3.8 Tekster i begynneropplæringen

Forskning viser at lærebøker spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen ved å bli brukt som planleggingsverktøy i undervisningen (Hodgson mfl 2012). Denne studien omtaler ulike teksttyper, og definisjon på teksttypene har betydning for hvordan jeg tolker resultatene i studien. I dette kapitlet settes en ramme for hvilke teksttyper som er særegne i denne studien.

3.8.1 Lesebok eller annen fellesbok

Leseboka er ei bok som legger vekt på bokstavinnlæring og som er systematisk bygd opp med hensikt å lære elever å lese. Fellesbok er andre lærebøker i for eksempel naturfag og samfunnsfag.

3.8.2 Nivådelte småbøker og veiledet lesing

Nivådelte småbøker er lesebøker som er delt inn etter lesenivå med stigende vanskelighetsgrad og tekstmengde. Det er ingen nasjonale føringer på hvordan nivådelte småbøker skal deles inn, og det er derfor opp til de ulike forlagene hvordan de faglig vurderer

inndelingen (Lesesenterets nettside, 20.4.2016). Eksempler på nivådelte småbøker etter dette prinsippet er Damms leseunivers 1 og 2² som til sammen består av 191 småbøker fordelt på 11 nivå. Målet med nivådelte småbøker er å kunne gi passende leseutfordringer tilpasset hver enkelt elev i forhold til avkoding og leseforståelse. Det laveste nivået er for elever i første stadiet i leseutviklingen, mens det høyeste nivået er for elever som er blitt funksjonelle lesere med god leseflyt, leseforståelse og kan ta i bruk ulike lesestrategier. Bøkene er laget med tanke på å brukes til veiledet lesing der en sitter i mindre grupper og gir eksplisitt undervisning tilpasset elevgruppa. Nivådelte småbøker og veiledet lesing er en del av treningsopplegget i På-sporet (Lundetræ, K. mfl. 2017).

3.8.3 Leseark

Leseark er tekster skrevet i et tekstbehandlingsprogram som fyller et A4 ark. Arket er delt inn med øving på bokstaver, stavelser og ord samt en tekst. Sjangeren leseark startet trolig i Norge med at Berit Wiig Jonsbråten i år 2000 utviklet kopieringsoriginaler med 65 leseark for oppøving av leseferdighet (Jonsbråten u.å.). Etter hvert har lærere også laget leseark selv. Hvordan lesearkene lærere produserer selv og hvordan Jonsbråten har bygd opp sine, blir belyst under analysen av leseark.

3.8.4 Tekstskaping

Tekstskaping kan brukes om elevers individuelle skriving (Trageton, 2003), og om den skrivingen der læreren skriver ned det elevene sier (Traavik og Alver 2008). Jeg velger å skille mellom individuell skriving og felles tekstskaping slik det også er gjort i spørreundersøkelsen som brukes i denne studien. I spørreundersøkelsen vises det til «elevens egenproduserte tekster» og «tekster som elever og lærere lager sammen».

Tekstskaping som metode i begynneropplæringen har opphav i LTG- metoden, som Ulrika Leimar introduserte i Sverige på 1970-tallet. Metoden spredte seg til Norge utover 1970- og 80-tallet (Traavik og Alver 2008). Lesing på talemålets grunn, ofte omtalt som LTG, utnytter elevenes eget talemål i leseopplæringen der en voksen skriver ned elevenes fortellinger eller opplevelser (Leimar c1974). Metoden legger opp til at eleven følger aktivt med og bidrar til utforming av teksten der elevens interesser og opplevelser er utgangspunktet (Iversen

² Informasjonen er hentet fra nettsiden <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946> 19.2.2020

Kulbrandstad 2018). I Norge utviklet LTG seg til en mer modifisert form gjennom Rutt Trøite Lorentzen og har fått navnet tekstskaping.

L-97 fremhever tekstskaping for at elevene skal kunne se sammenhengen mellom tale og skrift. (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 117). Kunnskapsløftet forsøker å føre dette videre ved at elevene etter andre trinn skal kunne snakke om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 44). Gjennom denne typen arbeid med tekster er hovedfokuset i begynneropplæringen i lesing og skriving meningsfulle tekster, og ikke på avkodingen isolert (Lorentzen, 2000). Metoden legger opp til at det gjøres oppgaver til tekstene både skriftlig og muntlig og at tekstene blir lesetekster for elevene (Traavik og Alver 2008).

4 Metode

I metodedelen vil jeg gjøre rede for valg, framgangsmåter og vurderinger som er blitt gjort i studien.

Denne studien er en analyse og drøfting av tekster til bruk i begynneropplæringen i lesing i første klasse. For å kunne si noe om hvilke tekster som er i bruk, har jeg gjort deskriptive analyser av data fra en spørreundersøkelse om hvilke tekster lærere rapporterer at de bruker i den første leseopplæringen. Leseark har blitt samlet inn for å kunne svare på forskningsspørsmålet om hvilke styrker og svakheter bruk av leseark har i den første leseopplæringen. Lesearkene er blitt analysert i lys av teori om Phonics, Whole Language og balansert leseopplæring. De samme tilnærmingene ble bruk for å analysere leseboka *Fabel 1 lesebok* (Ersland, Megard Grønli, og Lundetræ u.å.) for å kunne svare på forskningsspørsmålet om styrker og svakheter i leseboka. I leseboka ble kun bokstavopplagene valgt for analyse. De består av 25 oppslag. Valget ble tatt for å bedre kunne sammenligne leseark med lesebok.

De deskriptive analysene basert på spørreundersøkelsen ble videre brukt i diskusjon ved å se tekstanalysene fra leseark i sammenheng med og i forhold til leseboka. Ved å kombinere deskriptive analyser med nærblikk på tekster som er i bruk, kunne jeg finne noen indikasjoner på hvilke tekster som kan være meningsfulle for en førsteklasing.

Kartleggingsstudie har til hensikt å beskrive forholdene slik de foreligger, og kalles ofte for deskriptive undersøkelser (Kleven og Hjordemaal 2018). Ulempen ved å bruke data fra en allerede gjennomført spørreundersøkelse var at jeg ikke hadde muligheten til å stille tilleggsspørsmål samt å få en begrunnelse for svarene lærerne hadde gitt.

Utfordringer knyttet til innsamling av leseark var hovedsakelig knyttet til hvor mange leseark som var nødvendig å samle inn for å kunne gi en troverdig fremstilling av hvordan lærernes selvproduserte leseark er, og for kunne vise typiske trekk.

For å kunne svare på problemstillingen om hvilke tekster lærerne rapporterer de bruker i den første leseopplæringen, er datamateriale fra prosjektet *Two Teachers* benyttet. Spørreskjemaet ble besvart av lærere som underviste i første klasse og det skilte mellom hvilke tekster som ble brukt i undervisningen og hvilke som ble brukt som leselekse. Lærerne skulle også svare på spørsmål vedrørende egen utdanning og erfaring. Spørreskjemaet om tekstbruk ble besvart i mai/juni 2018, mens spørreskjemaet om lærernes utdanning og erfaring ble besvart i mai/juni 2017 (Solheim, Rege, og McTigue 2017).

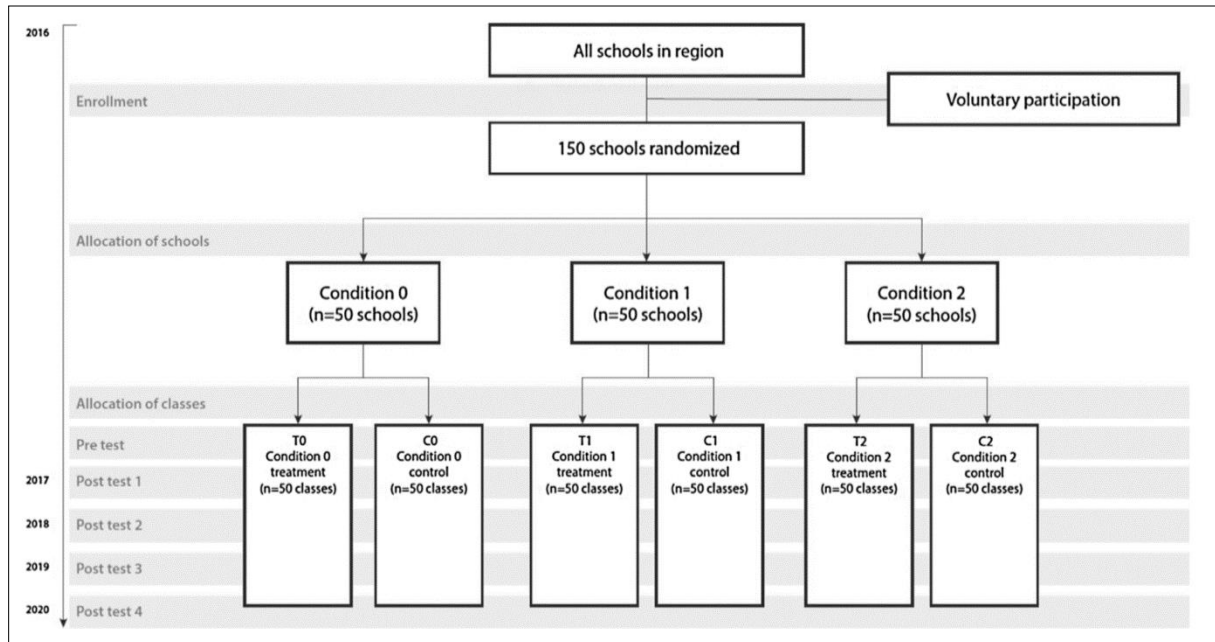
4.1 Utvalg

I 2016 ble 150 skoler fra 53 kommuner i 9 fylker i Sør-Norge frivillig rekruttert inn i *Two Teachers* prosjektet. Kriteriet for deltakelse var at skolene skulle ha minst to klasser på første trinn august 2016. Alle skolene signerte en kontrakt med detaljer rundt forpliktelsene knyttet til studien.

Two Teachers prosjektet inkluderer to klasser på hver av disse 150 deltakende skolene. Tilsammen inkluderer dermed prosjektet 300 klasser og 300 lærere. De 150 skolene ble tilfeldig jevnt fordelt mellom tre betingelser. For hver betingelse er det 50 klasser som fikk bevilget ekstra lærer («treated»), mens de resterende 50 klassene var kontrollklasser uten å få ekstra lærer i norsktimene. Kontrollklassene skulle dermed representere ordinær drift («business as usual»). Skoler under betingelse 1 og 2 er med i Språkløyper, mens skoler i betingelse 0 ikke er med. Forskjellen på betingelse 1 og 2 er at det i betingelse 2 gis ekstra veiledning for hvordan benytte den ekstra lærerressursen (Solheim mfl. 2017)

Språkløyper er et skolebasert kompetanseutviklingsprogram for språk, lesing og skriving. Hovedmålet med Språkløyper er å redusere antall elever med skrive- og lesevansker og samtidig øke antall flinke elever. Programmet tar også sikte på å legge til rette for en utvikling av læringsmiljøet der lærere inspirerer hverandre til å reflektere rundt deres egen praksis i tillegg til å prøve ut nye forskningsbaserte metoder for å bedre elevenes lese og skriveferdigheter. Skolene som er med i Språkløyper har forpliktet seg til å jobbe med programmet 1 time per uke over 4 år. *Two Teachers* prosjektet er skissert i figur 4-1. Figuren

viser skjematisk hvordan de 150 skolene blir jevnt fordelt over de tre betingelsene, og der det innenfor hver betingelse er to grupper klasser (Solheim mfl. 2017).



Figur 4-1: Design av Two Teachers prosjektet

I forhold til definisjon av utvalg til denne studien, er følgende tre muligheter identifisert:

1. Bruke responsen fra alle 300 lærere i samtlige klasser gitt hypotesen om at bruk av tekster ikke påvirkes av betingelsene.
2. Bruke de 150 lærerne som er i en lærer klasserom gitt hypotesen om at 2 klasselærere påvirker tekstvalg.
3. Bruke de 50 lærerne som er i kontrollklasser i betingelse 0 gitt hypotesen om at både det å være 2 lærere og arbeid med språkløyper kan påvirke lærernes tekstvalg.

Det er grunn til å anta at betingelsene i *Two Teachers* prosjektet kan påvirke lærernes praksis med hensyn til tekstvalg. Årsaken er at det trolig vil være enklere å gjennomføre et undervisningsopplegg med et større mangfold av tekster i klasser som er med i Språkløyper og eller har fått bevilget ekstra lærerressurs. Fordi målet med studien er å gi et mest mulig realistisk bilde av praksisen i skolen, valgte jeg mulighet 3 over. I utvalget på 50 lærere er 49 kvinner og en er mann.

4.2 Spørreundersøkelsen

I spørreundersøkelsen har lærerne svart på 14 spørsmål i forhold til bakgrunn. Datamaterialet knyttet til klasseromsundervisning («reading instruction») bestod av 7 spørsmål, mens det var 11 spørsmål knyttet til leselekser («reading homework» (vedlegg 2).

Lærerne har svart på spørsmål om hvor ofte de bruker ulike typer tekster i undervisningen. Tekstkategoriene som ble brukt var nivådelte småbøker, tekster fra lesebok eller annen fellesbok, leseark, tekster som elever og lærere har laget sammen, elevenes egenproduserte tekster i tillegg til faglitteratur eller skjønnlitteratur som ikke er hentet fra felles læreverk.

Spørsmål om tekster brukt som leselekser ble besvart med samme tekstkategorier som for undervisning. Unntaksvis ble det ikke spurt om lærerne brukte tekster elever og lærere har laget sammen, og om de brukte faglitteratur som ikke var hentet fra felles læreverk. Lærerne svarte deretter på hvor ofte de ulike tekstene ble gitt som leselekse per uke. I tillegg er det stilt spørsmål i forhold til om alle elevene får den samme leseleksen, og om hvor mange ganger i uka de får leselekser (vedlegg 2).

Utstrakt bruk av definerte svaralternativ slik at lærerne svarer med samme presisjonsnivå har gjort det mulig å sammenligne og sammenfatte svarene (Thagaard 2018). Svarene knyttet til hvor ofte ulike tekster er i bruk i undervisningen er på nominalnivå, det samme gjelder svarene om hvilke tekster som brukes som leselekser. Ifølge Bjørndal og Hofoss (2017) gjelder at hver kategori på nominalnivå må være godt definert. Det betyr i denne sammenhengen at ingen svaralternativ må kunne tilhøre mer enn en kategori, og at svarene kan klassifiseres. Svarene om hvor mange ganger det gis leselekser per uke, og hvor mange ganger ulike tekster blir brukt som leselekse er på ordinalnivå, som muliggjør rangering av verdiene (Solbakken 2019). Svarene lærerne har gitt om tekster i bruk i undervisningen, er gradert på en skala fra 1 til 4, der 1 viser til «hver dag eller nesten hver dag», 2 til «en eller to ganger per uke», 3 til «en til to ganger per måned» og 4 til «aldri eller nesten aldri». På spørsmålet om hvor ofte elevene har leselekser, er det fem svaralternativer der hvert alternativ tilsvarer antall dager.

På spørsmålet om alle elevene får den samme leseleksen er svaralternativene enten ja eller nei. Spørsmål vedrørende hvorvidt elevene får tekster fra felles lesebok i lekse, hadde alternativene «ja for alle», «ja, for noen av elevene» og «nei». De samme svaralternativene ble gitt på spørsmålene om elevene ble gitt tekster fra nivådelte småbøker i lekse, tekster elevene har skrevet selv, leseark og tekster som ikke er fra felles lesebok eller lærebok. Svarene knyttet til

hvor ofte elevene får ulike tekster som leselekse er gradert fra 1 til 6, der 1 til 5 tilsvarer antall ganger per uke, mens 6 tilsvarer «antall ganger tilpasses eleven».

Datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble analysert i programmet SPSS. I SPSS er det blitt utført univariate analyser for å få svaret på hvilke tekster som er mest brukt. Det ble laget en frekvenstabell for hvert spørsmål om tekstbruk i undervisningen (Reading instructions) for å undersøke hvilke tekster som ble hyppigst brukt. Deretter ble de ulike frekvenstabellene sammenlignet ved å se på valid prosent for de ulike svaralternativene. For å visualisere resultatene, ble Microsoft Excel benyttet. Videre ble det gjort en sammenligning av kumulativ frekvens for de to øverste kategoriene, det vil si «hver dag/nesten hver dag» og «en til to ganger i uka», fordi disse svaralternativene i sum gir et bilde på hvilke tekster som er mest brukt.

På spørsmål vedrørende tekster brukt som leselekse (reading homework) ble det først laget en frekvenstabell for hvert av svarene til tekstkategoriene, der alternativene «for alle elevene», «for noen av elevene» og «nei» ble vist i ulik prosent. En slik frekvenstabell gav svar på hvilke tekster lærerne gir eleven i lekse. Deretter ble variablene vedrørende hvor ofte lærerne bruker de ulike typer tekster satt opp i en egen frekvenstabell. Til slutt ble frekvenstabellene angående tekster i hjemmelekse sett under ett for å kunne gi et bilde på hvilke tekster som blir gitt som leselekser i den første leseopplæringen.

Analysene fra tekster brukt i undervisningen og som leselekser ble sett i forhold til hverandre, for å kunne gi et bilde på hvilke tekster elevene møter i opplæringen både hjemme og på skolen. Da materialet er på ulike målenivå, var det ikke mulig å få visualisert resultatene.

4.3 Tekstanalyse

I tekstanalysen gjorde jeg bruk av deduktiv tilnærming ved å anvende teori om Phonics og Whole Language samt teori knyttet til en balansert tilnærming. Dette gjorde det mulig å gjenkjenne mønstre i tekstene og knytte analysene til nyere teori om begynneropplæring i lesing. På den måten kunne jeg indikere hvorvidt tekstene kan være meningsfulle å lese for en førsteklasing. Spørsmålene jeg stilte til tekstene gav fremdrift i analysen (Thagaard 2018), og var forankret i problemstillingen og i forskningsspørsmålene. I løpet av analysen kom det fram andre spørsmål som ble notert og tatt med til drøftingsdelen av oppgaven.

Det ble samlet inn 100 selvproduserte leseark fra seks forskjellige lærere. Samtlige ble gjenstand for en grovere analyse, mens 75 ble valgt ut som representative for denne typen tekster. For å få en bedre forståelse for oppbyggingen og strukturen i lesearkene ble

Jonsbråten sine 65 leseark (Jonsbråten u.å.) analysert først, og de selvproduserte lesearkene ble sammenlignet med Jonsbråten sine leseark. De selvproduserte lesearkene som ble valgt for nærmere analyse ble valgt ut ifra at de har samme struktur som Jonsbråten sine leseark (Jonsbråten u.å.), men avviker i forhold til å ha en annen tilnærming til hvordan de ulike tekstdelene er bygd opp. Lesearkene ble analysert ut ifra nyere teori og forskning om hva som er god begynneropplæring i lesing. Lesearkene ble analysert på bokstavnivå, ordnivå, setnings- og tekstnivå og i forhold til kontekst. Videre ble de sett i lys av om de har en tilnærming i forhold til Phonics, Whole Language eller om de bærer preg av en mer balansert tilnærming.

Leseark ble samlet inn via lærere og foreldre i omgangskretsen min, samt ved å ta kontakt med lærere som har delt leseark de har laget selv på Facebook-gruppen «førsteklasselærer». Facebook-gruppen er åpen for alle som har tilknytning til førsteklasse, og er opprettet for å kunne dele tips, ideer, undervisningsopplegg og annen inspirasjon i undervisningen. Facebook-gruppen har per 23. mars 2020 13 668 medlemmer. Videre har søk på internett til sider der lærere selger leseark og tekster de har produsert selv gitt mer verdifull innsikt.

Leseboka *Fabel 1 lesebok* ble tilsendt fra Aschehoug forlag etter at de hadde sendt ut en presentasjon av boka som nyhetsbrev på e-post. Boka ble presentert av forlaget til å inneholde meningsfulle tekster samt å ha en balansert tilnærming, og ble derfor valgt.

Fabel 1 lesebok (Ersland mfl. u.å.) har tekster på tre ulike lesenivå. Tekstene i bokstavoppslagene ble analysert ved å lese hver tekst isolert for å se om tekstene ga mening på de laveste nivåene uten tilgang til hele teksten som står på nivå 3. Deretter ble tekstene på nivå 3 analysert i forhold til tekstene på nivåene under for å se om de ulike tekstene sammen ga en større mening. Illustrasjonene ble benyttet for å undersøke om de ga støtte i forståelsen. Videre ble tekstene i leseboka analysert på bokstavnivå, ordnivå og setningsnivå. Deretter ble tekst og kontekst analysert før analyse av samspillet mellom tekst og illustrasjoner.

4.4 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten til dataene som er grunnlaget for analysen kan diskuteres i forhold til begrepene reliabilitet og validitet. Reliabiliteten er et uttrykk for hvor pålitelige data jeg har, og hvor nøyaktig datainnsamlingen min er foretatt. Validiteten viser i hvilken grad jeg har data som er gyldige eller relevante for de problemstillingene som jeg har belyst (Solbakken 2019). I denne studien vil jeg diskutere reliabiliteten gjennom å gjøre rede for hvordan jeg utvikler data,

mens validiteten vil diskuteres i forhold til at jeg kritisk går igjennom hva jeg baserer tolkningene mine på (Thagaard 2018).

Innsamlet data i denne studien som skal vurderes i forhold til reliabilitet og validitet er først og fremst data fra spørreundersøkelsen i *Two Teachers* prosjektet og de innsamlede lesearkene. Reliabiliteten til innsamlede data fra *Two Teachers* prosjektet er vurdert til å være god. Prosjektet har et utvalg på totalt 150 skoler med 50 skoler for hver betingelse. Størrelsen på utvalget oppgis i studieprotokollen at denne størrelsen har en effekt på 0,2, som er et uttrykk for hvor praktisk signifikant undersøkelsen er, og en sannsynlighet på 80% for å få en p-verdi på 0,058 (Solheim mfl. 2017). Studieprotokollen oppgir at dette er i tråd med annen forskning. I tillegg er skolene tilfeldig fordelt over de tre ulike betingelsene. Validitet på spørreundersøkelsen i *Two Teachers* prosjektet som er benyttet i studien vurderes også til å være god. Jeg har benyttet de 50 lærerne som er i kontrollklasser i betingelse 0 gitt hypotesen om at både det å være 2 lærere og arbeid med språkløyper kan påvirke lærernes tekstvalg for å få et mest mulig realistisk bilde av den praktiske skolehverdagen.

I forhold til leseark er det ikke utført noen kvantitative vurderinger på om utvalget er statistisk holdbart i forhold til reliabilitet og validitet. Jeg har ikke et nøyaktig antall på leseark jeg har fått overblikk over, og på den måten kan jeg ikke dokumenter statistisk at funnene i analysene gjelder for alle populasjoner av leseark produsert av lærere. Gjennom redegjørelse for valgene jeg har gjort i utvelgelse av leseark for analysen, kan validiteten vurderes som god. Grunnen er at analysene vil kunne ses på som gyldige for det utvalget jeg har sett på og gjennom at jeg undersøker det jeg sier at jeg skal undersøke. Jeg kjenner ikke til lignende studier som analyserer leseark som gjør at jeg ikke kan sammenligne resultatene mine med annen forskning.

Silverman (2014) legger vekt på at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningen transparent. Redegjørelsen av hvordan jeg har analysert lesearkene og tekstene i leseboka har bidratt til transparens. Dette gjør at utenforstående kan vurdere kvaliteten i analysene og etterprøve resultatet. Også i forhold til validitet legger Silverman vekt på transparens. Dette er sikret gjennom en beskrivelse av det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene. På den måten viser jeg hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene jeg kommer frem til. Tekstanalyse inkluderer subjektiv tolkning, men nøyaktighet og begrunnelse i analysene bidrar til troverdighet. Jeg gikk også kritisk gjennom analyseprosessen på jakt etter alternative tolkninger. Jeg har prøvd å etterleve kravet om dokumentasjon for enhver tolkning.

Erfaringen min som lærer kan ha påvirket analysene av tekstene. En lærer uten tilsvarende erfaring vil gjerne vurdere teksten på en annen måte. Den forskningsbaserte kunnskapen jeg har fått gjennom studiet har også påvirket analysene som kan gjøre at andre kan gi en alternativ vurdering av leseekene. Igjen er styrken i studien at analyse har vært basert på teori som kan gjøre det mulig for andre å etterprøve analysen og konklusjonen.

4.5 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk er en grunnleggende verdi i all forskning, og forskningsetiske refleksjoner har vært med gjennom hele forskningsprosessen (Maxwell 2008). NESH gir retningslinjer for hvordan man skal gjennomføre forskningsprosessen og behandle data på en etisk forsvarlig måte (Thagaard, 2013). I respekt for lærere som har brukt tid på å delta i *Two Teachers* prosjektet og på å svare på spørreskjemaet, har jeg lagt vekt på å behandle all data nøyaktig og samvittighetsfullt, samt presentere disse på en skikkelig måte.

Det foreligger allerede godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) for *Two Teachers* prosjektet, og det var derfor ikke nødvendig med ny godkjenning for å skrive denne masteroppgaven. For å få tilgang til datasettet jeg har benyttet har jeg signert under retningslinjene for bruk av materialet, og har forpliktet meg til å følge kravene til personvernforordningen om riktighet, integritet og konfidensialitet.

I forhold til bruk av oppslag fra lesebok og Jonsbråten sine leseek har jeg fått godkjenning for bruk hos relevante forlag med opphavsretten.

Leseekene er laget av lærere som underviser i begynneropplæring i lesing i første klasse. I forhold til lærerne jeg fikk leseek fra var det full åpenhet rundt hvordan jeg skulle bruke leseekene i studien. Videre er leseekene anonymisert gjennom at det ikke deles informasjon om spesifikt opphav, men kun at de er samlet inn fra Vestlandet. Jeg har også gjort enkelte endringer i teksten, blant annet ved å omforme alle leseek til bokmål, og enkelte endringer i illustrasjonene og i teksten, uten at disse endringene påvirker funksjonen disse leseekene har for denne studien. Jeg har også i studien gjort en sammenligning med leseek som ligger fritt tilgjengelig på internett. Leseekene kan dermed sees på som «sanne» i den forstand at de beskriver karakteristiske trekk og mønstre (Thagaard 2018).

5 Analyse

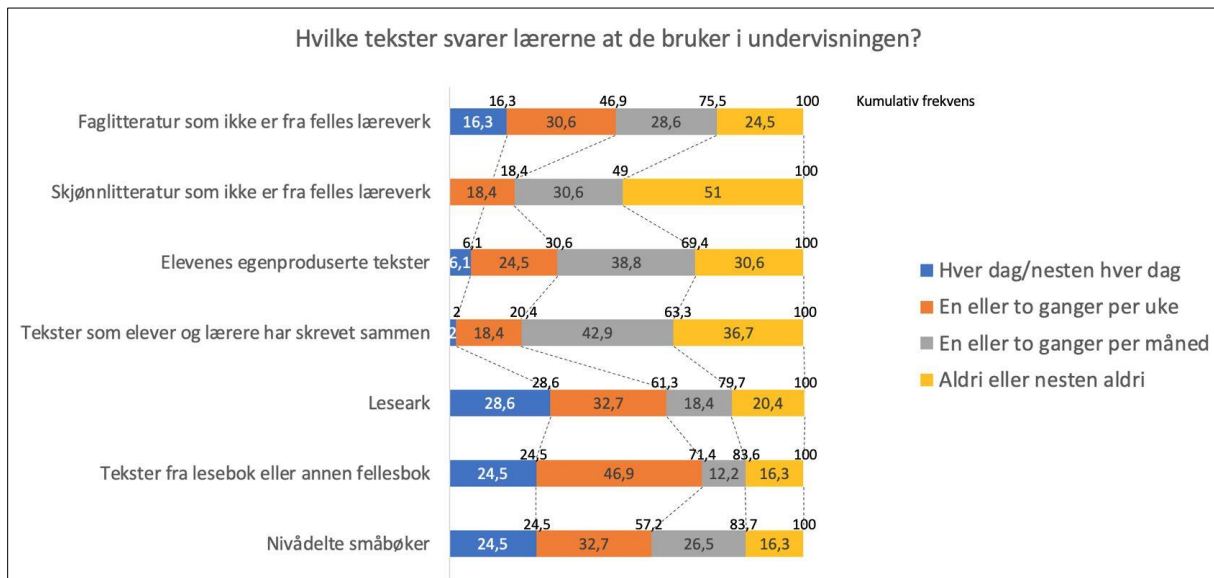
Formålet med denne studien er å undersøke hvilke tekster som er meningsfulle for en førsteklasing, og datamateriale fra en spørreundersøkelse fra *Two Teachers*- prosjektet ble brukt for svare på hvilke tekster lærerne rapporterer at de bruker i den første leseopplæringen.

I spørreundersøkelsen har lærere svart på hvilke tekster som ble brukt i undervisningen og som leselekser.

5.1 Hvilke tekster rapporterer lærerne at de bruker i den første leseopplæringen?

5.1.1 Bruk av tekster i undervisningen

I spørreundersøkelsen ble lærerne spurt om bruk av seks forskjellige typer tekster. Resultatene er sammenfattet og fremstilt i figur 5-1. Tallene som er brukt i figuren og ellers i framstillingen av resultatene er valid prosent som viser prosentvis fordeling på svarene til alle som har svart på undersøkelsen (N=50), og ikke hele utvalget. Tallmaterialet er hentet analyser i SPSS (vedlegg 4).



Figur 5-1: Oversikt over hvilke tekster lærerne svarer de bruker i undervisningen.

Resultatene viser en kumulativ frekvens på 71,4% på bruk av tekster fra lesebok eller annen fellesbok³ for kategoriene hver dag/nesten hver dag og en til to ganger i uka. Videre svarer 24,5% av lærerne at de bruker lesebok i undervisningen hver dag/nesten hver dag, mens 46,9% bruker leseboka en til to ganger i uka. Det observeres også at 16,3% svarer at de aldri eller nesten aldri bruker tekster fra lesebok som lekse, mens 12,2% svarer en eller to ganger i måneden.

³Annen fellesbok betyr i denne sammenhengen andre lærebøker.

Resultatene viser også at 28,6% av lærerne bruker leseark i undervisningen hver dag/nesten hver dag, mens 32,7% svarer at de bruker leseark en eller to ganger i uka. Den kumulative frekvensen er 61,3% for bruk av leseark hver dag/nesten hver dag og en til to ganger i uka. Dette indikerer at tekster fra leseark blir brukt mest etter felles lesebok.

Videre viser resultatene at nivådelte småbøker er like mye i bruk hver dag/nesten hver dag som lesebok ved at 24,5% av lærerne gir et slikt svar. Samme svarprosent blir gitt på bruk av leseark og nivådelte leseark en til to ganger i uka med 32,7%. Kumulativ frekvens for svar som viser bruk hver dag/nesten hver dag og en til to ganger i uka for nivådelte lesebøker er på 57,2%.

Ved sammenligning av kumulativ frekvens på de to øverste svaralternativene «hver dag/nesten hver dag» og «en til to ganger i uka» viser resultatene at tekster fra felles lesebok eller annen fellesbok dominerer med 71,4%, deretter leseark med 61,3%, etterfulgt av nivådelte småbøker med 57,2%. Skjønnlitteratur som ikke er fra felles læreverk, er 49%. Elevenes egenproduserte tekster viser 30,6%, mens tekster elever og lærere har laget sammen viser bruk på 20,4%. Lavest bruk er faglitteratur som ikke er hentet fra felles læreverk med 18,4%.

Dersom en sammenligner tekster som er i bruk «hver dag/nesten hver dag» viser resultatene at leseark har en noe mer dominerende rolle fremfor felles lesebok og nivådelte lesebøker som har lik prosentandel. Faglitteratur som ikke er fra felles læreverk er ikke daglig i bruk i begynneropplæringen i første klasse. Både tekster som elevene har skrevet selv, og som er produsert sammen med læreren er svært sjelden i daglig bruk med henholdsvis 2 og 6,1%.

Krysstabell over lærernes erfaring i begynneropplæring og tekstbruk viser at de lærerne med minst undervisningserfaring i begynneropplæring gjør mest bruk av tekster fra lesebok eller annen fellesbok i undervisningen. Lærere som underviser i begynneropplæring i lesing for første gang bruker 6 av lærerne lesebok en til to ganger i uka i undervisningen, og 3 lærere bruker boka hver dag/nesten hver dag. (vedlegg 6).

5.1.2 Oppsummering av hovedfunn for tekster brukt i undervisningen.

Hovedfunn i undersøkelsen viser at tekster fra lesebok eller annen fellesbok blir rapportert mest brukt i begynneropplæringen i lesing. Tekster fra slike læreverk viser seg å være mest brukt i intervallet fra hver dag/nesten hver dag til en til to ganger i uka. Leseark og nivådelte

småbøker blir mye brukt som tekster ved at tre femtedeler av lærerne rapporterer at de bruker slike tekster hver dag/nesten hver dag til en til to ganger i uka.

Interessante funn er at tekster som elever og lærere lager sammen, samt elevproduserte tekster kan antas som lite brukt som lesetekster i begynneropplæringen. En andel på 80% av lærerne rapporterer at de bruker tekster de har skrevet sammen ved å rapportere fra en til to ganger i måneden til aldri eller nesten aldri. 70% av lærerne rapportere at de bruker elevproduserte tekster fra en til to ganger i måneden til aldri eller nesten aldri.

5.2 Tekster som leselekser

Samtlige lærere som var med i undersøkelsen svarer at de gir leselekser til elevene.

Hovedtendensen er at elevene har leselekser fire ganger i uka ved at en andel på 87,8% av de spurte læreren svarer det. De resterende lærere gir elevene leselekser tre ganger i uka. (tabell 1, vedlegg 5).

På spørsmålet om elevene får samme leselekse svarer 83,7% «nei» mot 16,3% «ja». Funnene indikere at de fleste lærerne differensierer og tilpasser tekster til elevene sine». (tabell 2, vedlegg 5).

En andel på 40,8% av lærerne rapporterer at de gir leselekser fra lesebok eller annen fellesbok til alle elevene, og at 26,5% av lærerne gir leselekse fra lesebok eller annen fellesbok til noen av elevene. Kumulativ frekvens for «ja, for alle» og «ja, for noen av elevene» er på rundt to tredjedeler. Rundt en tredjedel gir ikke lekser fra felles lesebok. Resultatet indikerer likevel at tekster fra lesebok eller annen fellesbok blir mye brukt som leselekser. (tabell 3, vedlegg 5).

Lærerne rapporterer at leseark blir brukt som leselekse. Bruk av leseark for alle elevene oppgis av 44,9% av lærene, mens 30,6% oppgir at de gir leseark til noen av elevene. Dette gir en kumulativ frekvens på 75,5% på de to øverste svaralternativene som indikerer at lesearker er mye i bruk som leselekse i begynneropplæringen i første klasse. Andel lærere som ikke bruker leseark er 24,5%. (tabell 4, vedlegg 5).

Nivådelte småbøker blir brukt til å gi leselekse både for alle elevene og for noen av elevene. En andel på 36,7% svarer «ja, for alle elevene» og 30,6% svarer «Ja, for noen av elevene». Dette gir en kumulativ frekvens på 67,3%. En andel på 32,7% av lærerne svarer at de ikke bruker nivådelte småbøker som leselekser. (tabell 5, vedlegg 5).

Elevproduserte tekster blir lite brukt som leselekser. Kun 2% svarer at de bruker slike tekster for noen av elevene. (tabell 6, vedlegg 5).

Faglitteratur og skjønnlitteratur som ikke er hentet fra felles lesebok eller læreverk er lite i bruk som leselekser. En andel på 67,3% svarer at de ikke bruker slike tekster som lekse. Likevel er det 16,3% som bruker slike tekster for alle elevene, og 16,3% som bruker det for noen av elevene. (tabell 7, vedlegg 5).

Svarene som er avgitt i forhold til hvilke tekster som blir brukt som leselekse, og på spørsmål om hvor ofte de ulike tekstene blir har ulik svarprosent. På spørsmålene om hvor ofte de ulike teksttypene blir gitt som lekse er det på to av svarene 17 lærere som ikke har svart, og 13 lærere på ett av spørsmålene. På spørsmålet om hvor ofte elevene skal lese tekster som de har skrevet selv som lekse er det kun en lærer som har svart. Mindre svarprosent gir mindre valide resultater. Likevel vil resultatene gi antydninger om hvor ofte de ulike tekster blir gitt som leselekser i første klasse.

En relativt stor andel av lærerne rapporterer at de tilpasser antallet ganger med leselekse til eleven. Dette indikerer at lærerne tilpasser leseopplæring etter elevenes leseutvikling og behov, men også at de ulike tekstene blir brukt i perioder av skoleåret.

Hvor ofte elevene har tekster fra lesebok eller fellesbok viser at en andel på 45,5% av lærerne svarer 3 ganger i uka, mens 24,2% svarer at antall ganger de bruker tekster fra leseboka tilpasses eleven. En andel på 12,1% bruker leseboka 4 ganger i uka, mens 6,1% bruker den 5 ganger i uka som vil si hver dag. (9,1% 2 ganger i uka). (tabell 8, vedlegg 5).

Av de lærerne som bruker leseark rapporterer 48,6% av lærerne at elevene får leseark i lekse 3 ganger i uka. En andel på 8,15% bruker leseark 4 ganger i uka, mens 32,4% av lærerne tilpasser bruken. Ingen av de som bruker leseark svarte færre enn 3 ganger i uka. En andel på 18,4% rapporterer om bruk en til to ganger per måned, mens 20,4% svarer aldri eller nesten aldri.

En andel på 33,3% av lærerne rapporterer at bruken av nivådelte småbøker som leselekse *tilpasses eleven*, mens 24,2% bruker nivådelte småbøker 3 ganger i uka. En andel på 18,2% av lærerne nytter småbøker som lekse 1 gang i uka, mens 15,2% bruker leseark som lekes 4 ganger i uka.

5.2.1 Oppsummering av hovedfunn for tekster brukt som leselekser

Hovedfunn for tekster brukt som leselekser er at lærerne rapporterer at de tilpasser leseleksene til elevene sine. Leseark og tekster fra lesebok eller annen fellesbok blir mest brukt, etterfulgt av nivådelte småbøker.

Samlet sett viser spørreundersøkelsen at det er de samme teksttypene som blir brukt i undervisningen og som leselekser.

5.3 Tekstanalyse

For å undersøke hvilke tekster som er meningsfulle for en førsteklasing beskrives leseark som lærere produserer selv og *Fabel 1 lesebok* i lys av Phonics, Whole Language eller en balansert tilnærming.

5.3.1 Analyse av leseark

Leseark til bruk i begynneropplæringen i lesing er tekster skrevet i et tekstbehandlingsprogram som fyller et A4 ark. Arkene har en struktur som starter med øving på bokstaver, etterfulgt av stavelser og ord, og avsluttes med en tekst. Sjangeren leseark startet trolig i Norge med at Berit Wiig Jonsbråten i år 2000 utviklet kopieringsoriginaler med 65 leseark for oppøving av leseferdighet (Jonsbråten u.å.). Hvordan lesearkene lærere produserer selv og hvordan Jonsbråten har bygd opp sine, blir belyst i analysen.

Funn i spørreundersøkelsen indikerer at leseark utarbeidet av Jonsbråten (u.å) og leseark som produsert av lærere er relativt mye i bruk både i undervisningen og som leselekser.

Analysen av lesearkene lærerne lager selv starter med et nærblick på Jonsbråten sine leseark. Deretter går jeg nærmere inn på de arkene som lærere har produsert selv. På den måten kommer det tydeligere fram hvordan de selvproduserte lesearkene er bygd opp og strukturert. Lesearkene til Jonsbråten og lesearkene som er samlet inn blir analysert ut ifra at hvert ark er en del av en større samling med leseark som læreren bruker i begynneropplæringen. Samtidig blir hvert enkeltstående ark vurdert som en selvstendig enhet.

5.3.2 Analyse av Jonsbråten sine leseark

I følge Jonsbråten (u.å) skal lesearkene brukes til repetert lesing for å trene på gjenkjenning av bokstaver, ord og setninger. Målet er å kunne lese uten å gå veien om lydering. De 65 arkene er systematisk bygd opp med Phonics som tilnæringsmetode. Arkene er utviklet med tanke på elever som skal lære å lese, men også de som kan lese bør i følge Jonsbråten ha en slik systematisk opplæring med hensyn til å lære seg å skrive riktig. De som allerede kan lese bør få andre tekster i tillegg.

Jonsbråten sine leseark har tydelig og sakte progresjon. De bærer preg av at hele skoleåret går med til å gå igjennom alle bokstavene. Hensikten er at «eleven mestrer problemene på ett nivå før vi går videre til neste nivå og gir nye utfordringer» (Jonsbråten, u.å, leseark nr 38).

Lesearkene har først ei rekke med bokstaver hvor eleven skal si bokstavlydene til grafemene. Deretter følger en øvelse på å lese enkle stavelser og ord før lesearkene avsluttes med en tekst. Tekstene består av setninger som blir mer sammenhengende etter hvert som flere bokstaver blir lært. Alle tekstene inneholder i hovedsak lydrette ord. Det er mange gjentakelser av de samme ordene i ulike setninger. Tekstene blir gradvis lengre og inneholder ord som tar hensyn til bokstavene elevene har lært.

Bokstavene som er gjennomgått sist skal benevnes i bokstavrekka. Nylig lærte bokstaver blir presentert flere ganger og bare minusklene blir vektlagt.

Ordene i setningene i tekstene har overvekt av en eller to stavelser. Stavelsene er gjennomgående markert med bindestrek, og alle ordene er lydrette. Eksempel på ord med flere stavelser er ju-le-nis-sen (Jonsbråten, u.å, leseark nr 31). Ord som har mer enn to stavelser blir gjentatt i teksten og sikrer flere repetisjoner av ordet. Komplekse grafem eller doble konsonanter blir ikke brukt i lesearkene til Jonsbråten.

Selv om Phonics dominerer som tilnæringsmåte i Jonsbråten sine leseark, blir Whole Language brukt som tilnærming når ordene «er», «en» og «et» skal leses. Øverst på lesearket blir det poengtert at den voksne bør instruere eleven til å lukke øynene og prøve å huske ordet som en helhet (Jonsbråten, u.å., leseark nummer 16, 30 og 37).

Delferdigheter elevene øver på under bokstavnivå og på stavelse- og ordnivået henger sammen med ordene som blir brukt i tekstene.

Eksempelvis har æ-bokstaven fokus i leseark nummer 38 i figur 5-2. I stavelsene og ordene under blir bokstaven hyppig brukt. Ord med æ-lyden blir også mye brukt i teksten på det samme arket.

Tekstene til Jonsbråten har riktig bruk av versaler og tegnsetting i og med at det er stor bokstav i begynnelsen av setninger og ved egnnavn.

Vokabularet i lesearkene er enkelt og inneholder ingen akademiske ord. Vokabularet kan sammenlignes med ord som ble brukt i lesebøker på 70-tallet med Phonics som tilnæringsmetode.

Teksten i leseark nummer 37 (vedlegg 3) er et eksempel:

Far ser et blå.

Mor får et ur.

E-li ser et lam.

O-le får et mål.

Erfaringsmessig må trolig læreren forklare hva ordet ur betyr. Det samme vil gjelde ordene li, sil, lem, åsen, lyr, køy og fole som er brukt i lesearkene. Ordene er lette å lydere, men innholdsmessig er de langt fra de fleste barns muntlige vokabular.

Tekstene i lesearkene til Jonsbråten kan betegnes som tekniske øveark på fonologisk lesing. Innholdsmessig lærer elevene ingenting av å lese arkene.

Samarbeidet med foreldrene er sterkt vektlagt. Prinsippene og intensjonene bak undervisningen blir gitt til foreldrene i starten av skoleåret gjennom et instruksjonshefte. Øverst på hvert leseark blir det også gitt eksplisitt instruksjon i hva som bør ha fokus under lesing av hvert ark (Jonsbråten u.å.). På den måten kan medleseren drive eksplisitt undervisning i mindre deler av leseprosessen.

Leseark nr 38 uke

Til medleser!

Ny bokstav på dette lesearket er æ. Vi har munnen godt åpen og setter på lyd når vi sier æ. På de fleste lesearkene kommer det nå et spørsmål etter teksten som dere skal lese for eleven. Formålet med dette er å øve eleven i å få med seg innholdet.

Bokstaver:
æ

æ, b, t, v, j, å, n, æ, t, b, a,

Stavinger:

tæ, bæ, væ, sæ, næ, fæ, mæ, ræ,

Tekst:

Tor bor nær Liv.

Tor får bær av Liv.

Liv vil læ-re Tor å fin-ne

fi-ne bær nær å-sen.

Hva får Tor av Liv?

Figur 5-2 :Leseark nr. 38 Jonsbråten. Gjengitt med tillatelse fra Info Vest Forlag.

5.3.3 Analyse av leseark lærere lager selv

Leseark som lærere har produsert selv har overskriften «Leseark» og ukenummeret teksten skal leses. Arkene har en relativt enkel utforming og er skrevet i et vanlig tekstbehandlingsprogram. Lesearkene er videre delt inn i mindre overskrifter med ulike øveområder. Øving på bokstaver, stavelser og ord, setninger og tekst dominerer. Samtlige leseark som er analysert har informasjon til hjemmet under hovedoverskriften. Her gis det instruksjoner om hvordan en skal jobbe med teksten sammen med barnet. Det blir poengtert at en voksen skal førlese teksten for barnet, at barnets skal følge teksten med fingeren og at språklydene skal brukes ved lydering.

Jonsbråten sine leseark gir enda mer eksplisitt instruksjon i hvordan foreldrene eller medleseren skal hjelpe eleven i leseprosessen, mens instruksjonene i de selvproduserte lesearkene er mer forenklet og har mer eller mindre lik instruksjon for hvert ark.

5.3.3.1 Bokstavnivå

Å oppnå sikker bokstavkunnskap blir vektlagt i lesearkene. Hvert leseark har en eller to rekker med bokstaver som elevene skal si lyden til. Bokstavene som skal øves på er skrevet med både minuskler og versaler. Vokalene har rød farge og konsonantene er enten blå eller svarte. Til sammenligning bruker Jonsbråten ingen farger på bokstavene. Rammen med bokstaver utvides etter hvert som elevene lærer flere bokstaver, og bokstavene står i den rekkefølgen de er lært. Etter at alle bokstaven er gjennomgått omrokeres bokstavrekkefølgen i flere av arkene, men elevene skal fortsette å trene på å si lydene til de ulike grafemene. Progresjonen på bokstavrekkefølgen varierer, og trolig har læreren valgt samme rekkefølge som leseverket de bruker. Størrelsen og skrifttypen på bokstavene varierer, men samtlige er uten seriffer. Størrelsen på bokstavene og linjeavstanden er større i de første lesearkene, og blir mindre ettersom det blir mer tekst på arket. Linjeavstanden muliggjør at lesefingeren kan følge teksten.

Lesearkene til Jonsbråten står i kontrast til nyere forskning om raskere bokstavprogresjon (Sunde og Lundetræ 2019). Derimot tar lærerne hensyn til denne forskningen når de lager egne leseark. Gjennomgang av to bokstaver i uka ser ut til å være gjennomgående. Raskere bokstavprogresjon kan skyldes at de egenproduserte arkene preges av en hurtigere progresjon i de andre øveområdene også.

5.3.3.2 Ordnivå

Å lese stavelser og ord er det andre øveområdet på lesearkene. Inndelingene er noe ulike, men et trekk som går igjen er ei rekke eller rad med stavelser som består av to lyder.

Leseark uke 36

1. Førles teksten for barnet
2. Les sammen med barnet
3. Bruk lesefingeren og les teksten. Husk å lydere.

Ukas bokstaver (Les lydene)


Ss, ll, Vv, Aa, Ll, Ee

Ukas ord:

la	lav
le	leve
li	Liv
lo	los
lu	lus
ly	
læ	
lø	
lå	

Ukas tekst:

Siv vil lese.
Eva vil lese.
Vi vil lese.



Hørt av: _____

Figur 5-3: Eksempel på leseark fra uke 36

Instruksjonen som blir gitt er at språklydene skal trekkes eller «synges» sammen. I noen ark visualiseres lyderingen i teksten med en bindestrek mellom hvert grafem. Deretter er ordet skrevet på vanlig måte. Tilnærmingen gjør elevene oppmerksomme på lydering. Det at ordet står skrevet to ganger kan gi bevissthet om at lydene utgjør et ord.

Et annet eksempel er følgende rad etter at seks lyder er gjennomgått: la le li lo lu ly læ lø lå (figur 5-3). Noen ark har også flere slike rader med ord. I figur 5-3 er det ei rad nummer to som inneholder følgende trelydsord: lav, leve, Liv, los, lus. Her bygges stavelsene i den første raden ut med å legge til en konsonant.

Lesearket i figur 5-4 har tre rader med ord. Første rad har overskriften «Tulleord».

Leseark uke 2

1. Førles teksten for barnet.
2. La barnet følge teksten med fingeren.
3. Husk å lese språklyder og «syng» lydene sammen.


Ukas bokstaver (Les lydene):

Ss, Hh, Aa, Ll, Ee, Mm, Jj, Uu, Pp, ll, Rr, Oo, Tt, Nn, Øø, Dd, Vv, Kk, Ff, Bb, Ff, Åå, Yy, Ææ, Cc, Qq, Ww, Xx, Zz

Tulleord	Stavelseslesing	Høyfrekvente ord (ord som vi bruker ofte)
Fim	li – ten	skal
tad	ut – en	sier
sølk	må – le	etter
fim	væ – re	også
flirk	fi – re	dette
sølk	ka – no	mot
ribe	sy – den	eller
sjob	le – ken	går

Ukas tekst:

Siv vil ha is.
Liv vil ikke ha is.
Siri får en is.
Min is er god, sier Siri.
Vil du ha is?



Ekstra utfordring:

Jorda blir kalt den blå planeten.
Det er fordi mer enn halvparten av jorda er dekt med vann.
Vannet i havet heter saltvann.
Vi kan ikke drikke saltvann.

Hørt av: _____

Figur 5-4: Eksempel på leseark fra uke 2.

Tulleordene referer til nonord, som viser til bokstavsekvenser som ikke utgjør virkelige ord (Høien og Lundberg 2012). Ved å lese nonord øves det på teknisk avkodning og eleven kan ikke støtte seg til innholdet eller konteksten under avkodningen. Hensikten med avkodningen er å få tak i betydningen av ordet og lesing av nonord skiller seg dermed fra det å kunne forstå.

Rad to i lesearket i figur 5-4 inneholder lydrette ord. I lydrette ord gir ordene mening om en leser lydene til bokstavene (Elbro 2008). Stavelsene er markert i teksten med en bindestrek.

Fokus på stavelser kan ha positiv påvirkning på utvikling av morfologisk bevissthet. Høigård (2006) påpeker at for enkelte elever kan det være en fordel å lære å analysere ordene i

stavelser i stedet for lyder da de da vil få færre enheter å huske under lesingen av ord. Å kunne dele ord inn i stavelser når en leser kan være til stor hjelp under lesing av lengre ord.

Tredje rad i lesearket i figur 5-4 inneholder høyfrekvente ord. De høyfrekvente ordene er ikke delt inn i stavelser og indikere at de skal leses som helord. Høyfrekvente ord som er brukt er skal, sier, etter, også, dette, mot, eller, går.

Det ser ut til at lesearkene lærere produserer selv har tatt mer hensyn til å bruke ord som elevene kjenner innholdet i enn det Jonsbråten gjør bruk av. Et eksempel er følgende tekst:

Vi ser en gul ost.

Vi ser en liten mus.

Vi ser en stor elefant.

Det samme viser teksten fra et annet ark:

Jon så fi-re hus.

Et hus var ro-sa.

Et ro-sa hus, lo Jon.

5.3.3.3 Setnings- og tekstnivå

Lesing av setninger eller tekst er det tredje øveområdet i lesearkene. Arkene som brukes i starten av skoleåret inneholder korte setninger med få ord. Fremtredende er setninger som starter likt der kun det siste ordet er nytt for hver setning. Startere som «Vi ser en...» og «Her er en...» går igjen. Flere gjør også bruk av setninger der det første ordet er nytt for hver setning, mens resten av setningen forblir lik. Teksten i figur 5-3 er eksempel på setninger der det første ordet endrer seg. Setningene er: «Siv vil lese. Eva vil lese. Vi vil lese.» Teksten det vises til er skrevet etter at seks bokstaver er gjennomgått.

Enkelte av tekstene i de selvproduserte lesearkene blir fremstilt som meningsfulle tekster i og med at setningene bygger på hverandre og utgjør en helhet. Andre tekster er mer løsrevne setninger som ikke gir mening som en sammenhengende tekst. Setningene er isolerte og må leses hver for seg for å gi mening. Et leseark fra uke 44 kan være et eksempel: «Ole vil sø-le. Mia ser en øg-le. Regn er gøy, sa far.» (vedlegg 3).

Etter hvert som elevene lærer flere bokstaver og blir flinkere til å lese utvides lesearkene. Bokstavrekka består, mens ordlesingen utvides med flere rader. Figur 5-4 ovenfor viser et eksempel på et leseark fra uke 2, hvor elevene har vært igjennom hele alfabetet.

Tekstdelen på lesearket fra uke 2 (figur 5-4) består av to tekster. Den første teksten inneholder fire setninger hvor flere av de samme ordene blir gjentatt i de ulike setningene. Hovedvekten er på lydrette ord, med innslag av høyfrekvente ord som ikke kan leses fonologisk for å gi mening. Her eksemplifisert med ordene «god» og «ikke». Teksten «ekstra utfordring» er en mer krevende tekst som består av fire lengre setninger. Her er det i mindre grad tatt hensyn til lydprinsippet. Syntaksen er mer naturlig og setningene bygger på hverandre.

Lesearket i figur 5-4 eksemplifiserer et dominerende trekk i de selvproduserte lesearkene. Hvert øveområde i teksten opptrer mer eller mindre som isolerte enheter. Ord og stavelser som blir øvd på i leseradene blir ikke nødvendigvis brukt i setningene eller teksten som står skrevet under.

Hvert enkelt selvproduserte leseark gir også inntrykk av å opptre som isolerte øveark.

Leseark uke 1

1. Følg teksten for barnet.
2. La barnet følge teksten med fingeren.
3. Husk å lese språklyder og «synge» lydene sammen.

Ukas bokstaver (Les lydene):
 Ss, Hh, Aa, Ll, Ee, Mm, Jj, Uu, Pp, Ii, Rr, Oo, Tt, Nn, Øø, Dd, Vv, Kk, Ff, Bb, Ff, Åå, Yy, Ææ, Cc, Qq, Ww, Xx, Zz

Tulleord	Stavelseslesing	Høyfrekvente ord (ord som vi bruker ofte)
tret	Ro – se	En
solik	Bil – de	Av
gomp	Ro – på	for
lety	Pra – te	ikke
Aste	La – ge	har
Mako	Hus – ke	men
Dreno	Spi – se	Så
frake	Vel – ge	ble

Ukas tekst:
 Li går til skolen.
 Emil tar bussen til skolen.
 Mamma og pappa kjører Lisa til skolen.
 Sara går med fadderen sin til skolen.

Ekstra utfordring:
 Sara er spent. Hun skal prøve rulleskøyten. Mamma må hjelpe med å knyte. Sara prøver å gå, men faller. Øvelse gjør mester, sier mamma. Etter en stund får Sara det til. -Se mamma, jeg klarer det, sier Sara stolt.

Hørt av: _____

Figur 5-5 Eksempel på leseark fra uke 1.

Eksempelvis henger ikke lesearket fra uke 1, vist i figur 5-5, sammen med lesearket i uke 2, vist i figur 5-4, i forhold til innhold i ord, setninger og tekst.

Eksempelarkene viser at få ord som er øvd på i leseark 1, blir tatt opp igjen i arket i uke 2. Tekstene på de to arkene viser helt ulikt innhold i tekstene i og med at uke 1 har tekster som handler om hvordan elever kommer seg til skolen, og en om ei jente som skal gå på rulleskøyter.

Uke 2 har tekster om jenter som vil eller ikke vil ha is, og om jorda som planet. Gjennomgående i lesearkene som er analysert vises det likevel en progresjon i forhold til bokstavkunnskap gjennom en lengre bokstavrekke, og at

ordene og setningene som brukes på de ulike delene gradvis blir mer leseteknisk krevende.

Flere leseark har tekster som har til hensikt å utfordre lesterke elever. Noen av disse tekstene bærer preg av å være mer tilfeldig valgt da de kan handle om veldig forskjellige emner. Enkelte av de mer krevende tekstene er hentet fra lærebøker i andre fag. Det er også eksempler på at sangtekster blir brukt.

Et leseark fra uke 13 (vedlegg 3) har to fagtekster. Tekstene minner om tekster som står i ei naturfagsbok, og kan tyde på at de er hentete fra et læreverk. Begge tekstene handler om

Leseark uke 13

1. Førlæs teksten for barnet.
2. Korles teksten.
3. Husk å lydere og bruk langfingeren.

Ukas bokstaver (les lydene):
Aa, Ee, Ii, Oo, Uu, Yy, Ææ, Øø, Åå, Ll, Tt, Mm, Kk, Mm, Jj, Pp, Rr, Dd, Vv, Bb, Cc, Qq, Ww, Xx, Zz, Ff, Ss, Hh

Tulleord	Stavelseslesing	Høyfrekvente ord (ord som vi bruker ofte)
luvs	vin – ter	være
skøm	dva – le	over
påva	loft – et	da
liks	nem – lig	men
raml	Ma – ri	denne
tumo	bak – ken	eller
heml	pup – pen	opp

Ukas tekst:
 Om vinteren går insektene i dvale. Noen sover på loftet, mens andre slapper av under løv og stein. Vinteren er nemlig en tøff tid for et lite insekt.

Ekstra utfordring:
 Marihøner overvintrer gjerne i hull under bakken. Den kan også finne gjemmedsteder i sprekker i trær.
 .
 Noen insekter står og sover på husvegger, trestammer og gjerdet. Det gjør puppen til kålsommerfuglen.

 Det finnes også insekter som flyr til Syden når det blir for kaldt. Blomsterfluer gjør det.

Hørt av: _____

Figur 5-6 : Eksempel på leseark fra uke 13.

insekter. Den minst krevende teksten består av tre setninger bestående av seks til ti ord. Den mest utfordrende teksten utvider og har tre avsnitt. Teksten inneholder mer avansert syntaks og gjør bruk av leddsetninger. Begge tekstene bruker fagord som svarer til ord på nivå 3 i Beck sin inndeling av ord (Beck mfl. 2013). «Dvale» og «overvintre» viser til fagord i naturfag. I lesearket fra uke 13 (figur 5-6) møter elevene flere av ordene i tekstene i rammen «stavelseslesing» slik at de blir lettere å lese i sammenhengende tekst etterpå. Disse tekstene kan oppleves som meningsfulle, men er leseteknisk krevende og stiller krav til at elevene er ortografiske

lesere. Elevene får ingen støtte i forhold til illustrasjoner til teksten for å forstå innholdet. Lesearket er et eksempel på bruk i en klasse der elevene er kommet ulikt i leseutviklingen, og favner da også om de lesesterke elevene. Samtidig eksemplifiseres en oppbygninger der de ulike øveområdene henger sammen.

5.3.3.4 Kontekst

Verbalteksten dominerer i lesearkene og arkene har gjennomgående få illustrasjoner. Bildene som er brukt er hentet fra «Clip art» i Microsoft Word eller fra bilder funnet på internett. Inntrykket er at de skal ha en dekorativ funksjon. Illustrasjonene understreker eller utvider ikke det teksten formidler, og leseren får liten støtte til leseforståelse ved å se på illustrasjonene. Illustrasjoner som er brukt er av enkeltord i teksten. Eksempelvis er det fotografier av en ål, et hus og ei due i et av arkene. Jonsbråten har ingen illustrasjoner på arkene sine.

5.3.3.5 Phonics og Whole Language i lesearkene

Bokstav- og ordnivået i de selvproduserte lesearkene bærer preg av Phonics som tilnærming. Arkene konsentrer seg om fonem-grafem forbindelsen for så å danne ord og setninger. De tekniske ferdighetene i lesing markeres både gjennom at elevene skal oppnå sikker kunnskap

om bokstavlydene, og at fonemene skal trekkes sammen ved hjelp av syntese. På ordnivå er det mest bruk av syntese, men også lesing av stavelser blir vektlagt. Setningene og tekstene i de selvproduserte lesearkene har i starten av året hovedvekt av lydrette ord som også er typisk for Phonics-tradisjonen. Når tekstene blir mer utfordrende, bærer de preg av Whole Language ved at ord kan leses uten fokus på fonembasert tilnærming, og ved at de legger større vekt på forståelsesaspektet ved at tekstene danner mening.

Jonsbråten sine ark er bygget på Phonics på alle nivå i samtlige 65 leseark ved at lydprinsippet også er gjennomgående på tekstnivået.

5.3.3.6 Balansert tilnærming i lesearkene

Lesearkene vektlegger flere aspekter ved lesing, og på mange måter balanserer de mellom Phonics og Whole Language som tilnærming. Bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet, vokabular, leseforståelse og leseflyt som National Reading Panel (2000) kom fram til bør inkluderes i en god leseopplæring, blir forsøkt vektlagt i lesearkene. Videre blir hvert element som National Reading Panel mener bør være med i en balansert tilnærming sett i lys av de selvproduserte lesearkene.

Lesearkene har fokus på sikker bokstavkunnskap ved at elevene skal si lydene til bokstavene som står på arket høyt for en voksen flere ganger etter hverandre. Bokstavrekka muliggjør nok øving på bokstavene for de som trenger det, og kan bidra til tidlig innsats for å forebygge lesevansker da sikker bokstavkunnskap er en forutsetning for å bli en fonologisk leser (Lundetræ og Walgermo 2014).

Ordnivået legger til rette for utvikling av fonemisk bevissthet ved å synliggjøre lydene gjennom å bytte en bokstav, slik at ordet blir et helt annet. Eksempelvis endres andre lyd i følgende ordrekke: ha hi hu hå he hø. Resultatet blir gjerne mange rare ord som ikke gir mening. At ordene ikke gir mening kan selvfølgelig vurderes som meningsløst, samtidig er det noe begynnerlesere kan synes er morsomt da det kan oppleves som lek med bokstavlyder. I den sammenheng har ikke alltid det om ordet betyr noe så mye å si da aktiviteten i seg selv kan være meningsfull. Spørsmålet er hvor lenge elevene skal tilbys slike tekster. Har elevene utviklet fonemisk bevissthet, vil de nødvendigvis ikke ha behov for å lese tekster med fokus på ord som ikke betyr noe.

Vokabularet i lesearkene domineres av ord på nivå-1 i Beck (2014) sin inndeling av ord som viser til hverdagsord. Likevel bygger lesearkene i liten grad på elevenes muntlige språk ved at

ordene opptrer i setninger som ikke samsvarer med en naturlig muntlig syntaks. I tekstene som er beregnet for elever som trener på ortografisk lesing, er det bruk av fagord som viser til nivå 3-ord i Beck sin ordinndeling. Spesielt er bruk av fagord knyttet til naturfag i bruk. Akademiske ord er nærmest fraværende i lesearkene, som kan være uheldig i forhold til senere leseutvikling. Forskning viser at det er mangelfulle kunnskaper om akademiske ord som gjør at lesingen blir utfordrende for mange på mellomtrinnet (Stahl og Nagy 2006).

Innholdet i lesearkene er preget av et formål om å oppøve avkodingsferdigheter. Når elevene konsentrerer seg om avkodingen, vil de nødvendigvis ha mindre overskudd til innholdet (Elbro 2008). Fokus på korte og lydrette ord kan gjøre elevene til selvstendige lesere som kan øve forståelse på et senere tidspunkt. Tekstene som har til hensikt å utfordre lesesterke elever som leser ortografisk, har et innhold som tar utgangspunkt i emner som kan være interessante for en førsteklasing å lese. Samtidig opptrer tekstene som brødtekster som må leses uten støtte i illustrasjoner og kontekst, da de nærmest står alene nederst på arket. Inntrykket er at de fremstår som øvetekster og bidrar ikke til at elevene kan bruke strategier for å utvikle leseforståelse. Tekstene stiller store krav til leseren om å kunne utnytte forkunnskapene sine, og at leseren kan innholdet i ordene som står i tekstene for at de skal gi mening.

Leseflyt poengteres i lesearkene ved at elevene skal lese samme tekst 3 til 5 ganger, eller tilstrekkelig mange ganger slik at leseren oppnår lesesflyt. Øvelsen muliggjør forståelse og mestringsfølelse. Samtidig kan en slik fremgangsmåte virke lite motiverende. Lundetrø og Uppstad (2014) viser til at det kan oppleves mer meningsfylt og motiverende å lese nye tekster som inneholder de samme ordene.

Lesearkene gir et tilfeldig inntrykk av øving på delferdigheter på ordnivå, og om ordene på arket bygges videre på i setninger eller tekster som kommer på det samme lesearket. I tilfeller der mulighetene unyttes kan begynnerleseren få støtte til avkoding og forståelse av innholdet i teksten. Utviklingen fra Jonsbråten til selvproduserte leseark er likevel et forsøk på økt oppmerksomhet på leseforståelse og at lesearkene skal gi mer mening for begynnerleseren. Forsøket kan vurderes som mer eller mindre vellykket.

5.3.4 Analyse av tekster i Fabel 1 lesebok

Jeg ønsker å beskrive og drøfte tekstene i *Fabel 1 lesebok* i lys av nyere forskning om begynnende leseopplæring. Spesielt vil jeg se tekstene i forhold til Phonics, Whole Language eller en balansert tilnærming, og om noen tekster og virkemidler kan fungere bedre enn andre

til å gjøre tekstene meningsfulle. Først vil jeg belyse det som er felles for tekstene på bokstavnivå, ordnivå, setningsnivå og i forhold til tekst i kontekst, og bruke eksempeltekster for illustrasjon.

Fabel 1 lesebok er på 143 sider med 69 oppslag. Den første delen av boka har tekster hvor bokstavene blir introdusert. Etter at alle bokstavene er introdusert, inneholder boka kapitler med tekster om ulike tema som språk, rim, vinter, venner, trafikk, sanser, tøys og tull, insekter, fotball, fjæra og sommer. På grunn av oppgavens begrensing og for å kunne sammenligne tekstene i *Fabel* med lesearkene, tar analysen kun utgangspunkt i bokstavoppslagene i leseboka. Bokstavoppslagene består av 25 oppslag. Videre i analysen omtaler jeg *Fabel 1 lesebok* som *Fabel*.

I det første oppslaget i boka blir vi presentert for klasse 1c på *Fabel* skole. Vi ser et klassebilde med 21 elever, katten Bille og læreren som heter Ari. Under hver tegning står navnene på elevene som kan leses fonologisk. Disse elevene får vi høre mer om i tekstene.

5.3.4.1 Bokstavnivå

Hver bokstav har ett oppslag, unntatt første bokstavoppslag der både bokstavene i og s blir presentert, samt siste oppslag der de fire bokstavene w, q, x og z blir presentert under ett. Bokstaven som blir gjennomgått er markert øverst til høyre i oppslaget, både som versal og minuskel. Bokstaven er skrevet i et bokstavhus som viser hvor bokstaven skal plasseres på linja, og illustrerer tydelig bokstavens form. Vokalene har rød farge mens konsonantene har blå farge. Langs marginen på høyre side i oppslaget er hele alfabetet synliggjort både med versaler og minuskler. Bokstavene står i den rekkefølgen de blir presentert. Bokstavene som allerede er gjennomgått, er markert med en rød eller blå farge avhengig av om de er vokaler eller konsonanter. Bokstavene som gjenstår har svart skrift.

Tekstene i *Fabel* er gjennomgående skrevet ved bruk av minuskler. Noen steder i tekstene og i illustrasjonene er det bruk av versaler. Øverst til høyre i hvert oppslag er to ord markert i små rammer. Ved siden av det ene ordet er det tegnet et kamera, og en nøkkel er tegnet ved siden av det andre ordet. Disse ordene blir betegnet som henholdsvis nøkkelord og høyfrekvent ord i teksten.

Oppe til venstre i oppslaget er det en gjennomgangsfigur som er en katt med to ballonger festet til seg. Katten viser til hvilke bokstaver som har fokus i løpet av uka. Bokstavene står

som versaler inni hver sin ballong. Katten har ingen rolle i selve tekstinnholdet, men i B-oppslaget blir vi kjent med ham som katten til en elev.

Bokstavrekkefølgen i boka er **i s o l e r v a t b ø m å j d u g n p y h f k æ c w q x z**. Bokstaver som er visuelt like, blir presentert med en viss avstand. Eksempelvis blir b og d formidlet med en avstand på fire bokstaver. Bokstavene u og n har g imellom, mens j og g har to bokstaver imellom. På den måten blir det lagt til rette for at bokstavene ikke blir forvekslet. Forveksling av b og d kan skyldes manglende kunnskap om retningsaspektet når bokstavene skal identifiseres (Høien og Lundberg 2012).

De ti første bokstavene i *Fabel* er i s o l e r v a t b. Dersom de ti første valgte bokstavene sammenholdes med de ti første bokstavene presentert i de ti ABC-bøkene basert på lydmetoden utgitt mellom 1940-2002 (Iversen Kulbrandstad 2018), har *Fabel* gjort mange like valg. Bokstaven i blir presentert først. Fonemet har en uttale som kan forlenges, og samsvarer med valg gjort i åtte av ti av bøkene. På oppslaget i *Fabel* der tredje bokstav blir gjennomgått, utnyttes fonem som kan forlenges i teksten på nivå 1 ved å skrive på følgende måte: “Si iii! Si ooooo!” (figur 5-13).

Blant de ti første bokstavene som brukes i de undersøkte bøkene, er åtte av de samme i minst sju av bøkene i undersøkelsen til Kulbrandstad (2018). Bokstavene er r, l, s, m, a i tillegg til e, i og o. Alle unntatt bokstaven m er også valgt i *Fabel*. Derimot har *Fabel* tatt et relativt utradisjonelt valg ved å presentere en plosiv, b, blant de ti første bokstavene. Bokstaven t er også sjelden å presentere blant de ti første bokstavene, trolig fordi den ikke kan holdes, men blir gjort i *Fabel*.

Bokstavrekkefølgen har betydning for hvilke ord som kan lages med de aktuelle bokstavene. Etter at ti bokstaver er presentert i *Fabel*, er teksten på nivå 1, der bare lydene som er gjennomgått er i bruk, følgende: “Bille blir en ball” (figur 5-7). Teksten på nivå 2 er: “Bille er sliten. Bille blir en ball. Bille vil bare sove.”. Her er det bare bokstaven n i slutten på “sliten” som ikke er gjennomgått. Bokstavrekkefølgen gjør det mulig å lage høyfrekvente småord som er, at, bli, i, over, alt, ser, oss, si, vil og alle. Samtidig muliggjør bokstavene å lese navn på elevene Sol, Leo, Vivi, Tea og katten Bille som er med i boka. Derimot gir bokstavvalget ikke tilgang til bindeordet og, i tillegg til ordene mor og far som tradisjonelt er hyppig brukt i tekster i begynneropplæringen.

Bokstavprogresjonen i verket gjør det mulig ved hjelp av lydering å lage ord av bokstavene og dette påvirker muligheten til å forme lesetekstene (Iversen Kulbrandstad 2018). Progresjonen



Figur 5-7: B-oppslaget s. 26-27 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.

i bokstavrekkefølgen utnytter det fonemiske prinsippet og hjelper begynnerleseren å se sammenhengen mellom fonem og grafem.

Hovedpersonen i bokstavtekstene preges av å ha ukas bokstav som framlyd i navnet sitt. Å-teksten handler om Åse, som har ei tå som er blå.

Bruk av navn kan hjelpe begynnerleseren med assosiasjoner til bokstaven. Eksempelet viser også at ord med den aktuelle lyden får en sentral plass i innholdet.



Figur 5-8 : J-oppslaget s. 34-35 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.

Illustrasjonene i bokstavoppslagene gir støtte til å fokusere på den aktuelle bokstavlyden. Eksempelvis ser vi i J-oppslaget et baderom (figur 5-8). Illustrasjonene viser bilder av ting med j-lyden i seg. Håndkleet som henger på badet har jordbær på seg. På golvet ligger en ball som ligner en jordklode. Vi

ser joggesko, jord og juice i et glass. På knaggen henger en jakke. Kajakken i illustrasjoner får oppmerksomheten mot j-lyden som midtlyd.

I teksten er det riktig bruk av minuskler og versaler. Det er stor bokstav i starten på setninger og ved egennavn. Skriftypen som er valgt er uten seriffer, som gir klare enkeltbokstaver. Det er også en viss avstand mellom bokstavene som gjør dem tydelige å skille fra hverandre.

Bokstavene h, k, f, b og d har god høyde i teksten. Minuskel f-en er lengre enn t-en, som kan lette å skille disse grafemene fra hverandre. Minusklene til g, j, p, q og y har et tydelig nedreparti. Ved at bokstavene er tydelige blir nødvendigvis forvekslingsmulighetene mindre. Bruk av minuskler gjør det lettere å lese hele ord og gjenkjenne ordene på formen. Dersom kun versaler var valgt, som ville gjort at alle bokstavene ble like høye, får ikke ordene sin karakteristiske form og kan slikt sett tvinge leseren til å lese bokstav for bokstav (Granberg 1996) Versaler er likevel brukt i enkeltord i flere av illustrasjonene. Eksempelvis er navneskiltene på pultene til elevene i klassen i A-oppslaget skrevet med versaler. Det samme er tittelen på bøkene i illustrasjonen i K-oppslaget.

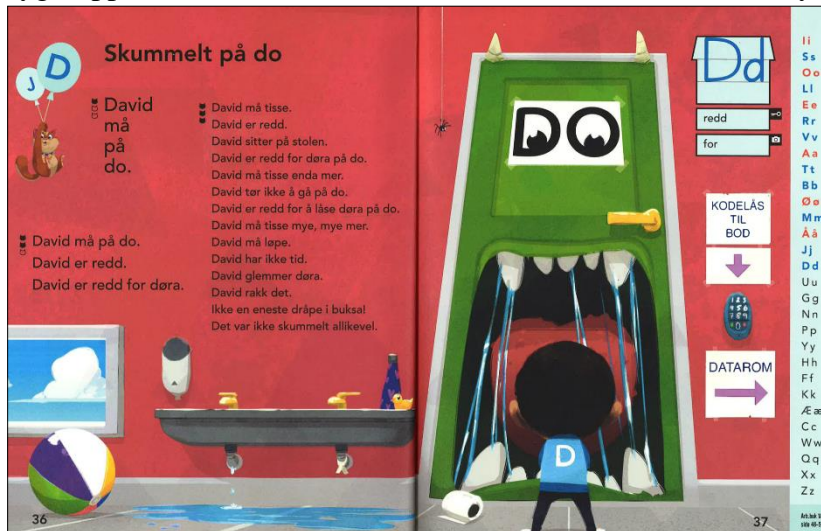
Verket legger opp til rask bokstavprogresjon ved at tekstene er satt opp slik at to bokstaver kan jobbes med i løpet av ei uke. På den måten tar verket i bruk nyere forskning som viser at raskere bokstavprogresjon gir elevene tidligere tilgang til meningsfulle tekster (Sunde og Lundetræ 2019).

I lys av Phonics legger bokstavprogresjonen i *Fabel* til rette for at begynnerleseren kan avkode tekstene på nivå 1 ved hjelp av lydering. Syntese synes å være utgangspunktet for bokstavprogresjonen i verket, og viser Phonics som tilnærming. Bokstavnivået støtter opp om en Whole Language tilnærming ved at det blir lagt vekt på at bokstavene som er lært skal danne meningsfulle ord og inngå i en meningsfull sammenheng. Bruk av høyfrekvente ord som ikke er lydrette i tekstene på nivå 2 må nødvendigvis leses som helord og viser til Whole Language som tilnærming. For å få tilgang til hele teksten må nødvendigvis både lydering og lesing av helord brukes som tilnærming og viser på den måten en balansert tilnærming.

5.3.4.2 Ordnivå

Alle ordene i *Fabel* står i en kontekst. Ordene er en del av en setning eller tekst, eller har en funksjon i illustrasjonen i oppslaget. I M-oppslaget er det en plakat med teksten: «ADVARSEL. Det er en løve under bordet». På golvet er det en skål med teksten «HUNDEMAT». På bordet står det en beholder med «MEL», en «LIM» og en pakke med «MASSE MALING». Ordene er en del av illustrasjonen og kan støtte leseforståelsen ved å gi en dypere mening til innholdet i verbalteksten. I M-oppslaget handler teksten om en gutt som blir malt som en løve i ansiktet av moren sin.

Tekstene på nivå 1 er dominert av ord som er bygd opp etter lydprinsippet. Når ordene er bygd opp av bokstaver som elevene har lært, kan de avkodes lyd for lyd og det fonemiske



Figur 5-9: D-oppslaget s. 36-37 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.

sikker at bokstaven blir synlig i skriftbildet. Ved at navn på elev i boka blir brukt i setningen bidrar til ytterligere mening. Ordvalget gjør at Phonics tilnærmingen vil fungere.

Tekstene på nivå 2 gjentar flere av de samme ordene som er på nivå 1, og bidrar til at ordbildene kan huskes som en helhet og tilgangen til innholdet blir lettere. I D-oppslaget er den første setningen i teksten på nivå 2 tilsvarende den første teksten, men utvides med to nye setninger: «David er redd. David er redd for døra». Alle setningene starter med det lengste ordet «David» som bidrar til bedre tilgjengelighet og at ordet kan bli lest ortografisk. Den tredje setningen er lik den andre setningen i tre av ordene, men bygger videre på setning med to nye ord. Oppbygningen legger dermed til rette for repetert lesing av like ord samtidig som leseren kan oppleve mestring ved å lese en relativt lang setning. På nivå 3 i D-oppslaget starter de tolv første setningene med «David», mens de to siste starter med et annet ord. Selv om teksten på nivå 3 inneholder 14 setninger, er flere av ordene tilgjengelige for begynnerlesere: De er korte, lydrette, brukes på ulike måter i setningene, og flere av setningene har lik oppbygning.

Høyfrekvente ord, ord som opptrer hyppig i tekster og består av både lydrette og lydstridige ord, introduseres i tekstene under nivå 2 allerede ved innføring av den tredje bokstaven. Korte og lydrette høyfrekvente ord er vektlagt i bokstavoppslagene. Dette fanger leserens oppmerksomhet, og det kan dermed legges opp til at ordet kan avkodes ortografisk som et helord. Tilnærmingen er i tråd med Whole Language. Det første høyfrekvente ordet som er markert i O-oppslaget er «oss», som er den tredje bokstaven som blir presentert (figur 5-13).

Ordet blir brukt i tekstene på både nivå 2 og 3 i setningen «Ser du oss?». Høyfrekvente ord som er markert i oppslag, blir brukt i tekstene på alle nivå, avhengig av om bokstavene i ordet er presentert og om de er lydrette eller ei. Å ha fokus på å kunne avkode ord som hele ord uten å gå om lyder, vil kunne påvirke leseflyt.

Nøkkelordene som er markert i oppslagene, er sentrale for leseforståelsen og hjelper leseren med tilgangen til innholdet i teksten. Nøkkelordene er hverdagsord sett i forhold til Beck sin oppbygning (Beck mfl. 2013). I D-oppslaget under overskriften «Skummelt på do» er nøkkelordet «redd» (figur 5-9). *Fabel* legger til rette for undervisning i ordlæringsstrategier ved at vokabularet kan utvides gjennom samtale om alternative ord som kan brukes for følelsen av å være redd. Eksempelvis kan ordet utvides til følelsene engstelig eller bekymret. På den måten kan elevene lære nye ord gjennom muligheten til å sette ord på situasjoner og aktiviteter fra eget liv (Beck mfl. 2013), og slikt sett øke bevisstheten på at ord kan ha ulike nyanser som gir en dypere og bredere forståelse for ordet. National Reading Panel (2000) viser til at gode lærere underviser i ordlæringsstrategier og modellerer god ordlæringsadferd i samme aktivitet. *Fabel* gir anledning til en slik praksis.

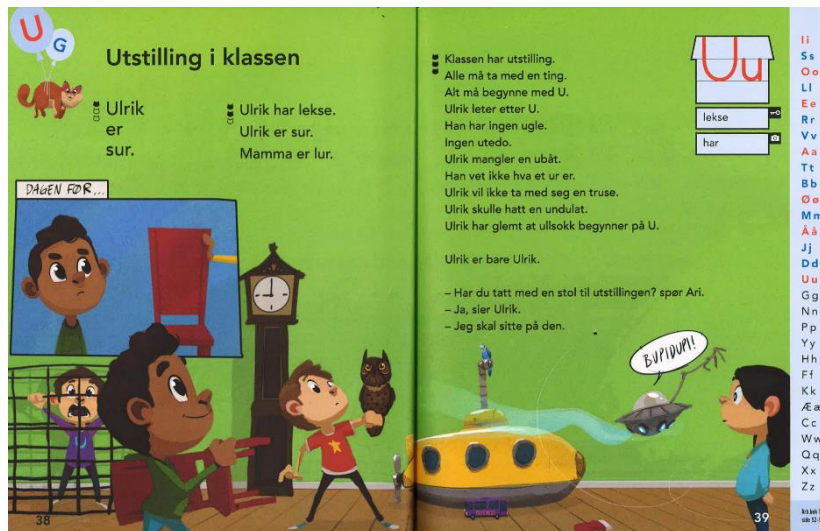
Tekstene i *Fabel* gjør bruk av gjentakelser av like ord. Eksempelvis blir ordet “Bille” i teksten i B-oppslaget benyttet 12 ganger på de tre tekstnivåene (figur 5-7). Ordet blir gjentatt i tre parallelle setninger på nivå 2 der hver setning starter med subjektet “Bille”. På nivå 3 starter 5 av 11 setninger med “Bille”. Ord som blir sett mange nok ganger i skrift, gjør at ortografiske identiteter kan lagres i det mentale leksikonet slik at ord kan leses ortografisk (Iversen Kulbrandstad 2018).

Flere av bokstavoppslagene retter oppmerksomheten mot lek med ord. I A-oppslaget har elevene i teksten en navnelek der de skal ha et navn som inneholder bokstaven a. Vokalene i elevenes navn blir endret slik at gutten som heter Peter får navnet Patar og jenta Vivi får navnet Vava. Leken manipulerer med lyder og viser hvordan arbeid med fonemisk bevissthet kan utføres på en meningsfull måte i en kontekst.

I U-oppslaget har klassen i teksten en aktivitet som retter oppmerksomheten på fonologisk bevissthet (figur 5-10). Elevene skal ta med en gjenstand som begynner på u. Framlyd får fokus ved at hovedpersonen Ulrik har vansker med å finne en passende gjenstand han kan ta med seg til leken de skal ha på skolen. Ugle, utedo, ubåt, ur, undulat og ullsokk er ord i teksten der framlyd blir understreket. Teksten presiserer at Ulrik ikke vet hva et ur er, men leseren får hjelp til forklaring i illustrasjonen. Samtlige ord utenom utedo er illustrert i

oppslaget. Utedo kan forøvrig være et interessant ord å snakke om for en førsteklassing. U som midtlyd får fokus i ordene sur, lur, truse og undulat. Utedo og truse viser til ordvalg som fanger oppmerksomheten til førsteklassinger.

Teksten «Sølekake» i Ø-oppslaget leker med konsonanter og ordstilling. Ordet «støvel» har



Figur 5-10: U-oppslaget s. 38-39 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.

en konsonantopphopping som kan for en seksåring være både utfordrende å uttale og spennende å leke med uttalen av. Ordet blir brukt i følgende nivå 2 tekst: «Søle i bøtte. Støvel i søle. Søle i støvel.» Ordstillingen i de to siste setningene bytter på ordet støvel i en setning som gir ulik betydning.

Hovedpersonen i første bokstavoppsalg er ei jente som heter Sol (figur 5-12). Substantivet sol brukes både i betydningen av et egennavn og fellesnavn. At ord som ser like ut kan ha ulik betydning, illustreres også i J-oppslaget der gutten Jo sier kun jo og ja (figur 5-8). I samme oppslag rettes oppmerksomheten mot sammensatte ord ved at ordet jo blir til jo-jo om det skrives to ganger etter hverandre. Sammensatte ord er brukt i flere av bokstavoppslagene. Kaffekoppen, regnklærne, vekkerklokka, viskelæret og lesebok er eksempler brukt i K-oppslaget. Bruk av sammensatte ord viser at ord som settes sammen kan danne nye ord, og gjøre begynnerleseren bevisst på ord i ord. Bevisstheten kan gi støtte ved ortografisk strategi under lesing.

Ord med dobbel konsonant blir brukt i tekster på alle nivå. På nivå 1 får elevene tilgang til ordene alle, Bille, ball, mamma, tanna, fiolett, slapp og hurra. Alle ordene utenom egennavnet Bille er en del av elevenes muntlige språk som letter tilgangen til ordene. Fiolett har bokstavene farget i fiolett som gir leseren støtte i avkodingen (figur 5-11). Å gi elevene tilgang til ord med dobbel konsonant vil kunne gjøre elevene bevisste på kort og lang vokal i ord, samt støtte til uttalen av ord ved avkoding. Dersom ordet ikke blir avkodet riktig, blir uttalen feil, og ordet vil få en annen betydning.

Bokstaven c kan være vanskelig lydmessig da det ikke er en-til-en forbindelse mellom fonem og grafem. For å relatere bokstaven til elevenes univers, tar C-oppslaget utgangspunkt i matretten taco som vil være kjent for elevene, og bruker ord som gjør elevene oppmerksomme på bokstaven. Sammensatte ord med bruk av taco i tillegg til nachos og maischips blir brukt.

Siste bokstavoppslag handler om lånord. Klassen i teksten skriver brev til Språkrådet og spør om hvorfor det er så få ord med w, x, z og q. Svaret de får fra Språkrådet retter oppmerksomheten mot kjente og ukjente ord som ikke kan skrives slik vi uttaler dem. Ord som betegnes som lånord i tekstene er wok, snowboard, xylofon, sioux, zoo, zombie og quiz. Ved å få en forklaring i forhold til lånord og skrivemåte, kan det gi mening for elevene og vekke interesse for hvorfor ord skrives som de gjør.

Å trekke bokstavlyder sammen til ord, gjenkjenne større deler av ord eller hele ord er ulike måter å lese på som blir vektlagt i *Fabel*. Ordvalget i tekstene legger til rette for at elevene kan søke mening ved at ordene er en del av en kontekst. Tilnærmingen er i henhold til både Phonics og Whole Language, og viser en balansert tilnærming.

5.3.4.3 Setningsnivå

Tekstene på nivå 1 i bokstavoppslagene har gjennomgående en setning med overvekt av tre til fire ord. Setningene er delt opp slik at det kun er ett ord per linje. På den måten kan leseren konsentrere seg om å avkode ett ord om gangen samtidig som ordene inngår i en kontekst og kan gi mening til leseren. På nivå 2 er det hovedsakelig tre setninger som er dominert av 2 til 5 ord. Nivå 3 har et gjennomsnitt på 13 setninger. Både nivå 2 og 3 har en setning per linje. Leselinjene tydeliggjør hva som er en setning, og tilrettelegger teksten for begynnerleseren (Elbro 2008). Setningslengden varierer, men relativt korte setninger dominerer. Korte setninger hjelper begynnerlesere som leser sakte til å få overblikk og letter leseforståelsen (Elbro 2008).

Setningsledd eller hele setninger fra tekstene på nivå 1 blir gjentatt i tekstene på nivå 2 og 3. Det samme gjør setninger fra nivå 2 til nivå 3. I A-oppslaget er setningen på nivå 1: «Alle ler i 1C». Teksten i nivå 2 er: «Sol er Sal. Leo er Lao. Alle ler i 1C». Eksempelet viser bruk av like setninger. På nivå 3 er det 8 setninger som starter med en samtalestrek, utenom den siste setningen som er kjent fra de andre nivåene med «Alle ler i 1C»:

-I dag skal vi lære A, sier Ari.

-Alle må hete noe med A i, sier Ari.

-Jeg heter Ara sier, Ari.

-Jeg heter Sal, sier Sol.

-Jeg heter Lao, sier Leo.

-Jeg heter Patar, sier Peter.

-Jeg heter Vav, sier Vivi.

-Jeg heter Mats, sier Mats.

Alle ler i Ic.

Virkemiddelet gjør at setningsstrukturen gjenkjennes som understøtter tilgang til teksten på det høyeste nivået.

Innholdsmessig er setningene og tekstene på de ulike nivåene knyttet sammen som en del av en større fortelling. Setningene på nivå 1 og 2 kan ses på som en del av hele fortellingen som vi får presentert som en hovedtekst på nivå 3. Mestrer elevene å lese de enkleste tekstene gir det inngang til hele teksten. Leseren kan på den måten foregripe tekstinnholdet og utnytte sammenhenger i teksten (Elbro 2008).

Setningene i teksteksempelet over viser bruk av lik start på setningene. Like setningsstartere, eller gjentakelser av setningsmønstre, er mye brukt i *Fabel*. I O-oppslaget starter fire setninger på nivå 3 teksten med «Jeg elsker» (figur 5-13), mens i M-oppslaget brukes «Jeg vil». Mange setninger starter med et navn eller subjektet i setningen. Dette er tilsvarende D-oppslaget der de fleste setningene starter med David etterfulgt av to verb: «David må tisse» og «David er redd» (figur 5-9). Samtalesetninger slutter likt med bruk av ordet sier etterfulgt av et navn. M-oppslaget har fire setninger som avsluttes med «sier mamma».

Tekstene i *Fabel* bærer preg av et muntlig språk. Teksten «Gruer seg» handler om ei jente som gruer seg for å hoppe fra et tårn ut i sjøen. Innholdet bygges opp rundt en samtale med mora til jenta som står på brygga for å støtte henne i å våge å hoppe. Setningene «-Jeg ser deg, sier mamma.» og «-Det går bra! sier mamma» viser utsagn som vil være kjent fra det muntlige språket til elevene. Teksten synliggjør for begynnerleseren sammenhengen mellom det muntlige og det skriftlige språket, og kan lette tilgangen til innholdet i setningene. Ved å

ta utgangspunkt i elevenes eget vokabular gjør at de har kunnskap om ord og setninger som skal avkodes.

Riktig syntaks og tegnsetting er tydelig i *Fabel*. Bruk av punktum, komma, spørsmålstejn og utropstejn gjør at setningene henger sammen og setningsoppbyggingen er variert. Hyppig bruk av spørsmålstejn og utropstejn viser sammenhengen mellom tale og skrift. Leseren får illustrert viktigheten av riktig setningsoppbygging allerede i tredje og fjerde bokstavoppslag der klassen i boka får postkort fra Sol som er i Oslo. Tredje oppslag inneholder tekst med noen ufullstendige setninger. En oppmerksom begynnerleser vil oppdage at det er en logisk brist i setningene ved at det står «Går i byen. Rir på en løve». På neste oppslag er teksten redigert med fullstendige setninger og leseren vil kunne oppdage at setningene gir mer mening. Her står de samme setningen påskrevet et postkort med fullstendige setninger som «Jeg leker.» og «Jeg rir på en løve.».

Å kjenne igjen og forstå ord er betingelser for å forstå tekst. *Fabel* benytter setninger der ordene settes sammen til en meningsfull sammenheng. På den måten vises betydningen av setningsforståelse (Færevaa og Gabrielsen 2014).

5.3.4.4 Tekst og kontekst

Tekstene i bokstavoppslagene er dominert av fortellinger, men andre sjangere er representert. I *E*-bokstaven får klassen et postkort fra Sol som er på tur i Oslo. I det siste bokstavoppslaget skriver klassen brev til Språkrådet og leseren får presentert en modelltekst for hvordan skrive et brev. På side to i oppslaget kan vi lese svaret som kommer i brevform fra Språkrådet. Teksten «Slapp av» i *Æ*-oppslaget bærer preg av å være en instruksjon i hvordan en kan bli avslappet i kroppen. Teksten «Nytt hus» i *H*-oppslaget har elementer av dikt.

Tekstene i de ulike bokstavoppslagene er selvstendige tekster, men henger sammen ved at de er en del av en større kontekst der vi blir kjent med ulike elever som går i 1C på *Fabel* skole. Konteksten er hendelser i og rundt et klassemiljø: aktiviteter i klasserommet, lek i friminuttet, skoleveien, situasjoner på skolen og hjemmet, flytting og utflukter. Tema og problemstillinger er aktuelle for en 6-åring. Den røde tråden i tekstene gjør det mulig for begynnerleseren å foregripe som fører til at gjenkjennelsen og førforståelsen blir mer tilgjengelig. Dette gir begynnerleseren en mulighet til å utnytte sammenhenger i de ulike tekstene (Elbro 2008).

Hvert bokstavoppslag har tre tekster. Tekstene på den første siden er på nivå 1 og 2, mens teksten på den andre siden er på nivå 3 i de fleste oppslagene. Noen bokstavoppslag har all

tekst på den ene siden. Skriftstørrelsen varierer gjennom tekstene. Bokstavene får gradvis mindre størrelse med økt lesenivået på teksten. På den måten bidrar skriftstørrelsen å vise leseren de ulike nivåene i tillegg til å gjøre det lettere for begynnerleseren å orientere seg i teksten.

Teksten på nivå 3 er en autentisk tekst og kan vurderes som hovedteksten i oppslaget. Tekstene på nivå 1 og 2 kan ses på som kortere øvetekster som gir begynnerleseren inngang til hva hovedteksten handler om. Hver tekst gir mening isolert sett, men meningsinnholdet stiger etter hvert som lesenivået øker. Ved å lese teksten kronologisk fra nivå 1 til 3 avdekkes flere deler, som kan føre til at tolkninger styrkes eller svekkes. Alternativt kan teksten på nivå 3 leses høyt, og da vil tekstene på nivå 1 og 2 gi mening til helheten på nivå 3.

Inndelingen i tre lesenivå muliggjør differensiering og tilpassing til elevenes ulike leseutvikling. Nivåtilpasningen legger til rette for felles tekstopplevelse og samtale om tekst som engasjerer alle elevene uavhengig av tekniske leseferdigheter.

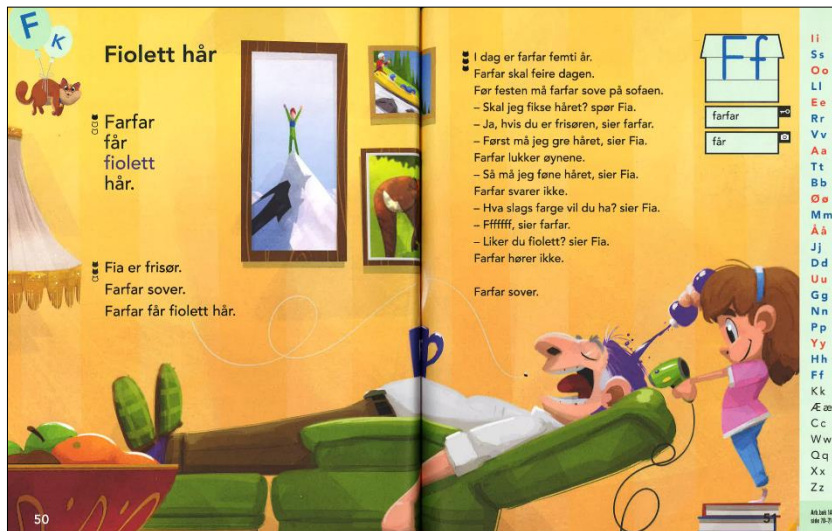
Alle bokstavoppslagene har overskrift. Overskriften er framhevet i teksten ved å ha større og mer uthevet skriftstørrelse enn brødteksten. For eksempel sier overskriften «Blå tå» i Å-oppslaget noe om innholdet i teksten og øker slik sett nysgjerrigheten. Å bruke overskrift i tekstene har overføringsverdi til lesing av andre autentiske tekster.

Linjeavstanden er lik i alle teksten og gir plass til å la lesefingeren følge linja. God linjeavstand vil kunne hindre synsinntrykket å ta med elementer fra linjene over og under den linjen som leses.

Hovedteksten er korte fortellinger med innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen fører begynnerleseren inn i handlingen ved bruk av fortellende setninger som i U-oppslaget: «Klassen har utstilling. Alle må ta med en ting. Alt må begynne med U. Ulrik leter etter U» (figur 5-10). Oppbygningen av tekstene bærer preg av dialoger som er basert på elevenes muntlige språk. I N-oppslaget har Noa en løs tann. Handlingen er basert på samtale mellom Noa og mora om trekking av tanna. Mora får tilslutt Noa til å spise ei nøtt som resulterer i at Noa mister tanna. Avslutningene har et meningsfullt og gjerne overraskende budskap til begynnerleseren. I D-oppslaget mestrer David å gå på do på skolen (figur 5-9), og i U-oppslaget finner Ulrik en løsning på utfordringen med å finne en ting som begynner på u: «- Har du tatt med en stol til utstillingen? spør Ari. -Ja, sier Ulrik. -Jeg skal sitte på den.» (figur 5-10).

Innholdet spiller på interessene og humoren til en 6-åring som kan inspirere til lek og egen skriving. I V-oppslaget har hovedpersonen laget et telt på rommet sitt som hun leser i, og i T-oppslaget har flere elever lek i et stort tre i skolegården. Humoren kommer godt til syne i F-oppslaget der Fia farger håret til farfaren fiolett (figur 5-11). Avslutningen i teksten er «Farfar sover». Enhver seksåring kan se for seg farfarens reaksjon når han våkner med fiolett hår.

For å forstå budskapet i alle tekstene må begynnerleseren kunne gjøre inferenser. Kunnskap



Figur 5-11: F-oppslaget, s. 50-51 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen.

og erfaringer må benyttes for å trekke slutninger ut over det som står i teksten (Andreassen 2014). G-oppslaget handler om Guro som gruer seg til å hoppe uti vannet. Siste setning gjør bruk av inferenser ved at det ikke står direkte i teksten at Guro mestrer hoppet, men ved at mora

sier: «Du er som en fisk i vannet, sier mamma». Bruk av inferenser kan være språkutviklende for svake lesere og bidra til utvikling av leseforståelse (Bråten 2007), samtidig som bruken tar hensyn til å utfordre sterke lesere.

Kravene til språklige ferdigheter for å lese hovedteksten er like utover i bokstavoppslagene. Tekstene har samme vanskelighetsgrad når det gjelder vokabular og syntaks. Virkemiddelet kan være motiverende for begynnerleseren da de gradvis kan oppleve å få tilgang til hovedteksten etterhvert som de utvikler seg som lesere. Tekstene på nivå 1 og 2 har noe stigende vanskelighetsgrad da tekstene på nivå 1 gradvis tar i bruk flere bokstaver, mens nivå 2 tekstene i enkelte oppslag får noe lengre setninger med større variasjon i syntaksen. Å skrive tekster tilpasset antall bokstaver elevene har øvd inn, setter grenser for tekstutformingen. Tekstene kan av den grunn by på lite innhold. Likevel viser Ersland at det er mulig å lage meningsfulle tekster også med et begrenset antall bokstaver til rådighet.

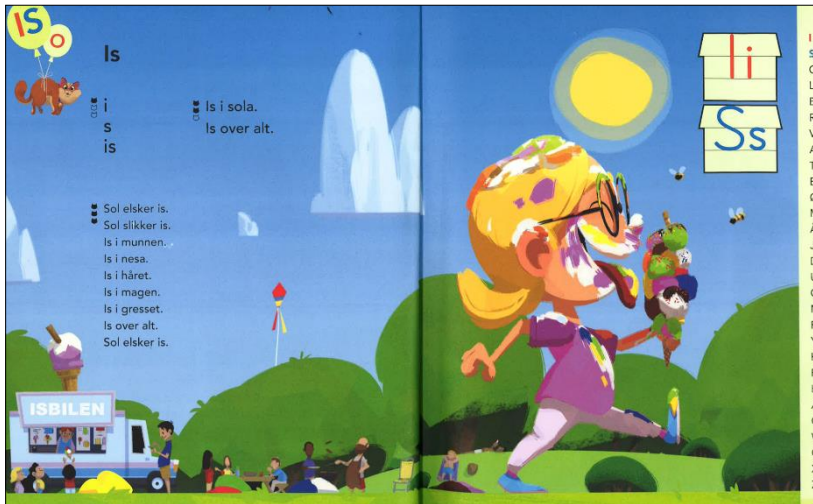
5.3.4.5 Samspeillet mellom tekst og illustrasjoner

Bilder og illustrasjoner er en del av lesebokas uttrykk. Bokstavoppslagene i *Fabel* er rikt illustrert av Bård Sletvold Torkildsen, mens i IS-oppslaget der Sol er på tur i Oslo er det i tillegg brukt to fotografier fra hovedstaden. Illustrasjonene, tekstelementene og de typografiske virkemidlene utgjør en samlet helhet i hvert oppslag og viser tekstoppslagene som sammensatte tekster. Utformingen av bokstavoppslagene og typografiske virkemidler er allerede omtalt. Her vil jeg ta for meg illustrasjoner som har betydning for innholdsforståelsen og hvordan de er med på å skape mening og helhet for begynnerleseren.

Illustrasjonene spiller på elevenes fantasi og følelser samtidig som de har et realistisk uttrykk. Personene har tydelige ansiktsuttrykk. I Å-oppslaget ser vi tårene som renner i ansiktet til Åse og uttrykket til Leo som viser at Leo synes det er tungt å bære Åse. I teksten «Skummelt på do» er nedre del av døra illustrert med et stort gap med hoggtenner inn i et stort mørkt svelg (figur 5-9). Å gå på do alene er skummelt for mange førsteklassinger, og illustrasjonen viser hvordan fantasien kan gjøre oss redde. Trolig kommuniserer illustrasjonene godt med førsteklassinger. Elementene skaper klarhet til det tekstene skal formidle og styrker menings- og læringspotensialet i innholdet. Illustrasjonene balanserer med å gi støtte til forståelsen av innholdet i teksten samtidig som de formidler så mye at leseren ikke mister spenningen og forventningen over den verbale teksten. Eksempelvis må vi i G-oppslaget, der Guro gruer seg for å hoppe uti vannet, lese teksten for å få vite om Guro hopper.

For elever som ikke kan lese, vil illustrasjonene tilby en mening om teksten. I det første bokstavoppslaget som har overskriften «Is», ser vi Sol i front av illustrasjonen som spiser en stor is (figur 5-12). Hun har sølt is over ansiktet, i håret og på klærne. Illustrasjonen kommuniserer det samme som teksten. For elever som allerede kan lese, vil illustrasjonene kunne utfylle meningsinnholdet i teksten. I IS-oppslaget kan vi legge merke til en isbil som står parkert i venstre hjørne. Vi ser at det er kø med barn utenfor og at det er høyt opp til luka der en bestiller is. Videre ser vi at sola skinner og at Sol har gått et godt stykke mens hun har spist isen sin. På den måten kan leseren få større forståelse for innholdet i teksten om hvorfor

Sol har is over alt. Samspillet mellom tekst og illustrasjoner skaper en helhet for



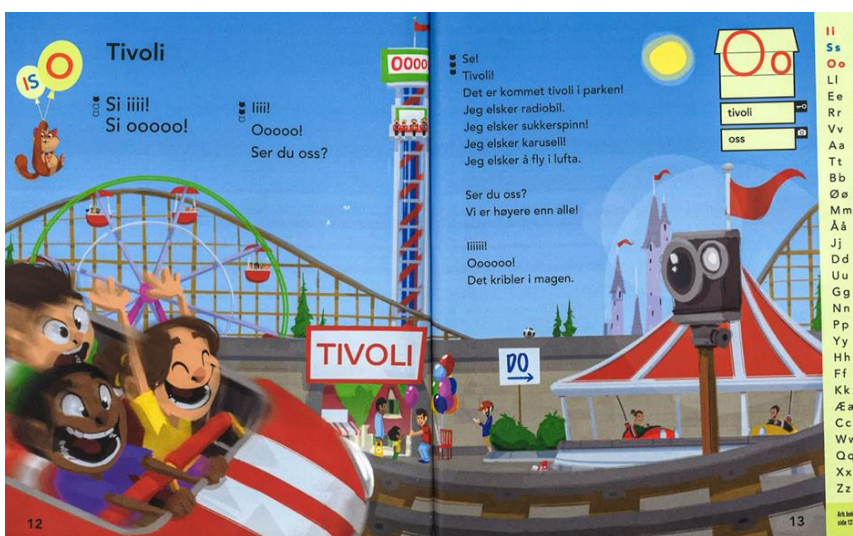
Figur 5-12 IS-oppslaget, side 10-11 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen

begynnerleseren som kan gi økt forståelse og mening.

Gode illustrasjoner med godt samspill mellom illustrasjoner og tekst er viktig for leseforståelsen og for å motivere eleven for lesing og arbeid med bøker (Bjerke og Johansen 2017).

Oppslaget «Tivoli» (figur 5-

13) møter elevene etter at de er blitt presentert for tre bokstaver. Illustrasjonen er fargerik og viser et tivoli med mange detaljer. Blikkfanget er tre barn som sitter i en vogn i en karusell som tydeligvis har høy hastighet da illustratøren tydelig visualiserer at barna hyler av glede og



Figur 5-13: O-oppslaget, s.12-13 i *Fabel 1 lesebok*. Oppslaget er gjengitt med tillatelse fra Aschehoug Undervisning og illustratør Bård Sletvold Torkildsen

frykt. I front ser vi de barna som omtales i verbalteksten.

Ansiktsuttrykkene til barna gir mening alene, og illustrasjonen samsvarer med verbalteksten «iiii!» og «ooooo!».

Teksten bruker ord for å fortelle handlingen og

dialog for å fortelle hva de forskjellige personene sier. Illustrasjonen viser leseren hvordan tivoliet og personene i teksten ser ut. For å få mening i teksten kan begynnerleseren veksle mellom å lese teksten og å bruke illustrasjonene for å få mening. Denne vekselvirkningen kan støtte leseren i ordavkodingen. Veksling mellom deler og helhet kan tilslutt gi begynnerleseren tilgang til hele meningsinnholdet.

Illustrasjonen muliggjør også at vokabularet til elevene kan utvides gjennom at ord og begreper knyttet til et tivoli kan bli forklart.

Overskriften i teksten er Tivoli. Ordbildet er også representert i illustrasjonen med versaler på et skilt. Å gi tilgang til ordet med begge skrifttypene kan hjelpe begynnerleseren med å gjenkjenne ordet som også står i hovedteksten.

På nivå 1 er teksten: «Si iiii! Si ooooo!». Begynnerleseren får forståelse for at ordene er satt sammen av lyder og viser sammenhengen med talespråket. Selv om kun tre lyder er brukt i teksten, gir det mening ved bruk av konteksten teksten står i. Bokstavremsen til høyre i oppslaget i tillegg til bokstavhuset kan gi støtte til å huske bokstavene som skal avkodes.

På nivå 2 er den første teksten utvidet ved å bruke versaler i starten på utsagnene. Bruken gjør teksten mer utfordrende å lese, og gjør leseren oppmerksomme på versaler i starten av setninger. Spørsmålet i setningen «Ser du oss?» oppfordrer leseren til å bruke illustrasjonen.

På nivå 3 blir alle tekstdelene fra de andre nivåene gjentatt. Virkemiddelet gjør at begynnerleseren kan få tilgang til deler av hovedteksten ved å kjenne igjen mindre deler. Flere ord som møtes i hovedteksten er illustrert som «tivoli», «radiobil» og «karusell».

Illustrasjonen gir støtte til å forstå setningene «Jeg elsker å fly i lufta» og «Det kribler i magen».

Vekselvirkning mellom å se på deler og helhet kalles den hermeneutiske spiral (Tønnessen og Uppstad 2014b). Den hermeneutiske spiralen kan gjøre teksten meningsfull for begynnerleseren og kan utnyttes uavhengig om leseren leser hovedteksten, eller om leseren bare har ferdigheter som gir tilgang til tekstene på den første siden. Dersom hovedteksten leses høyt for begynnerleseren, kan tilgangen til helheten gjøre det mer meningsfullt å jobbe eksplisitt med mindre deler i teksten ut ifra leseferdigheter. Etter at leseren har fått tilgang til hele teksten, kan oppmerksomheten rettes mot mindre deler i teksten, som for eksempel setninger som begynner med «Jeg elsker ...». Ord i setningene kan deles opp i stavelser for å lette tilgangen til ordet og for å få flyt på lesingen. Å gjøre begynnerleseren bevisst på morfemer i ordene «kommet», «parken», «lufta», «høyere», «kribler» og «magen», kan gi støtte til utvikling av leseflyt. Ordene is, elsker og magen har elevene møtt i forrige oppslag, og muliggjør gjenkjenning av ordbildene i teksten.

Ved å ta utgangspunkt i hovedteksten kan leseren se betydningen av de mindre delene i skriftspråket. Dette kan oppleves som meningsfullt. Leserens utnyttelse av konteksten teksten står i (Goodman og Goodman, 1994) til å fange hint og signaler i teksten for økt forståelse av de mindre delene. Ved en slik tilnærming til tekstinholdet reduseres lesingen til kun å bli en teknisk ferdighet (Smith 1971).

Tekstene i *Fabel* gjør det mulig å kombinere Phonics og Whole Language som tilnæringsmetode. Trening på delferdigheter kan foregå i en større meningsfull kontekst, og tekstene gir tilpassede utfordringer. Det er en balanse mellom ferdighetsutvikling og autentisk lesing slik at begge tilnærmingene kan skape mening.

Tekstene i *Fabel* muliggjør en balansert tilnærming i begynneropplæringen i lesing ved at leseren får tilgang til meningsfulle tekster samtidig som de ulike tekstnivåene muliggjør å gi eksplisitt undervisning i ulike elementer. Tekstene legger opp til øving på avkodning med autentisk lesing i samme aktivitet.

Både avkodning og forståelse blir vektlagt fra starten av. Oppbygningen legger til rette for at elevene skal få tilpasset undervisning på sitt nivå i tillegg til tidlig innsats der ulike elementer inngår. Bokstavene til høyre i oppslaget kan fungere som støtte til avkodningen.

Analysen viser at elementene bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet, vokabular, leseforståelse og leseflyt integreres i en meningsfull kontekst for begynnerleseren. På den måten realiseres elementene National Reading Panel vektlegger for å tilby en balansert tilnærming i begynneropplæringen.

5.3.5 Sammenligning av selvproduserte leseark og leseboka *Fabel*

Som en avslutning på tekstanalysene vil jeg gjøre en sammenligning av de selvproduserte lesearkene og tekstene i bokstavoppslagene i *Fabel* med blick på hva som kan være meningsfullt i de ulike tekstene.

Lesearkene som lærerne lager selv og bokstavoppslagene i den nye leseboka *Fabel* har flere likhetstrekk. Begge legger opp til rask bokstavprogresjon og markere vokaler og konsonanter på hvert ark eller oppslag, og ved å bruke farger på grafemene på bokstavene som er lært og som skal øves på.

Både lesearkene og leseboka har tekster på flere nivå og imøtekommer slikt sett at elever er kommet ulikt i leseutviklingen. Den lengste teksten i begge formatene forsøker å utfordre sterke lesere og tar hensyn til elever som kan lese når de begynner på skolen. Tekstene på det laveste nivået vektlegger lydrette ord og tar gradvis i bruk høyfrekvente ord. Setningene er relativt korte, og det er forsøkt å gjøre bruk av gjentakelser av lik setningsstruktur ved blant annet like setningsstartere i samme tekst. Selv om lesearkene og leseboka har ulike uttrykk og

oppsett, er de hver for seg gjenkjennelige for begynnerleseren ved at hvert format er relativt likt for hvert nye ark eller oppslag. Leseren ser klart de ulike øveområdene eller tekstnivåene.

I *Fabel* er det tydelig markert hvilken bokstav som har fokus i oppslaget. I lesearkene er dette mer uklart da det ikke er noen illustrasjoner knyttet til en enkeltbokstav.

Bruk av konteksten er tydelig i den nye leseboka. *Fabel* gjør bruk av tekst i kontekst. Ulike delferdighetene settes i en meningsfull kontekst som muliggjør øving på delferdigheter i en større meningsfull sammenheng. Fonologisk og fonemisk bevissthet går inn i en helhet der delferdighetene blir presentert i en tekst. Manipulering av lyder visualiseres for begynnerleseren ved at elevene i teksten skifter ut lyder i navnet sitt. I lesearkene opptrer øving av fonemiske ferdigheter som isolerte delferdigheter som trenes adskilt og blir ikke satt i en betydningsfull ramme eller kontekst. Lyder byttes ut i ordrekker som representerer nonord, og kan dermed vurderes som meningsløst da ordene ikke opptrer i en kontekst som gir mening.

Tekstene i bokstavoppslagene i *Fabel* inngår i en større kontekst der alle tekstene tar utgangspunkt i en sammenheng der vi følger en klasse. På den måten henger tekstene sammen og opptrer i en større meningsfull sammenheng for begynnerleseren. Tekstene i de ulike lesearkene som læreren lager mangler en rød tråd som hindrer begynnerleseren å støtte seg til en større kontekst.

I leseboka har alle lesenivåene innhold knyttet til samme fortelling eller tema der hovedteksten er en autentisk tekst. Hvert oppslag har overskrift og hovedteksten inneholder innledning, hoveddel og avslutning. I lesearkene er tekstene mer kontekstløse ved at hver tekstdel ikke har sammenheng mellom nivåene ved at de fokuserer på ulike delferdigheter eller handler om ulike emner.

I leseboka bygger setningene på hverandre og gir mening. Lesearkene har preg av å ha mer løsrevne setninger som ikke henger sammen og gir mening som helhet. Ved at tekstene i *Fabel* bygger på hverandre gjentas ord fra tidligere oppslag som sikrer repetert lesing av ord som er møtt i tidligere tekster. Det er vanskelig å se et slikt system i lesearkene.

Progresjonen og oppbygningen av tekstene i leseboka er tydelig. Lesearkene har en mer tilfeldig utvikling av tekstene.

Lesearkene markerer inndeling av lyder og stavelser i ord i teksten. *Fabel* deler ikke opp ordene og har ikke fokus på lydering og lesing av stavelser. Også her vises at ordene inngår i en kontekst og at det ikke markeres øving på delferdigheter som i lesearkene.

Fabel tar utgangspunkt i elevenes muntlige språk ved bruk av dialoger, og bygger tekstene opp rundt elevenes interesser, humor og kunnskap. Elevenes muntlige språk er mindre framtrædende i lesearkene, og hva tekstene handler om virker mer tilfeldig og er gjerne knyttet opp mot tema fra andre fag.

6 Drøfting

Formålet med denne studien var å belyse basert på nyere forskning hvilke tekster som imøtekommer elevenes behov for meningsfulle tekster i begynneropplæringen i lesing i første klasse. I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte de mest interessante funnene fra analysen av spørreundersøkelsen, lesearkene og leseboka *Fabel*. Spørsmål og refleksjoner fra analysene er også en del av drøftingen. Drøftingen ses i lys av relevant teori belyst i teoridelen i oppgaven, og således søker jeg gjennom drøftingen å diskutere problemstillingen og besvare forskningsspørsmålene mine.

6.1 Tekster fra lesebok og andre lærebøker

Analysen av spørreundersøkelsen viser at tekster fra lesebok og andre lærebøker er mest brukt i første klasse. Dette tyder på at leseboka har stor plass i norsk begynneropplæring. Funnet er i tråd med tidligere forskning som viser at lærebøker spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen, og at leseboka blir brukt som planleggingsverktøy i undervisningen (Hodgson mfl 2012). Studien min bygger opp under en slik tenkning gjennom at den indikerer at leseboka styrer mye av systematikken og progresjonen i begynneropplæringen i lesing, i tillegg til hvilke tekster førsteklasingene leser.

Spørreundersøkelsen sier ingenting om hvilke lesebøker eller læreverk som brukes av de ulike lærerne. Studien kan dermed ikke si noe om hvilke tekster i lesebøkene elevene i realiteten leser. Likevel viser den historiske utviklingen av lesebøkene at bøker som er gitt ut etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, inneholder differensierte lesetekster på ulike lesenivå (Iversen Kulbrandstad 2018) der teksten både har Phonics og Whole Language som tilnærming. Ved at lærerne i undersøkelsen svarer at de tilpasser bruken av tekster i lesebok

for elevene, kan være en indikasjon på at de gjør bruk av de nivåtilpassede tekstene i lesebøkene.

En dobbelthet kan oppstå i spenningen mellom intensjonene til forfatterne av ei lesebok slik de framkommer i lærerveiledningen og hva lærerne faktisk gjør i undervisningen. Selv om forfatterne avgjør hva som skal stå i bøkene, har de ikke råderett over hvordan tekstene brukes i undervisningen. Metodefriheten står sterkt i norsk skole, og metodefriheten vil kunne påvirke valget av tilnærming til tekstene. Dersom et verk legger opp til en Whole Language tilnærming av enkelte tekster, vil det skape utfordringer dersom læreren benytter Phonics som tilnærming. For å sikre en vellykket begynneropplæring bør det være et samsvar mellom intensjon og gjennomføring dersom tilnærmingene skal være formålstjenlige. Analysene av leseboka *Fabel* viser at en balansert tilnærming vil være hensiktsmessig dersom elevene skal oppleve tekstene som meningsfulle og ha utbytte av tekstene.

En kombinasjon av Phonics og Whole Language gir store muligheter for å tilpasse oppgaver til hver enkelt elevs behov. Det krever imidlertid at læreren foretar en løpende vurdering av hvordan lese- og skriveferdigheten utvikler seg hos den enkelte elev. Uavhengig av lesebok og metoder vil verket normalt ikke kunne gi alt det lesestoffet som elever trenger for å tilegne seg nødvendige leseferdighet. Det vil gjerne være behov for å trekke inn supplerende stoff, enten i form av ekstra tekster eller i form av flere arbeidsoppgaver. Gjennomarbeidede leseverk har gjerne arbeidsbøker og en fyldig metodisk veiledning som læreren kan hente ideer fra.

Denne studien har tatt et nærblikk på tekstene i bokstavoppslagene i *Fabel*, og har utelatt analyser av tematekstene som også er en del av leseboka. De andre tilleggsressursene som er utarbeidet i forbindelse med verket, har ikke vært tilgjengelig under arbeidet med denne oppgaven. Informasjon fra Aschehoug forlag sier at ulike komponenter er under produksjon. Tilleggskomponenter kan supplere for svakheter eller det jeg ser som mangelfullt i tekstene i leseboka. Trenden er at flere ressurser digitaliseres som i større grad muliggjør en tilpasning av oppgaver til elevene. Selv om mange ressurser og tekster vil kunne være tilgjengelig, spiller økonomi en sentral rolle. Læreren kan ha et ønske om å ta i bruk tilleggsmateriell og ekstra ressurser, men blir forhindret av for store merkostnader. Erfaring tilsier at økonomiske hensyn er en av grunnene til at lærerne produserer materiell og leseark selv. En aktuell debatt er også at lærere bruker egne penger på å kjøpe materiell til bruk i undervisningen. En relativt ny trend er lærere som lager materiell og selger via nettsider. Det kan i større grad være akseptert i et kollegium enn å anskaffe tilleggsressurser fra et forlag fra egen lommebok.

Tekstanalysen av bokstavoppslagene i *Fabel* belyser en balansert tilnærming der tekstene har elementer fra både Phonics og Whole Language. *Fabel* har gjennomgående tekster med et meningsinnhold. Tekstene legger opp til at elevene kan lese og arbeide med tekster på sitt nivå innenfor samme tematikk og referanser. Når tekstene tar utgangspunkt i en felles kontekst, kan alle elevene inkluderes i felleskapet og begynneropplæringene kan tilrettelegges innenfor klassens rammer slik Stortingsmeldingen «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (St.meld.nr.6 (2019-2020)) ser behov for.

Når tekstene skrives inn i en kontekst slik fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) vektlegger, kan det være en utfordring å lage tilstrekkelig antall tekster for de elevene som trenger ekstra trening på fonologiske ferdigheter og sikker bokstavkunnskap. Av den grunn kan en svakhet ved *Fabel* være at det tilbys for få tekster på det laveste lesenivået, og supplerings blir nødvendig for at disse elevene skal få nok trening i disse ferdighetene. For å opprettholde motivasjon og effekt av tidlig innsats, vil tilstrekkelig antall tekster der begynnerleserne opplever mestring være nødvendig.

Styrken i å bruke leseboka *Fabel* i den første leseopplæringen er at de sterke leserne blir ivaretatt gjennom at det er relativt mye tekst. Slikt sett får også elever som allerede kan lese nok øvelse slik at de kan få en positiv leseutvikling ved at motivasjonen for å lese blir opprettholdt.

Det muntlige språket kommer tydelig fram i tekstene i *Fabel*. Prinsippene som både LTG og tekstskeping bygger på, vises i tekstene ved bruk av blant annet «sier» og «sa» etter at elevene i teksten har sagt noe. På den måten utnyttes fordelene med å bruke elevenes muntlige språk i tekst slik forskning hevder er betydningsfullt.

6.2 Leseark

Denne studien viser at leseark er benyttet hyppigst i undervisningen etter felles lesebok og lærebøker. Tekstanalysene belyser at disse tekstene har fokus på oppøving av delferdigheter som teknisk avkodning samtidig som de tilbyr tekster på ulike lesenivå. Egen erfaring er at lesebøkene inneholder for lite tekst på de laveste nivåene for at elever som strever skal få nok øving. Mye tyder på at det kan være en av årsakene til at lærerne produserer leseark selv. En fordel ved å lage arkene selv er at tekstene kan bygges opp ved bruk av samme bokstavprogresjon som eventuelle leseverk som brukes parallelt. Denne muligheten gjør at lesearkene og leseboka kan harmonere på bokstavnivå. Ord og tekster som er brukt i leseboka

kan bli repetert i lesearkene dersom læreren benytter anledningen til å ta i bruk liknende ord og setningsoppbygging som er brukt i leseboka.

Funn i spørreundersøkelsen viser at lærerne tilpasser bruken av leseark til elevene sine. Det kan bety at de tilpasser hvem som bruker lesearkene som lesetekst, eller at de tilpasser hvordan de utformes i forhold til leseutviklingen til elevene. Analysene av lesearkene indikerer at lesearkene er utviklet i forhold til elevenes leseutvikling, og at de blir produsert etter elevenes leseutvikling. Dette kan være grunnen til at analysene viser at lesearkene opptrer som mer eller mindre isolerte leseark som ikke har en helhetlig struktur.

Fordelen til leseark er likevel nettopp muligheten de gir for at både tekst og utforming kan justeres til elevene som skal lese dem. At de er utformet i et tekstbehandlingsprogram gjør en slik tilpasning enkel.

I analysedelen ble lesearkene til Jonsbråten og leseark lærerne har laget selv analysert. Studien viser at styrken i Jonsbråten sine leseark ligger i at de sikrer systematikk i begynneropplæring som har Phonics som tilnærming. Progresjonen er langsom som bidrar til å sikre at eleven lærer å mestre en delferdighet før de går videre til neste delferdighet. Svakheten er at øving på delferdigheter ikke settes inn i en større kontekst som tar utgangspunkt i begynnerleserens hverdag eller interesseområder. Spørreundersøkelsen gir ikke svar på hvor mye Jonsbråten sine leseark er i bruk sammenlignet med lesearkene lærerne produserer selv. Dersom Jonsbråten sine intensjoner om at lesearkene skal benyttes i begynneropplæringen i lesing av samtlige elever, uavhengig av leseutvikling og lesenivå, kan en stille spørsmål ved om det spesialpedagogiske i for stor grad styrer hva som skal være utgangspunktet i begynneropplæringen. Tilnærmingen til tekst i lesearkene til Jonsbråten kan ikke vurderes som meningsfulle for elever som allerede mestrer lesekunsten.

Tekstene i Jonsbråten sine leseark kan sammenlignes med eldre lesebøker fra 70-tallet der tekstene var laget for å være lette å lese. Også den gang ble det stilt kritiske spørsmål til innholdet i tekstene, og om tekstene i realiteten var enkle å lese for begynnerleseren (Skjelbred 2003). Sett i lys av definisjonen til Gough og Tunmer om at lesing er avkoding multiplisert med forståelse (Gough og Tunmer 1986), kan en stille spørsmål ved om tekstene heller kan ses på som vanskelige. Kritikken den gang gikk på at tekstene i for stor grad bygger på et for enkelt syn på hva som er lette og vanskelige tekster da tekstene i for liten grad legger vekt på forståelsesaspektet (Skjelbred 2003). Dersom lesing skal gi mening og være noe mer enn ren teknisk avkoding, kan tekstene betraktes som vanskelige.

Styrken til de selvproduserte lesearkene er at de legger vekt på å utvikle sikker bokstavkunnskap. For elever med usikre bokstavferdigheter vil dette være en styrke. Derimot vil en slik lesing ikke være særlig meningsfull for elever som har utviklet automatiserte bokstavferdigheter. Lesearkene i starten av skoleåret bærer preg av teknisk drill. For de svakeste leserne vil en tilnærming der de kan lese tolydsord og bli bevisste på hvordan den tekniske lesingen foregår, kunne være en fordel.

Selv om det er forsøkt å gjøre ordene i de selvproduserte arkene mer meningsfulle ved å bruke hverdagsord, er det fremdeles et forbedringspotensial i å gjøre ordene, setningene og tekstene mer interessante. Samtidig kan en ikke undergrave gleden det er å mestre selve avkodingen, og av den grunn kan lesing av tekster som lesearkene representerer oppleves som meningsfullt for lesere som er i gang med å tilegne seg fonologisk lesing. Spørsmålet blir gjerne hvor lenge leseren får tilgang til slike tekster før de går videre til tekster med mer innhold.

Elevene som får leseark som lesetekster har nødvendigvis behov for ekstra trening i bokstavkunnskap og syntese. Dette kan i seg selv oppleves krevende for elever som trenger mye øving. Formatet gjør det mulig for læreren å sette inn motiverende illustrasjoner som kan ha en stimulerende effekt. Lesearkene er engangsmateriell som gir en mulighet til å skrive på arket til eleven, for eksempel ved å markere stavelser og enkelte lyder i teksten som kan være utfordrende for eleven. Dette kan øke bevisstheten til begynnelseren.

Lesearkene vil være meningsfulle for de elevene som er i gang med å forstå det alfabetiske prinsipp, og kan begrunnes ut ifra at mangelfulle avkodingsferdigheter vil oppta kognitiv kapasitet som kan være et hinder for leseforståelse (Snowling, 2013). Samtidig er kunnskap om det en leser det som påvirke leseforståelsen sterkest (Samuelstuen og Bråten, 2005). Dette kan være et argument for at utviklingen av selvproduserte leseark bør rette oppmerksomheten mot et innhold som er interessant og relevant for begynnerleseren.

Når læreren har innsikt i egne elevers leseutvikling og hva de trenger for å komme seg videre, kan læreren variere form og fremgangsmåter tilpasset elevenes nivå og interesser (Elbro 2008). Elbro viser til dokumentasjon for at det er sammenheng mellom lærerens innsikt i lesing og lesevaner og elevenes læringsutbytte (Elbro 2008). Han poengterer at elevene får mer utbytte av undervisningen jo mer sikker kunnskap læreren har om lesing.

Når læreren vet presist hva som er vanskelig for elevene i lesingen, kan lesearkene justeres til elevenes formål eller nivå. På den måten kan en unngå at vanskene blir større enn nødvendig. Lesearkene muliggjør at elevene får øvd på delferdigheter i et tilpasset tempo. Dersom

progresjonen i ei lesebok styrer hvilke tekster eleven skal lese, kan tilsvarende hensyn ikke bli tatt. Det kan gjøre lesingen mer krevende og igjen føre til at lesingen ikke oppleves som meningsfullt for begynnerleseren.

6.3 Nivådelte småbøker

Spørreundersøkelsen viser at verken lesearkene eller leseboka er eneste kilde til tekster som blir brukt i første klasse. De nivådelte småbøkene har relativt stor plass i undervisningen.

Småbøkene har Whole Language som utgangspunkt med den hensikt å kunne gi leseutfordringer tilpasset hver enkelt elev i forhold til avkoding og leseforståelse.

De nivådelte småbøkene blir gjerne brukt i veiledet lesing, og interesse og motivasjon kan opprettholdes ved at elevene får ny bok hver økt. Ved å organisere leseopplæringen som stasjonsundervisning, kan læreren i relativt stor grad tilpasse opplæringen og gi eksplisitt undervisning. Dette kan gi en mer balansert tilnærming, og muliggjør å ta i bruk den hermeneutiske spiralen som På sporet viser til (Lesesenteret. u.d). Stasjonsundervisning kan trekke inn delemener som systematisk arbeid med språklig bevissthet, skriving og forståelse som alle blir vurdert som viktige for å forebygge lesevansker.

Krav om individuell oppfølging kan oppleves som en utfordring for læreren. Utfordringene vil nødvendigvis øke med klassestørrelsen (Solheim mfl. 2017). Økt lærertetthet kan være en løsning. Lærertettheten i klassen kan påvirke hvordan potensialet i bruken av småbøker utnyttes. *Two Teachers* prosjektet viser til forskning der økt lærertetthet i begynneropplæringen kan påvirke handlingsrommet til læreren i begynneropplæringen (Solheim mfl. 2017). Trolig vil bruken av de nivådelte småbøkene avhenge av lærertettheten i klassene med tanke på både hvor mye og hvor ofte småbøker og veiledet lesing blir brukt, men også hvor stor kapasiteten er til å tilpasse bøkene til riktig lesenivå for hver enkelt elev. Studien har ikke gitt et svar på hvordan dette handlingsrommet utnyttes. Årsaken er at jeg kun har sett på utvalget fra *Two Teachers* prosjektet der lærerne er med i betingelse 0 og kontrollklasse som verken er med i Språkløyper eller har tildelt ekstra ressurser. Trolig vil handlingsrommet påvirke bruken av småbøker fordi det er tidkrevende å finne bøker som er tilpasset hver enkelt elev i tillegg til å gi veiledet lesing. Selv om læreren i mitt utvalg har svart at de bruker nivådelt småbøker relativt mye i undervisningen, sier spørreundersøkelsen ingenting om hvordan bøkene blir brukt. En svakhet er at jeg ikke kan si noe om dette.

Bruken av nivådelte småbøker legger opp til at elevene kun får tilgang til bøker på elevens antatte lesenivå. I dette kan det ligge en utfordring med elever som blir opptatt av rangering av seg selv og klassekamerater etter lesenivå (Iversen Kulbrandstad 2018). Nivået eleven er plassert på kan stå i veien for å få tilgang til den boka eller teksten som eleven har lyst til å lese. Motivasjon kan gjøre at elever kan strekke seg langt ut over det nivået som teoretiske modeller eller læreren tror at eleven er i stand til å klare (Iversen Kulbrandstad 2018), og kan ses i sammenheng med det Pressley kaller akademisk motivasjon (Pressley og Allington 2015).

Nivådelte lesetekster i ei lesebok eller leseark kan derimot holde leseiveren gående. Ved at elevene har tilgang til alle nivåene vil ingen elever fysisk være hindret for tilgang til innholdet i teksten. Tekstene i leseboka eller på lesearket begrenser ikke eleven til et antatt nivå. Funn i spørreundersøkelsen viser at lærerne også tilpasser bruken av nivådelte småbøker til eleven. Et slikt funn kan bety at elever får ulike nivådelte lesebøker, eller at de brukes mer for enkelte elever.

6.4 Tekster elevene skriver sammen med lærer

Overraskende funn fra spørreundersøkelsen er at det er lite vekt på lesetekster lærer og elever skriver sammen. Funnet er interessant da denne typen tekster og bruk av tekstskaping som metode (Iversen Kulbrandstad 2018) har lang tradisjon i norsk begynneropplæring. Senest i L97 (Utdanningsdirektoratet, 1997) kommer tekstskaping tydelig fram under hovedmomentet «lese og skrive» for førsteklasse. Tekstskaping blir nevnt som metode for at elevene skal se sammenhengen mellom tekst og tale. Metodefriheten presiseres i Kunnskapsløftet (Traavik og Alver 2008), og tekstskaping står ikke spesifisert under målformuleringene i norskplanen for første og andre klasse. Sammenhengen mellom talemål og skriftspråk blir likevel vektlagt ved kompetansemålet om at elevene skal kunne «samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk NOR1-05*).

I fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) kommer tekstskaping inn som kjerneelementet «skriftlig tekstskaping». Begrepet har en ny innpakning som gir rom for tolkning. Samtidig blir det ikke spesifisert at elever og lærer skal skrive tekster sammen. Tolkninger gir rom for å ta i bruk tekstskaping slik den var tiltenkt, og dette kan få betydning som lesetekster for elevene.

Kunnskapsløftet har mål om at elevene etter andre trinn skal vise forståelse for sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Funnet i spørreundersøkelsene om bruk av tekster som elever og lærere har skrevet sammen er også interessant i forhold til å kunne realisere et slik mål da mye tyder på at tekstskaping er den sjangeren som legger best til rette for denne koblingen. I følge Elbro (2008) er det viktig for elevenes leseutvikling at de ser koblingen mellom det talte og det skrevne språket, og oppmerksomhet på det muntlige språket er en sentral ferdighet for å kunne lære å lese (Elbro 2008). Denne vektleggingen gjør at språket får liv for elevene og på den måten kan en se på tekster som er basert på tekstskaping som meningsfulle. Innholdet i tekstene vil være knyttet til elevenes eget muntlige språk og vokabular, samt at de gjerne handler om elevenes egne opplevelser og erfaringer. Tilnærmingen gjør det mulig for læreren å benytte mer avanserte ord for det elevene sier og derigjennom få inn mer akademisk vokabular i lesetekstene i tråd med Beck (Beck mfl. 2013) sin ordinndeling.

Trolig er den største fordelen med felles tekstskaping at tilnærmingen gjør det mulig å vise elevene sammenhengen mellom fonem og grafem (Traavik og Alver 2008). Ferdigheten er avgjørende for at begynnerleseren skal få forståelse for det alfabetiske prinsipp og tilegnet lese- og skriveferdigheter. Samtidig møter begynnerleseren hele alfabetet med en gang, og med tilgang til hele alfabetet fra starten av, får eleven en hurtigere tilgang til andre meningsfulle tekster i tråd med nyere forskning (Sunde og Lundetræ 2019).

Tekstskaping starter med tekstnivået og blir i teorien benevnt som Whole Language (Iversen Kulbrandstad 2018), men muliggjør en mer balansert tilnærming ved at arbeidsmåten gir rike muligheter for å vektlegge lydering og syntesetrening. Når læreren skriver bokstavene sammen til ord samtidig som de blir uttalt, dreier det seg om lydering og syntese. Når teksten blir lest i helhet og enkelte ord blir undersøkt nærmere ved å se på hvilke bokstaver de består av og hvordan lydene må trekkes sammen til ord, gir det mening for begynnerleseren. På den måten blir det fokus på både helhet og deler der tilnærminger fra både Phonics og Whole Language- tradisjonen tas i bruk i en mer balansert tilnærming. Hovedfokuset kan betraktes som arbeid med meningsfulle tekster og ikke avkodning isolert sett (Lorentzen, 2000).

6.5 Elevproduserte tekster som lesetekster

Studien min viser lite bruk av elevproduserte tekster til bruk som lesetekster.

Trolig kan funnet ses i sammenheng med innføring av raskere bokstavprogresjon i begynneropplæringen. Forskning av Håland, Frafjord Hoem og McTigue (2018) kan være med å forklare funnene i studien. Forskningen deres viser at selv om lærerne gjennomfører raskere bokstavprogresjon, påvirkes nødvendigvis ikke elevenes skrivemuligheter. Forskningen viser at lærerne prioriterer undervisning i leseferdighet før undervisning i skriveferdigheter, og at praksis i forhold til tidsbruk og gjennomgang av hver enkelt bokstav ikke har endret seg i forhold til at flere bokstaver skal gjennomgås i løpet av ei uke fremfor en bokstav. Lærerne legger opp til et bokstavprogram der det er skriveøvelser rette mot selve bokstaven, og ikke til at eleven skal skrive egne tekster. Tidsbruken gjør at det ikke er tid til at elevene kan skrive egne tekster. Derimot anbefaler Sunde (2019) å bruke 10 til 15 minutter på å gå igjennom hver bokstav. En slik tidsbruk kolliderer med det som er praksis i begynneropplæringen.

Tekstanalysene av lesearkene i denne studien viser tegn på at rask bokstavprogresjon der elevene blir presentert for to bokstaver i løpet av ei uke, er dominerende i begynneropplæringen. Analysene av Jonsbråten sine leseark er eksempel på hvor lite meningsfulle tekster elevene får tilgang til ved en sakte progresjon der ny bokstav blir presentert hver uke. Funnet underbygges av forskning som viser en raskere tilgang til meningsfulle tekster når eleven lærer flere bokstaver i løpet av ei uke (Sunde og Lundetræ 2019).

Hurtig bokstavprogresjon gir bedre tid til å øve på og repetere bokstavene (Sunde og Lundetræ 2019). Forskningen til Sunde og *Two Teachers* angående raskere bokstavprogresjon hadde forventninger om at de elevene som kunne bokstavene før de begynte med formell undervisningen også skulle profitere på den raske progresjonen. Forskningen viser i midlertidig at disse elevene ikke gjorde det. Forskningen bygger opp om betydningen av å tilby meningsfulle tekster til elevene fra starten av, og at elever som allerede er i gang med å lese ikke har særlig utbytte av å følge progresjonen som klasseundervisningen legger opp til. Det kan stilles spørsmål ved om vi i norsk begynneropplæring tar for mye hensyn til de svakeste leserne og ikke tar tilstrekkelig hensyn til de sterkeste leserne.

6.6 Tekster i kontekst

Tekstanalysene i studien viser at konteksten teksten står i er viktig for å kunne gi mening for begynnerleseren. Konteksten skal være et hjelpemiddel i forhold til språkforståelse der leseren

er på jakt etter mening i teksten (Elbro, 2008). Tekstene i *Fabel* utnytter konteksten ved å la alle tekstene gå ut ifra kjente kontekster for elevene. Videre utnyttes illustrasjoner til å underbygge forståelsen av det som står i verbalteksten. På den måten gjøres tekstene meningsfulle. Lesearken har lite bruk av illustrasjoner som utfyller innholdet eller gir støtte til forståelsen av det som står skrevet. På den måten gir de inntrykk av å være kontekstløse øvetekster.

Whole Language vektlegger forståelsesaspektet. Konteksten blir sett på som viktig for å tilegne seg forståelse av en skreven tekst, og kjennskap til konteksten kan utnyttes når en møter ukjente ord i en tekst. En leseopplæring som legger vekt på å se bokstaver og enkeltord i en språklig kontekst, blant annet gjennom bruk av lesetekster med gjentakelsesstrukturer, fører gjerne til at begynnerleseren utvikler kontekstbaserte lesestrategier, som er et nyttig supplement til rene avkodingsferdigheter. Når lesearkene har lite bruk av støttende illustrasjoner, kan de være et hinder for at begynnerleseren prøver å lese mer avanserte tekster. En tanke kan være at lesearken ikke er egnet til å sette tekstene i en større kontekst da programmet de produseres i ikke er egnet til å sette tekstene inn i en tydelig kontekst for begynnerleseren. Kanskje er lesearkene best egnet til å legge til rette for øving på delferdigheter for elever som trenger det?

Et av kjerneelementene i norskfaget i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) er «tekst i kontekst» som belyser viktigheten av at tekstene som brukes i begynneropplæringen i lesing må stå i en sammenheng og ha betydning for begynnerleseren dersom de skal oppleves meningsfulle.

6.7 Tilpasset undervisning

I diskusjonen om hvilke tekster som kan være meningsfulle for en førsteklassing, må en trolig ha ulike elever i tankene. Forsvarere for Whole Language som utgangspunkt tenker nok fortrinnsvis på elever med gode språklige forutsetninger. Dette er elever som lett tilegner seg bokstav-lyd sammenhengen og som raskt lærer å avkode nye ord. Disse elevene kan derfor raskt la innholdet styre lesingen deres. Derimot er forsvarere for en Phonics tilnærming trolig mer opptatt av, og bekymret for, elever med mindre gode forutsetninger. Dette er elever som har vansker med å lære bokstav-lyd sammenhengen, elever som strever med ortografiske uregelmessigheter, elever som forsøker å gjette og ikke mestrer å bruke gode strategier. Disse

elevene kan lett miste motivasjonen. Spesielt vil elever med svakere forutsetninger kunne ha nytte av Phonics for å lære avkoding

Elever med et stort overskudd, som allerede er selvhjulpne, kan arbeide selvstendig med innholdet i tekster på en helt annen måte. Av den grunn kan forskjellig undervisning være mer optimal for forskjellige elever. Tekster må tilpasses elevenes ferdigheter og vanskegraden må vurderes ut ifra form og innhold (Lundetræ og Walgermo 2014).

Ved at tekster både har i seg elementer fra Phonics og Whole Language tradisjonen er det mye som tyder på at tekstene kan være meningsfulle både for begynnerlesere som er i gang med å tilegne seg forståelse for det alfabetiske prinsipp, samt for de begynnerleserne som allerede har knekt den alfabetiske koden og dermed er på jakt etter innholdet i det de leser i tekstene. Ved å finne denne balansen vil læreren kunne servere meningsfulle tekster til mangfoldet av elever som befinner seg i en vanlig norsk første klasse. På den måten kan en legge til rette for at elevene vil kunne lykkes med lesingen og se meningen med å tilegne seg lesekunsten. Med utgangspunkt i ei felles lesebok som legger til rette for en balansert undervisning med tekster på ulike nivå der elevene kan delta i felleskapet ut ifra et felles innhold, vil læreren kunne tilby meningsfulle tekster til alle leseren i en førsteklasse. Muligens er det mulig eller realistisk å gjennomføre om læreren også er alene som pedagog i klassen.

7 Avslutning

I denne studien har jeg belyst hvilke tekster som kan være meningsfulle for en førsteklassing sett i lys av teoriene Phonics og Whole Language. Jeg har analysert leseark som læreren produserer selv og tekster i ei lesebok. Ut fra analysene har jeg pekt på styrker og svakheter i de ulike teksttypene og hva som kan være meningsfullt i de ulike tekstene. Jeg har også analysert svarene fra en spørreundersøkelse basert på data fra *Two Teachers* prosjektet om hvilke tekster lærere rapporterer at de bruker i begynneropplæringen i første klasse. Svarene gav indikasjoner på hvilke tekster som er mest brukt i begynneropplæringen. Disse teksttypene ble tatt med i drøftingsdelen og jeg fikk belyst i hvilken grad de kan være meningsfulle for en førsteklassing. Jeg drøftet også tekster som funnene i spørreundersøkelsen viste at var lite i bruk og brukte teori og forskning fra teoridelen til å belyse mulige sammenhenger.

Utvalget i spørreundersøkelsen fra *Two Teachers* prosjektet ble valgt for å få en mest mulig realistisk beskrivelse gitt at læreren er alene som pedagog i klasserommet med ansvaret for begynneropplæringen i lesing. Dersom utvalg fra *Two Teachers* prosjektet hadde vært basert på skoler med Språkløyper og tildelt tilleggsressurser kunne jeg ha utført sammenligningen basert på forholdet mellom antall lærere og elever. I så tilfelle kunne jeg ha framstilt et mer helhetlig bilde av hvilke tekster som blir brukt og hvorvidt lærertetthet har betydning for tekstvalget lærerne gjør. Ulempen ved å bruke data fra en spørreundersøkelse som allerede var gjennomført var at jeg ikke hadde mulighet til å stille tilleggsspørsmål samt få en begrunnelse for svarene lærerne hadde gitt.

Studien gir likevel svar på hvilke tekster mitt utvalg bruker. I undersøkelsen svarte lærerne at tekster fra lesebok og andre lærebøker, leseark og nivådelte småbøker blir mest brukt. Undersøkelsen viser at det er en overvekt av tekster på ulike lesenivå som gjør det mulig å tilpasse tekstene til elevenes lesenivå.

Studien gir heller ikke svar på hvordan tekstene brukes i begynneropplæringen. Det er et stort potensial i teksttypene til å imøtekomme behovene elever har til meningsfulle tekster ved at elevene kan få tekster tilpasset sitt eget nivå. Lærerne viser gjennom valget av tekst at de klarer å ta i bruk tekster som legger opp til en differensiert leseopplæring. Trolig er det selve bruken av tekstene som avgjøre om potensialet utnyttes ved at økt lærertetthet gir et større handlingsrom. Dersom lesetekstene er passe vanskelige, vil elevene kunne oppleve lesingen som meningsfullt gjennom en opplevelse av mestring og framgang.

En stor del av studien var å analysere innsamlede selvproduserte leseark. Erfaringen min og det at jeg selv har produsert leseark kan ha hatt påvirkningen på studien. Jeg kan ha tilegnet meg en dypere forståelse for hvilken rolle leseark har i undervisningen. En analyse av lesearkene ut ifra teori har gjort at jeg har kunnet hatt en forskerdistanse til arkene. Analysene av lesearkene er likevel et bilde på trekk som jeg har sett ut ifra de arkene jeg har hatt tilgang til, sammenlignet med ark som er tilgjengelige på internett. Funnene jeg har gjort kan på den måten ikke sies å være gyldige for alle leseark lærerne produserer selv.

Leseboka *Fabel* ble valgt som eksempel på ei lesebok som legger til grunn en balansert tilnærming til tekster i begynneropplæringen i første klasse. Svakheten i analysen er at jeg ikke hadde tilgang til tilleggsressursene til verket som kunne gitt meg en større helhetlig forståelse for tanken bak bruken av tekstene, og eventuelt andre tekster som er tilgjengelige tilknyttet læreverket. Samtidig var hensikten å se på tekstene i leseboka. Gjennom å ta i bruk

alle bokstavoppslagene fikk jeg et inntrykk av i hvilken grad tekstene gav mening og hvorvidt en balansert tilnærming var gjennomført i tekstene i leseboka. Dersom andre hadde analysert boka med tilsvarende hensikt kan inntrykket bli annerledes nettopp fordi en tekstanalyse har innslag av subjektivitet. Teori bidrog til at analysen fikk et teoretisk perspektiv

Å sammenligne leseark som er produsert av en lærer med ei lesebok skrevet av en forfatter i samarbeid med to lærer og en leseforsker, blir en sammenligning på ulike premisser. Leseark er gjerne produsert i en hektisk lærerhverdag der læreren har mange andre oppgaver, mens leseboka blir produsert under helt andre forhold både forskningsmessig, teknisk og økonomisk. Likevel har det vært interessant å se leseark og lesebok i forhold til hverandre. Sammenligningen har gjort det mulig å se på muligheter og begrensinger som ligger i de ulike tekstene. Analysene har gitt nye perspektiver på mulighetene som ligger i et leseark dersom lærerne blir observante på svakhetene ved arkene. Samtidig kan bevissthet på styrkene gjerne gjøre måten en bruker de på mer hensiktsmessig. Tekstanalysene peker på både styrker og svakheter og som lærer kan en dermed ta et mer bevisst valg i forhold til hvordan både leseark og leseboka kan utnyttes i undervisningen.

Ved utarbeidelse av ei lesebok har forlagene mulighet til å sette sammen ei arbeidsgruppe bestående av ulike roller. De kan knytte til seg forskere på feltet som har kunnskap om nyere teori og forskning, illustratører som kan utnyttet mediet og lærere med lang undervisningskompetanse. Muligheten gjør at forskningsbasert kunnskap kan kombineres med erfaringsbasert kunnskap. Resultatet legger opp til et produkt som kan egne seg til bruk i undervisningen i tråd med gjeldende læreplan. Egenprodusert materiell legger i større grad opp til å være erfaringsbasert ved at en alene som lærer nødvendigvis ikke har den samme kompetansen som ei arbeidsgruppe for et forlag. Studien min indikerer at tekstene blir bedre og mer meningsfulle med bred kompetanse enn om en lærer utvikler tekstene alene. Samtidig kan lærere gjerne vise til gode leseresultater ved bruk av egenprodusert materiell. Om det er materiellet eller den relasjonell kompetanse som er grunnen kan en ikke gi svar på, men trolig er det lik mye hva læreren konkret gjør i undervisningen som kan ligge til grunn for gode resultater. Teori om nyere leseforskning kan ikke erstatte det Elbro benevner som pedagogisk fantasi og håndelag, men den kan være med på å gi fantasien et trygt grunnlag (Elbro 2008).

Bortfall av godkjenningsordningen sammen med stor metodefrihet til læreren stiller enda større krav til læreren om å ta bevisste valg i forhold til tekster og metoder i begynneropplæringen. Uavhengig av hvilke tekster og hvordan læreren velger å tilnærme seg begynneropplæringen i lesing, vil forskningsbasert kunnskap om tilnæringsmåter og teorier

om lesing og leseutvikling spille en sentral rolle i forhold til om begynnerleseren skal lykkes på kort og lengre sikt.

For å imøtekomme behovet for meningsfulle tekster i begynneropplæringen i første klasse er kunnskap om hva meningsfulle tekster innebærer betydningsfullt. Elever begynner på skolen med store forventninger om å lære å lese og kravet bør innfris mens elevene har tro på egne ferdigheter. Å kunne balansere mellom ferdighetene hver enkelt elev har og vanskegrad på teksten stiller krav om kompetanse om alle prosessene som er involvert i lesing.

Innledningsvis skrev jeg at et viktig mål for utdanningsinstitusjonene er å sikre at forskningsbasert kunnskap i større grad blir lagt til grunn for arbeidet i skolen (Ertesvåg og Irgens 2012). En av begrunnelsene for å ha en praksisrelevant vinkling på masterstudiet mitt var behovet for mer forskning som var rettet mot eget arbeid og egen utvikling. Jeg ser behovet for mer forskning med praksisrelevant vinkling for å få mer forskningsbasert undervisning i klasserommet.

Forlagene legger til rette for bruk av digitale ressurser som også inkluderer tekster for elevene. Mine tanker om veien videre i forhold til meningsfulle tekster for en førsteklasse, er behovet for å belyse hvilke muligheter og begrensninger digitalisering av tekster for begynnerleseren har for tilgangen til meningsfulle tekster. En bevissthet rundt i hvilken grad mediet påvirker tekstbruken, og hvordan virkemidler i det digitale verktøyet kan bidra til å gjøre tekstene meningsfulle kan være betydningsfullt for undervisningen i klasserommet.

8 Litteraturliste

- Andreassen, Rune. 2014. «Undervisning som fremmer leseforståelse». S. s. 223-242 i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Austad, Ingolv, red. 1991. *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU).
- Austlid, Andreas. 1880. *Abc Bok*. Bergen: J.W. Eide.
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, og Linda Kucan. 2013. *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (2012). *Teaching vocabulary in the primary grades*. Vocabulary instruction needed. I: Kame`enui, E.J. og Baumann, J.F. (red.). *Vocabulary Instruction. Research to Practice* (2.utgave) s. 26-50. New York: Guilford Publications
- Bjerke, Christian, og Ronny Johansen. 2017. *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, Halvor, og Sven Nilsen. 2012. «Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole». S. S. 153-162 i *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bråten, Ivar. 2007. *Leseforståelse lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). *Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children*. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503.
- Chapman, James W., Alison W. Arrow, Christine Braid, Keith T. Greaney, og William E. Tunmer. 2018. «Enhancing literacy learning outcomes for beginning readers: Research results and teaching strategies.»
- Chard, D.J., Pikulski, J.J og McDonagh, S.(2006). *Fluency. The link between decoding and comprehension for struggling readers*. I: Rasinski, T., Blachowicz, C. og Lems, K.(red.). *Teaching reading fluency*, s. 39-61. New York: Guilford Press.

- Elbro, Carsten. 2008. *Læsning og læseundervisning*. Kbh.: Gyldendal.
- Ersland, Bjørn Arild, Anne-Birthe Megard Grønli, og Kjersti Lundetræ. u.å. *Fabel 1*. 2019.
- Ertesvåg, Turid, og Erik Irgens. 2012. «Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse». i *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fitzgerald, J. (1999). *What is this thing called «balance?»*. *The Reading Teacher*, 53(2), 100-107.
- Frost, J. (1998). *Læsepraksis : på teoretisk grunnlag*. København: Dansk Psykologisk ForlaFærevaag, Margaret Klepstad, og N. N. Gabrielsen. 2014. «Kartlegging av lese- og skriveferdighet». i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodman, Kenneth S. (1982). *Reading: A psycholinguistic guessing game* (1967). S, 33-45 i Gollasch, Frederick V. (red.) *Language & Literacy. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Volume 2*. London: Routledge.
- Goodman, Y. M., og K. S. Goodman. 1994. *To err is human. Learning about language processes by analyzing miscues*.
- Gough, P. B., og William E. Tunmer. 1986. *Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education*.
- Granberg, Mia. 1996. *Lesing- en ferdighet i utvikling*. Tano Aschehoug.
- Guthrie, John T. 2015. «Best Practices for Motivating Students to Read». i *Best Practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J.T. og Wigfield, A. (2000) *Engagement and Motivation in Reading*. I M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson og Barr (red.) *Handbook of Reading. Research vol. 3* s.403-424.
- Hodgson, Janet, Rønning, Wenche & Tomlinson, Peter (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (Rapport 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.

- Høien, Torleiv, og Ingvar Lundberg. 2012. *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høigård, Anne. 2019. *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, Anne, Toril Hoem, og Erin McTigue. 2018. «Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms». *Early childhood Education Journal* 47(1):63–74.
- Iversen Kulbrandstad, Lise. 2018. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. 2. utg. Fagbokforlaget.
- Jonsbråten, Berit Wiig. u.å. *Lesetrening kopioriginaler-leseark for oppøving av leseferdighet*. InfoVestForlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (199-2000), *Ot.prp.nr 44(1999-2000)* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/?ch=1>
- Kleven, Thor Arnfinn, og Finn Hjørdemaal. 2018. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020))* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- LaBerge, D., og Samuels, S. J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Leimar, Ulrika. c1974. *Läsning på talets grund : läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Lervåg, Arne, og Vibeke Grøver Aukrust. 2010. «Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners.» *Journal of Child Psychology and Psychiatry* Vol.51(5), s.612–620.
- Lesesenteret, 2019 <https://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/smaaboeker/>
- Lesesenteret. (u.d), *På sporet, Språkløyper, introduksjon*. Lastet ned fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/begynneropplaring/pa-sporet-tidlige-intensive-tiltak/>
- Lorentzen, R.T. (2000). *Tekstskaping som skriveundervisning*. I: Kibsgaard (red.). *Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K., Solheim, O.J., Schwippert, K, og Uppstad, P.H. 2017. «Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention.»
- Lundetræ, Kjersti, og Per Henning Uppstad. 2014. «Leseopplæring-bevisstgjøring fram mot leseflyt». i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, Kjersti, og Bente Rigmor Walgermo. 2014. «Leseopplæring-å komme på sporet». i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, Joseph A. 2008. «Designing a Qualitative Study». S. 214–50 i *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Second edition*. London.
- Melby-Lervåg, M., og A. Lervåg. 2011. «Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket.»
- Nagy, W.E. og Townsend, J.A. (2012). *Words as tools. Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. Reading Research Quarterly* (1): 91-108.

- National Reading Panel. 2000. «Report of the National Reading Panel».
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og videregående opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pearson, P. D. (2001). *Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading*. Reading researchers in search of common ground, 78-83.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed. utg.). New York: Guilford Press.
- Pressley, Michael, og Richard L. Allington. 2015. *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. Fourth edition. New York: The Guilford Press.
- Roe, Astrid. 2014. *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, Marit S., & Bråten, Ivar. (2005). *Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text*. Scandinavian Journal of Psychology, 46(2), 107- 117. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data.: David Silverman* (Fifth edition). SAGE
- Skjelbred, Dagrun. 2003. «ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppseding». i *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring, Ny og rev .utg.* Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Smith, Frank. 1971. *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learnig to read*. New York: Holt, Rinehart.
- Snowling, Margaret J. (2013). *Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view*. Journal of Research in Special Educational Needs, 13(1), 7-14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Solbakken, Simen Sørboe. 2019. *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforl.
- Solheim, Oddny Judith, Jan. C. Frijters, Kjersti Lundetræ, og Per Henning Uppstad. 2018. «Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial». *Learning and instruction* 58:65–79.

- Solheim, Oddny Judith, Mari Rege, og Erin McTigue. 2017. «Study protocol: "Two Teachers" A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers».
- Stahl, Steven A., og William E. Nagy. 2006. *Teaching word meanings*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Stangeland, Elisabeth Brekke, og Margaret Klepstad Færevaa. 2014. «Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen». i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stortinget (1998), *Innstilling fra kirke-utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 17.juli 1998 nr.. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/1999-2000/inno-199900-089/?lvl=0#a2.8>
- Sunde, Kristin, og Kjersti Lundetræ. 2019. «Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices?» *Nordic Journal of Literacy Resarch* 5:62–78.
- Thagaard, Tove. 2018. *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Trageton, Arne (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*.
- Traavik, Hilde, og Vigdis Rosvold Alver. 2008. *Skrive- og lesestart - Skriftspråksutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, Knut. 2018. «Historisk forskningsmetode». S. 159–73 i *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Finn Egil, og Per Henning Uppstad. 2014a. «Leseferdighet». i *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, Finn Egil, og Per Henning Uppstad. 2014b. «Leseundervisning». i *Å lykkes med lesing Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006a) *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn>

Vellutino, Frank R., Donna M. Scanlon, Small Sheila, og Diane P. Fanuele. 2006. «Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions».

Vormeland, Sigrun. 1985. *med a og b til alababa*. ny utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.

Vedlegg 1

Godkjenning fra NSD på bruk av data fra *Two Teachers* prosjektet

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel
Two Teachers in the Class: Increasing the Opportunities to Differentiate Literacy Instruction

Referansenummer
423385

Registrert
23.04.2020 av Oddny Judith Solheim - oddny.j.solheim@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Oddny Judith Solheim, oddny.j.solheim@uis.no, tlf: 51833136

Type prosjekt
Forskerprosjekt

Prosjektperiode
01.01.2016 - 31.12.2023

Status
13.05.2020 - Vurdert

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). SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle TIE. Personvernjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vurdering (1)

13.05.2020 - Vurdert

BAKGRUNN Behandlingen av personopplysninger ble opprinnelig meldt inn til NSD i 2016 (NSD sin tidligere referanse: 47295) og vurdert under personopplysningsloven som var gjeldende på det tidspunktet. Prosjektet er nå meldt inn til NSD på nytt meldeskjema for å påse at prosjektet får et oppdatert rettslig grunnlag etter ny personvernlovgivning. Det er NSD sin vurdering at prosjektet vil være i samsvar med den gjeldende personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 13.05.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette. **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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger som helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2035. **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 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekrefteelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlig, 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** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Informasjonen som ble gitt til de registrerte når de ble rekruttert til forskningsprosjektet var i tråd med lovverket som var gjeldende på det tidspunktet. Prosjektet har opprettet en egen nettside hvor supplerende informasjon om prosjektet fremgår. Denne kombinasjonen av det opprinnelige informasjonsskrivet og informasjonen på nettsiden gjør at informasjonen oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN**

Figur 8-1 Godkjenning fra NSD på bruk av data fra *Two Teachers* prosjektet

Vedlegg 2

Spørsmål fra undersøkelsen i *Two Teachers* prosjektet

Teacher background	Gender
	Age
	How many years have you taught in total at the end of this school year?
	How many times have you in total conducted in early instructions in reading and writing at the end of this school year?
	What is your highest formal education? (spring 2017)
	Which of the alternatives best describes your education background?
	Which of the alternatives best describes your education background? - Other (comments)
	Are any of these subjects part of your education? Norwegian
	Are any of these subjects part of your education? Litterature
	Are any of these subjects part of your education? Early instructions in reading and writing
	Are any of these subjects part of your education? Reading education
	Are any of these subjects part of your education? Special needs education
	Are any of these subjects part of your education? Disabilities in reading and writing
	Are any of these subjects part of your education? Norwegian as second language
	Are any of these subjects part of your education? Assessment methods in reading
Are any of these subjects part of your education? Pedagogy	
Reading instructions	How often do you use levelled books/guided reading books
	How often do you use common textbooks
	How often do you use reading sheets
	How often do you use text that students and teachers make together
	How often do you use student's own text
	How often do you use non-fiction not obtained from common textbooks
	How often do you use fiction not derived from common textbooks
Reading homework	How many days a week do the students have reading homework?
	Do all students get the same reading homework?
	Do you use text from common textbooks as homework?
	Do you use text from levelled books/guided reading books as homework?
	Do you use text from student's own text as homework?
	Do you use reading sheets as homework?
	Fiction / literature which is not taken from common textbook
	How many times does the student read text from common textbooks at home?
	How many times does the student read text from levelled books/guided reading books at home?
	How many times does the student read text from student's own text at home?
How many times does the student read text from reading sheets at home?	

Vedlegg 3

Flere eksempler på leseark

Leseark nr 37 uke

Til medleser!

Vi skal nå øve inn artikkelen **et**. La elevene gjøre som før: se på ordet, lukke øynene og prøve å se ordet som et indre bilde. Dette er forresten en god måte å øve på ved diktat.

Bokstaver:

j, v, b, t, å, n, v, t, b, f, a, u,

Stavinger:
et

et, bå, vå, já, ne, et, mu, ri, lo,

Tekst:

Far ser et bål.
Mor får et ur.
E-li ser et lam.
O-le får et mål.

Leseark nr. 37 Jonsbråten (Gjengitt med tillatelse InfoVest Forlag)

Leseark uke 44

Les språklidene til boks77tavene tre ganger. Det er viktig å variere rekkefølgen på bokstavene. Eleven følger det de leser med fingeren.


Til tirsdag:

1.

u	i	s	e	l	r	u	m	v	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. ru tu år le vi si ro

3. Mie er lur.
Ulla vil ut i so – la.
Fint ute, sier Lars.




Til torsdag:

1.

ø	r	å	f	ø	n	a	m	o	l
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. mø li få sø ro ør osj

3. Ole vil søle.
Mia ser en øg - le.
Regn er gøy, sa far.



Eksempel på selvprodusert leseark uke 44

Vedlegg 4

Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til tekster i undervisningen («reading instructions») i *Two Teachers* prosjektet

Reading instructions: How often do you use levelled books/guided reading books					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	12	24,0	24,5	24,5
	Once or twice a week	16	32,0	32,7	57,1
	Once or twice a month	13	26,0	26,5	83,7
	Never or almost never	8	16,0	16,3	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use common textbooks					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	12	24,0	24,5	24,5
	Once or twice a week	23	46,0	46,9	71,4
	Once or twice a month	6	12,0	12,2	83,7
	Never or almost never	8	16,0	16,3	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use reading sheets					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	14	28,0	28,6	28,6
	Once or twice a week	16	32,0	32,7	61,2
	Once or twice a month	9	18,0	18,4	79,6
	Never or almost never	10	20,0	20,4	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use text that students and teachers make together					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	1	2,0	2,0	2,0
	Once or twice a week	9	18,0	18,4	20,4
	Once or twice a month	21	42,0	42,9	63,3
	Never or almost never	18	36,0	36,7	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use student's own text					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	3	6,0	6,1	6,1
	Once or twice a week	12	24,0	24,5	30,6
	Once or twice a month	19	38,0	38,8	69,4
	Never or almost never	15	30,0	30,6	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use non-fiction not obtained from common textbooks					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Once or twice a week	9	18,0	18,4	18,4
	Once or twice a month	15	30,0	30,6	49,0
	Never or almost never	25	50,0	51,0	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Reading instructions: How often do you use fiction not derived from common textbooks					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Every day/almost every day	8	16,0	16,3	16,3
	Once or twice a week	15	30,0	30,6	46,9
	Once or twice a month	14	28,0	28,6	75,5
	Never or almost never	12	24,0	24,5	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Vedlegg 5

Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til tekster som leselekse («reading homework») i *Two Teachers* prosjektet

Reading homework: How many days a week do the students have reading homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	6	12,0	12,2	12,2
	4	43	86,0	87,8	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 1

Reading homework: Do all students get the same reading homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	8	16,0	16,3	16,3
	No	41	82,0	83,7	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 2

Reading homework: Do you use text from common textbooks as homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes, for all the students	20	40,0	40,8	40,8
	Yes, for some of the student	13	26,0	26,5	67,3
	No	16	32,0	32,7	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 3

Reading homework: Do you use reading sheets as homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes, for all the students	22	44,0	44,9	44,9
	Yes, for some of the student	15	30,0	30,6	75,5
	No	12	24,0	24,5	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 4

Reading homework: Do you use text from levelled books/guided reading books as homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes, for all the students	18	36,0	36,7	36,7
	Yes, for some of the student	15	30,0	30,6	67,3
	No	16	32,0	32,7	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 5

Reading homework: Do you use text from student's own text as homework?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes, for some of the student	1	2,0	2,0	2,0
	No	48	96,0	98,0	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 6

Reading homework: Fiction / literature which is not taken from common textbook					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes, for all the students	8	16,0	16,3	16,3
	Yes, for some of the student	8	16,0	16,3	32,7
	No	33	66,0	67,3	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Missing	Not answered	1	2,0		
Total		50	100,0		

Tabell 7

Reading homework: How many times does the student read text from common textbooks at home?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,0	3,0	3,0
	2	3	6,0	9,1	12,1
	3	15	30,0	45,5	57,6
	4	4	8,0	12,1	69,7
	5	2	4,0	6,1	75,8
	Adjusted	8	16,0	24,2	100,0
	Total	33	66,0	100,0	
Missing	Not answered	17	34,0		
Total		50	100,0		

Tabell 8

Vedlegg 6

Deskriptiv framstilling av svar på spørsmål knyttet til lærerens erfaring i begynneropplæring («teacher background») i *Two Teachers* prosjektet

Teacher background: How many times have you in total conducted in early instructions in reading and writing at the end of this school year? * Reading instructions: How often do you use fiction not derived from common textbooks Crosstabulation						
Count	Reading instructions: How often do you use fiction not derived from common textbooks					Total
	Every day/almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never		
Teacher background: How many times have you in total conducted in early instructions in reading and writing at the end of this school year?	,0	0	0	0	1	1
	1,0	2	4	4	3	13
	2,0	2	3	3	0	8
	3,0	1	3	2	3	9
	4,0	1	2	1	1	5
	5,0	0	0	1	2	3
	6,0	2	0	0	0	2
	7,0	0	1	1	0	2
	8,0	0	0	1	1	2
	10,0	0	1	0	0	1
	18,0	0	1	0	0	1
	35,0	0	0	0	1	1
Total		8	15	13	12	48

Tabell 10