



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

**Studieprogram:** VLS501-121H  
Erfaringsbasert master for lærarspesialistar

Vårsemesteret, 2022

**Student:** Hilde Børven

**Veileder:** Åse Kari Hansen Wagner

**Tittel på** Veileda lesing i begynnaropplæringa.  
**masteroppgaven:** Guided reading in early grades.

**Mengd ord:** 26 610  
**Emneord:**  
Veileda lesing, begynnaropplæringa,  
lesestrategiar, leseutvikling, lærarens rolle,  
observasjon og intervju.

Stavanger, 2.juni 2022

## Forord

Det å skriva ei masteroppgåve har vore spennande, utfordrande og lærerikt. No er eg i mål, og det er mange eg gjerne vil senda ei helsing.

Fyrst vil eg takka rettleiaren min, Åse Kari Hansen Wagner for at du har heia på meg heile vegen. Ditt engasjement, og dine faglege gode råd har ført til at eg har kjent på meistring og glede. Vidare vil eg takka lærarane og elevane som har vore avgjerande for at eg skulle få gjennomføra denne studien.

Eg vil takka alle forelesarane og medstudentane ved UIS. Eg vil retta ein spesiell takk til mi trufaste og uvurderlege kollokviegruppe, «Hopp og Spret».

Til slutt vil eg takka mi gode veninna Mari, for korrekturlesing, og for at du er like glad i å diskutera ortografi som det eg er. Ein stor takk til «Kongehuset» mitt som har heia på meg heile vegen. No lovar eg at eg skal skaffa meg ein ny hobby, og redusera inntaket av cola zero.

Øystese, juni 2022

Hilde Børven

## Samandrag

Denne erfaringsbaserte masteroppgåva har undersøkt korleis lærarar i begynnaropplæringa kan utnytta potensialet i metoden veileda lesing ved hjelp av eit nytt støttemateriell, *Veileda lesing* (Håland & Wagner, 2021). Eg har observert seks leseøktar utført av tre lærarar, og dessutan gjennomført eit semistrukturert intervju av lærarane. Studien stiller fylgjande forskingsspørsmål:

**Korleis kan lærarar i begynnaropplæringa utnytta potensialet som ligg i veileda lesing ved hjelp av materialet *Veileda lesing*, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?**

Denne har eg operasjonalisert gjennom to forskingsspørsmål:

1. Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materialet i veileda lesing?
2. Kva erfaringar har lærarane gjort seg av å bruka materialet i veileda lesing?

Resultata viser ein gjennomgåande tendens til at bruk av materialet legg til rette for at lærarane tilbyr elevane avkodingsstrategiar, og unnlèt å berre lesa orda for elevane. Lærarane brukar også forslaga i materialet for å samtala om korleis ein kan finna ut av kva orda betyr, og skapa betre flyt i lesinga. I tillegg guida lærarane elevane til å laga sine eigne referansar og justera forståinga si undervegs. Lærarane fortel at dei har oppdaga andre delar av tekstane ein kan arbeida med for å skapa meining, og dei opplever det formålstenleg å ha eit bestemt mål for leseøktene, og å ta notat av elevane si lesing. Eg finn likevel ikkje teikn til at lærarane samtalar om målet for leseøktane med elevane. Dialogen med elevane er prega av eit enkelt kvardagsspråk, og lærarane brukar materialet i mindre grad enn eg forventa på førehand.

# Innhald

Forord.....	2
Samandrag.....	3
<b>1 Innleiing.....</b>	<b>6</b>
1.1.1 Veileda lesing .....	6
1.1.2 Tidlegare forskning .....	6
1.1.3 Materiellet, «Veileda lesing».....	7
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Masteroppgåvas struktur .....	8
<b>2 Teori og empiri .....</b>	<b>9</b>
2.1 Å utvikla gode leseferdigheiter .....	9
2.2 Lærarens betydning .....	13
2.3 Val av tekstar .....	15
2.4 Å fylgja eleven si leseutvikling .....	16
2.4.1 Høgtlesing .....	16
2.4.2 Gode spørsmål .....	16
2.4.3 Observasjon .....	17
2.5 Veileda lesing .....	18
2.5.1 Kva er veileda lesing ? .....	18
2.5.2 Før lesinga .....	19
2.5.3 Under lesinga .....	19
2.5.4 Etter lesinga .....	20
2.5.5 Fordelar og ulemper ved veileda lesing .....	20
2.5.6 Norsk studie om veileda lesing på 2. trinn .....	22
2.5.7 Materieil til bruk i veileda lesing .....	22
2.6 Sosiokulturell læringsteori.....	23
2.7 Samandrag.....	25
<b>3 Metodisk tilnærming .....</b>	<b>25</b>
3.1 Forskingsdesign.....	26
3.1.1 Utval .....	26
3.1.2 Førebuingar.....	27
3.1.3 Tekstval .....	28
3.2 Datainnsamling.....	29
3.2.1 Observasjon .....	29

3.2.2	Feltnotat.....	30
3.2.3	Tankenotat.....	30
3.2.4	Semistrukturert intervju.....	31
3.2.5	Intervjuguide.....	31
3.2.6	Observasjonsskjemaet i materialet for veileda lesing.....	32
3.3	Studiens kvalitet.....	33
3.3.1	Validitet og reliabilitet.....	33
3.3.2	Frivillig deltaking.....	34
3.3.3	Personopplysningar.....	34
3.3.4	Presentasjon av data.....	34
<b>4</b>	<b>Resultat og diskusjon.....</b>	<b>35</b>
4.1	Kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materialet, Veileda lesing.....	37
4.1.1	Kim sine to økter med veileda lesing og bruk av materialet.....	38
4.1.2	Korleis Kim brukte samtalestøtta.....	41
4.1.3	Bruk av observasjonsskjemaet.....	44
4.1.4	Iben sine to økter med veileda lesing og bruk av samtalestøtta.....	45
4.1.5	Korleis Iben brukte samtalestøtta.....	47
4.1.6	Bruk av observasjonsskjemaet.....	52
4.1.7	Alex si leseøkt med veileda lesing utan bruk av materialet.....	52
4.2	Lærarane sine erfaringar med å bruka materialet i veileda lesing.....	58
4.2.1	Planlegging.....	58
4.2.2	Tekstval.....	59
4.2.3	Materialet.....	60
4.2.4	Rammene.....	63
4.2.5	Engasjement.....	64
<b>5</b>	<b>Avslutning og konklusjon.....</b>	<b>64</b>
5.1	Svar på forskingsspørsmål.....	65
5.1.1	Forskingsspørsmål 1.....	65
5.1.2	Forskingsspørsmål 2.....	66
5.2	Konklusjon og vegen vidare.....	67
5.3	Avgrensingar ved studien.....	68
	<b>Kjelder.....</b>	<b>69</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>73</b>

# 1 Innleiing

I vårt svært litterære samfunn er evna til å lesa ein viktig komponent i individets livskvalitet. Høg kompetanse innan lesing er ikkje berre nøkkelen til utdanning og karriere, men lesing kan vera berikande, gje personleg glede og utvida personars forståing av verda (Fountas & Pinnell, 2017, s. 9). Å læra barn å lesa er ei utfordring og eit ansvar som kvar enkelt lærarar må ta på alvor. Ein kan hevda at det fyrst og fremst er lærarane i begynnaropplæringa som sit med det største ansvaret, men på lang sikt vil arbeidet til alle lærarane påverka elevane sine leseferdigheiter på alle utdanningsnivå (Fountas & Pinnell, 2017, s. 9).

Etter fleire år som lærar på mellomtrinnet, fekk eg hausten 2021 tilbod om å arbeida i begynnaropplæringa. Eg synest det var spennande å få ta del i den fyrste viktige leseopplæringa til elevane. Samstundes starta eg på prosjektet med å finna ut kva eg ville fordjupa meg i som erfaringsbasert masterstudent i norsk ved Universitetet i Stavanger. I mitt fyrste møte med rettleiaren min, Åse Kari Hansen Wagner, vart eg presentert for eit heilt nytt materiell, *Veileda lesing*, som var i trykken november 2021. Eg syntest det verka som eit svært praksisnært og spennande prosjekt å få lov til å testa ut det heilt ferske materialet i min kommune.

## 1.1.1 Veileda lesing

Veileda lesing er ein relativt ny strukturert og målretta metodisk tilnærming til leseopplæringa. Metoden har mange stader i Norge vorte ein sentral byggjestein i begynnaropplæringa. Omgrepet, Veileda lesing, kjem frå «Guided reading» som vart utvikla i New Zealand (Klæboe & Sjøhelle Kibsgaard, 2013, s. 12). Veileda lesing føregår i små grupper med ein undervisningskontekst, der læraren støttar kvar enkelt lesar si leseutvikling gjennom å modellera ulike lesestrategiar, slik at elevane etter kvart kan lesa stadig meir krevjande tekstar (Fountas & Pinnell, 2017, s. 12). Gjennom veileda lesing har ein høve til å tilpassa undervisninga til kvar enkelt elev samstundes som ein skapar ei felles lesestund.

## 1.1.2 Tidlegare forskning

I 2021 vart det utført ein studie, «How do Norwegian second-grade teachers use guided reading? The quantify and qualify of practices» der tre forskarar, Håland, Wagner og McTigue (2021), undersøkte korleis norske lærarar på 2.trinn brukar veileda lesing. Studien inkluderte lærarar i 100 klasserom fordelte på 50 ulike skular (Håland et al., 2021). Dei viktigaste positive

funna i frå denne studien viste at 70 % av lærarane på 2.trinn brukar veileda lesing. Funn viser også at lærarane brukar mykje tid på å gje elevane lesestøtte i førlesingsfasen.

Likevel viser studien at lærarane ikkje utnyttar potensialet som ligg i metoden veileda lesing. Lærarane les orda for elevane, i staden for å gje dei avkodingsstrategiar. På same måte manglar lærarane strategiar for å samtala om kva ord betyr. Det er òg mykje bruk av kor- og rekkjelesing. Dermed går lærarane glipp av moglegheita til å oppdaga styrker og manglar ved kvar einiskild elev si leseutvikling, og gje minileksjonar undervegs. Dessutan er det ingen av lærarane som tek notat om elevens lesing, noko som kan skuldast at lærarane opplever høgt tidspress (Håland et al., 2021).

I tillegg er det ein annan ny norsk studie, «Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring» av Hoem & Wagner (under utgiving 2022) som peikar på nokre manglar innan tekstarbeid i norskfaget. Studien indikerer mellom anna at formålet med tekstane ofte er underkommunisert til elevane. Dessutan er det lite fokus på at elevane skal læra strategiar for avkodning, og forstå kva leseflyt inneheld. Elevane blir heller ikkje inviterte til å reflektera kritisk over tekstar si form og innhald (Hoem & Wagner, under utgiving 2022).

### 1.1.3 Materiellet, «Veileda lesing».

På bakgrunn av funna i studien til Håland et.al, (2021) vart det utvikla eit materiell, «Veileda lesing». Materiellet er utvikla av Anne Håland og Åse Kari H. Wagner (2021), ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger. Materiellet består av ein brosjyre, ein plakat og eit observasjonsskjema.

**Brosjyren** har ei kort innleiing om metoden veileda lesing, og kva som er målet med veileda lesing. I tillegg beskriv brosjyren korleis ein kan gjennomføra leseøktene, og litt om tekstval. Tekstane skal vera meningsfulle, og skapa rom for samtale. Tekstane skal gje motstand og demonstrera språkleg kompleksitet og utfordringar for begynnarlesarane. Til slutt står det litt om kva nyare forskning seier om korleis lærarar brukar veileda lesing i norske klasserom (Håland & Wagner, 2022). Den største delen av brosjyren er den **konkrete samtalestøtta**. (vedlegg 1, samtalestøtta) Her er det skildra tre ulike leseområder; Arbeida *i sjølve* teksten, arbeida *utover* teksten og arbeida *kritisk* med teksten. Under kvart leseområde er det forslag til kva lesestrategiar ein kan ha fokus på, og under kvar lesestrategi er det ei rekkje forslag med spørsmål ein kan stilla for å øva på dei aktuelle strategiane. **Observasjonsskjemaet** er bakarst i

brosjyren, og er tenkt å kunna kopierast for å fylgja med på kvar einskild elev si leseutvikling. Skjemaet er enkelt utforma med mål om at det skal vera lett å ta i bruk. (vedlegg 2, observasjonsskjemaet) **Plakaten** viser ei oversikt over alle dei ulike leseområda som samtalestøtta skildrar. Den er tenkt å hengjast opp på veggen for å vera ei påminning om alle dei ulike momenta i metoden, veileda lesing. (vedlegg 3, plakaten)

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av tidlegare forskning, og med utgangspunkt i det utvikla materialet *Veileda lesing*» vil denne studien undersøkje:

**Korleis kan lærarar i begynnaropplæringa utnytta potensialet som ligg i veileda lesing ved hjelp av materialet *Veileda lesing*, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?**

For å lettare kunna svara på problemstillinga har eg utforma **to forskingsspørsmål**:

1. Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materialet i veileda lesing?
2. Kva erfaringar har lærarane gjort seg av å bruka materialet i veileda lesing?

## 1.3 Masteroppgåvas struktur

Denne masteroppgåva er delt inn i fem kapittel. **Kapittel 1** forklarar kort kva metoden veileda lesing inneheld, og kva tidlegare forskning viser om bruk av metoden i norsk kontekst. Vidare er det ei kort beskriving av kva materialet inneheld. Samt ei grunngjeving for val av problemstilling. **Kapittel 2** gjer greie for teoretisk rammeverk og diskuterer korleis ein kan utvikla gode leseferdigheiter, og kvifor det er viktig at ein presenterer eit mangfald av tekstar. Vidare er det fokus på korleis ein kan fylgja eleven si leseutvikling gjennom høgtlesing, gode spørsmål og observasjon. Deretter beskriv eg kva som er lærarens rolle i leseøktene, og fordelar og utfordringar ved bruk av metoden. Til slutt er veileda lesing forankra i ein sosiokulturell læringsteori. **Kapittel 3** tek for seg prosjektet sitt design, og beskriv oppgåva sine analyseverktøy. Her er det forklart korleis eg har samla inn data ved hjelp av observasjon og intervju. Til slutt er det fokus på studiens kvalitet. **Kapittel 4** presenterer og diskuterer datamaterialet, fordelt på dei to forskingsspørsmåla. **Kapittel 5** er avsluttande, og inneheld ei oppsummering av dei viktigaste funna. Deretter har eg prøvd å koma med ein konklusjon, og nokre tankar om vegen vidare. Til slutt har eg påpeika nokre avgrensingar ved studien.



## 2 Teori og empiri

### 2.1 Å utvikla gode leseferdigheiter

Det er stor skilnad på kor langt elevane er komne i leseutviklinga når dei møter opp fyrste skuledag. Nokre har ikkje skjønna samanhengen mellom skriftspråk og talespråk, medan andre kan lesa enkle tekstar på eiga hand. Det vil variera kva som er den mest hensiktsmessige lesetilnærminga i begynnaropplæringa ut i frå kva leserelaterte dugleikar, erfaringar og ferdigheiter den enkelte elev har med seg inn i skulen (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 37). Forskarane påpeikar at for nokre elevar vil det vera heilt avgjerande kva innhald begynnaropplæringa har for at dei skal oppnå meistring. Desse elevane treng gjerne ei meir eksplisitt opplæring i bokstavkunnskap og fonemisk bevisstheit, og dessutan at ein må arbeida for at elevane vert motiverte for lesing. Ei slik form for undervisning vil truleg vera positiv for mange elevar, samstundes som at det er lite truleg at den vil føra til negative konsekvensar for nokon (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 38).

I norsk skule er prinsippet om tilpassa opplæring lovfesta i opplæringslova § 1- 3 som seier at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 2021 § 1 - 3). Opplæringslova gjev klare føringar og byr på utfordringar for oss lærarar med tanke på at me skal tilpassa og differensiera undervisninga slik at *alle* elevar får oppleva meistring, utfordringar og ein best mogleg progresjon. Ein føresetnad for å oppnå dette er at læraren vert godt kjend med elevane sine føresetnadar gjennom samtalar og dynamisk kartlegging. I tillegg til dette kan også lærartettleik ha noko å bety for kor godt ein klarar å tilpassa leseopplæringa til kvar enkelt elev (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 38).

For å kunna leggja til rette for at elevane i begynnaropplæringa skal få ei god leseutvikling, bør undervisninga blant anna vera retta mot ordavkodning . Gode ordavkodningsferdigheiter bidreg til at lesaren ikkje treng å bruka så mykje energi på det tekniske ved lesinga, og dermed bruka meir krefter på forståinga (Anmarkrud, 2011,s.223). Ein modell for leseutvikling som har fått mykje innverknad innan leseforskning, er den tyske psykologen Uta Frith (1985) si modell (Frith, 1985, s. 306). Denne er laga på bakgrunn av blant anna Marsh & Desberg (1983) si kognitive utviklingsteori (Marsh & Desberg, 1983). Frith deler ei normal leseutvikling i tre ulike fasar. Desse er baserte på tre ulike avkodingsstrategiar som barn brukar for å lesa: den logografiske, den ortografiske og den alfabetiske strategien (Frith, 1985, s. 306).

Logografisk lesing vil seia at ein straks kjenner igjen ord ein allereie kan basert på ordet si visuelle framtoning. Den ortografiske fasen er når barnet deler ord inn i ortografiske einingar, utan å gå vegen om fonema. Den alfabetiske fasen er barnet i når det har knekt den alfabetiske koden. Barnet har skjønt at eit ord kan delast opp i einskilde lydar, eller fonem. Slik kan barnet bruka denne analytiske ferdigheita til å avkoda orda grafem for grafem (Frith, 1985, s. 306).

Denne modellen for leseutvikling kan forklara og gje innsikt i korleis barnet kan utvikla seg til å verta ein dyktig lesar. Med ein slik modell har eleven høve til å falla tilbake til ein strategi hen har nytta tidlegare. Her tenkjer eg at me som leselærarar og fagpersonar har i oppgåve å modellera for elevane våre at sjølv om ein har vorte ein dyktig lesar, så vil ein måtte bruka tidlegare strategiar i møte med nye avanserte ord og tekstar.

Ei god leseopplæring må også leggja til rette for å utvikla eit breitt ordforråd. Studiar viser at den mest gunstige perioden for å jamne ut dei store skilnadane i elevane sitt ordforråd er i starten av begynnaropplæringa. På trass av dette ser det ut til at det vert gjort svært lite i begynnaropplæringa for å leggja til rette for forståing av meir akademiske ord (Biemiller, 2012, s. 4). Ein måte å få til dette på er å ta utgangspunkt i elevane si lytteforståing og munnlege språk, som ofte ligg på eit høgare nivå enn det dei klarar å lesa. Ein må ta steget opp frå høgfrekvente ord i kvardagsspråket til dei meir akademiske orda som i større grad kjenneteiknar skriftlege tekstar (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 41). Når ein skal utvikla elevane sitt akademiske ordforråd, bør ein velja ord som hyppig førekjem i tekstar som er tilpassa aldersgruppa. Akademiske ord og omgrep er verktøy som gjer det enklare for elevane å tenkja og kommunisera kring fagleg innhald med høgare grad av presisjon (Nagy & Townsend, 2012, s. 91). Målet er at nye ord skal verta ein del av elevane sitt aktive vokabular. Difor er det viktig at elevane får trenna på å tenkja, kommunisera og diskutera saman for å finna ut av kva orda kan bety.

I litteraturen vert det å læra seg eit ord samanlikna med det å læra seg å bruka eit verktøy. Det handlar ikkje berre om kva ordet betyr, men også *når og korleis* ein skal bruka det (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 41). Sjølv om elevar på 1.- 2. trinn les tekstar som gjerne er illustrerte, og inneheld relativt enkle, regelrette ord, så kan desse tekstane danna utgangspunktet for arbeidet med å auka elevane sitt akademiske vokabular. Læraren kan ta tak i ord i teksten og få elevane til å vera med å utforska vidare. Elevane treng eksplisitt opplæring i kva ordet betyr og korleis ein kan bruka det. Dei nye orda vert presenterte i relasjon til allereie kjende ord i

arbeid med teksten (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 42). Huttenlocher et.al, (2002) har her vist til at kompleksiteten og variasjonen i læraren sitt språk kan påverka elevane si språkutvikling i høgare grad enn det sosioøkonomisk status og skilnadar i elevane sine føresetnadar før skulestart gjorde. Dette kan tyda på at læraren si kompetanse i stor grad påverkar elevane si språkutvikling når det gjeld ordforråd, syntaks og språkleg bevisstheit(Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 43).

Eit anna viktig element er undervisning i bruk av ulike lesestrategiar. Bruk av lesestrategiar gjev betre leseforståing hos elevane, samstundes som at ein legg til rette for at dei kan verta flinkare til å overvaka si eiga forståing av ein tekst. For at ein skal utvikla funksjonelle leseferdigheiter er ein avhengig av gode strategiar for å finna ut kva orda ein les betyr (Lundtræ & Walgermo, 2021, s. 40). Det å lesa ein tekst og samstundes forstå kva ein les, er ein aktiv og krevjande prosess. Ein veit at eksplisitt modellering i bruk av ulike lesestrategiar er betre enn implisitt undervisning (Anmarkrud, 2011, s. 223). Eksplisitt undervisning er at læraren viser og forklarar korleis strategien skal brukast, og at læraren tenkjer høgt for eleven medan han les. Slik får eleven tilgang til korleis ein god lesar arbeider med teksten for å skapa mening. Etter kvart som eleven aukar si eigen kompetanse, kan læraren gradvis trekkja tilbake denne støtta. Eksplisitt undervisning av lesestrategiar er ekstra viktig i møte med svake lesarar (Anmarkrud, 2011, s. 223).

Eit anna viktig moment for å letta forståinga av ein tekst er god kunnskap kring ulike sjangrar og tekststrukturar (Anmarkrud, 2011, s. 224). Såleis legg ein til rette for meir målretta lesing. Dei ulike sjangrane er bygde opp på ulike måtar. Innan skjønnlitteratur vil ein typisk måtte lesa mellom linjene. I motsetning til sakprosa som er meir eksplisitt og informerande. Det å kunna arbeida variert er viktig for at elevane skal kunna lesa ulike tekstar med forståing. Utdanningsdirektoratet har laga ei oversikt over kva ein legg under ferdigheitsområder i å kunna lesa.

**Forberede, utføre og bearbeide** innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst.

**Finne** innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster.

**Tolke og sammenholde** innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster.

**Reflektere og vurdere** innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

På same måte veit ein også at det er positivt for elevane si leseforståing og motivasjon at dei får reelle valmoglegheiter (Anmarkrud, 2011, s. 225). Læraren kan planleggja leseaktiviteten slik at elevane får høve til å velja mellom nokre få gode tekstar, eller velja kva del av teksten dei vil lesa. Frå forskning veit ein at elevar som får verkelege og meningsfulle valalternativ, har meir motivasjon og høgare arbeidsinnsats enn elevar som opplever at læraren har teke alle vala for dei. Det å undervisa i leseforståing er komplisert, og handlar ikkje berre om kva metodar ein nyttar. Ein må tilpassa undervisninga til ulike elevgrupper. Denne tilpassinga handlar om behov for ulike tekstar, og behov for trening av ulike ferdigheiter (Anmarkrud, 2011, s. 226).

Lesing handlar også om mykje meir enn å berre vera *i teksten*. Basert på tidlegare leseforskning har Fountas & Pinnell (2017) utarbeida ein didaktisk modell som viser eit heilskapleg perspektiv på lesing og leseundervisning. Denne modellen operasjonaliserer alle dei strategiske handlingane som, bevisst eller ubevisst, kan gå føre seg i hovudet på gode lesarar i tre ulike typar tenking: Evna til å tenkja *innanfor teksten- utover teksten og om teksten* (Fountas & Pinnell, 2017, s. 13). Denne modellen vart utvikla for å planleggja leseøker med veileda lesing, og er med det spesielt tilpassa begynnarpplæringa. Den eignar seg difor også til å planleggja god leseundervisning (Hoem & Wagner, 2022, s. 4).

Det å tenkja *innanfor* teksten er å bruka den informasjonen som står eksplisitt i teksten for å forstå formålet. Her treng lesaren hensiktsmessige strategiar for effektiv avkoding, flyt og forståing. Det er viktig at ein klarar å overvaka si eiga forståing undervegs i lesinga, og dessutan ha strategiar for å kunna korrigera forståinga om den vert broten (Fountas & Pinnell, 2017, s. 362; Hoem & Wagner, 2022).

Når lesaren *tenkjer* eller arbeider *utover teksten* betyr det at ein til dømes ser på overskrifter, bilete eller korleis forfattaren har strukturert teksten. Slik legg ein til rette for at ein som lesar kan aktivera forkunnskapar om emnet og predikera kva teksten handlar om. I tillegg må ein også kunna justera denne forståinga undervegs for å ta til seg ny kunnskap. På same måte må ein øva opp evna til å samanlikna denne nye kunnskapen med det ein veit eller har erfart tidlegare (Fountas & Pinnell, 2017, s. 362; Hoem & Wagner, 2022).

For å kunna *tenkja om* eller *arbeida kritisk* med teksten, treng lesaren strategiar for å kunna sjå teksten som objekt for kritikk og analyse. På same måte som ein må kunna gjera greie for eigne meiningar om teksten si betyding og truverd. Ein må også ha evne til å finna ut av kven som er forfattar, og leggja merke til forfattaren sine val. Lesaren må blant anna ha kunnskapar om teksten si struktur og litterære kvalitetar. I tillegg må ein kunna analysera plot og karakterar, og sjå fleire sider av same sak. (Fountas & Pinnell, 2017, s. 362; Hoem & Wagner, 2022).

## 2.2 Lærarens betyding

Me veit også at læraren si kompetanse og praksis er avgjerande for utviklinga av elevane sine leseferdigheiter. (Fuglestad et al., 2017) viser blant anna at lærarar brukar meir tid på etter- og vidareutdanning enn tidlegare, og dei finn tydelege teikn på at læraren endrar praksis etter prinsipp for god leseopplæring. Truleg er lærarar difor positive til å prøva ut nye metodar og materiell som er basert på nyare forskning. Vidare viser undersøkinga til Fuglestad et.al. (2017) ein samanheng både mellom elevane sine leseresultat og grad av lærarsamarbeid. Det finst ikkje noko oppskrift på kva som er ein spesielt dyktig leselærar. Anmarkrud (2011) viser til nokre funn om korleis god leseundervisning kan vera, og korleis spesielt dyktige enkeltlærarar skapar klasserom som er prega av lese- og lærelyst, meistring av lesing og dessutan god leseforståing hos elevane (s.222). Ein spesielt god lærar er blant anna oppteken av å aktivera forkunnskapane hos elevane før dei les ein tekst (Anmarkrud, 2011, s. 224). Slik vert elevane klare for å kopla ny informasjon til den kunnskapen dei allereie har. Denne prosessen er også viktig for å oppnå god leseforståing (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 109).

Det er nokre lærarar som lukkast betre enn andre i klasserommet. Den amerikanske leseforskarer, Michael Pressley og kollegaer gjennomførte i 2001 ein klasseromsstudie av 15 fyrsteklasselærarar som var kjende for spesielt god leseundervisning (Pressley et al., 2001). Studien deira viser at spesielt dyktige lærarar har klare klassereglar, og forventningar om at elevane skal fylgja desse reglane (Pressley et al., 2001). På trass av at læraren har strenge reglar, er det også viktig å ha gode relasjonar til elevane. Klasseromsobservasjonar frå studiet viser at dei spesielt dyktige lærarane kontinuerleg forsikra seg om at tekstane elevane las, låg på eit moderat utfordrande nivå. Tekstane skulle vera utfordrande, men ikkje så vanskelege at elevane gav opp. Likevel forventar lærarane at elevane gjorde ein ekstra innsats når dei fekk presentert meir utfordrande tekstar. Eit anna interessant funn er at det var sjeldan læraren gav

fasitsvar på spørsmåla elevane kom med, men elevane fekk hjelp til korleis dei kunne finna ut svaret på eiga hand (Pressley et al., 2001)

I tillegg til dette presenterte alltid læraren tydelege mål med lesinga til elevane (Pressley et al., 2001). På denne måten aukar ein sannsynet for at elevane reflekterer over arbeidet sitt, og dei kan sjekka om dei har oppnådd det som var målet. Det var også viktig for dei spesielt gode lærarane at elevane jobba sjølvstendig i lesinga (Pressley et al., 2001). Læraren gav dei fleire ulike strategiar for kva dei kunne gjera dersom dei stod fast med til dømes avkoding av eit ord. Det kunne vera å lesa ordet ein gong til, dela samansette ord opp i enkelt ord, eller dei kunne leita etter forstavingar. Ein anna strategi som elevane kunne bruka, var å spørja ein medelev. Dei spesielt dyktige leselærarane overvaka nøye elevane si leseutvikling gjennom å vurdere dei etter kva som var målet for undervisninga (Pressley et.al., 2001). Lærarane dreiv med ein individuell guida form for leseopplæring inne i klasserommet. Ei slik form for leseopplæring krev lærarar som har god kompetanse innan leseprosessen, og som klarar å sjå kvar enkelt elev si leseutvikling. I tillegg må lærarane også vera i stand til å vita når elevane har behov for ein minileksjon, og dessutan å vita kva den enkelte elev treng eksplisitt instruksjon i for å kunna utvikla si leseferdigheit (Lundtræ & Walgermo, 2021; Pressley et al., 2001).

Eit anna interessant funn i studien var at dei spesielt dyktige lærarane prioriterte svært høgt at elevane skulle tileigna seg grunnleggjande ferdigheiter (Pressley et.al., 2001). Dersom det var nødvendig, så overførte lærarane ressursar frå andre aktivitetar for å støtta elevane i utviklinga av grunnleggjande ferdigheiter. Dei brukte også tid på å skapa litterære miljø i klasseromma, med eit mangfald av ulike tekstar som vart kontinuerleg oppdatert for å møte elevane sine interesser og behov. Lærarane viste positive haldningar til lesing og skiving og modellerte strategibruk (Anmarkrud, 2011; Pressley et al., 2001).

Oppsummert ser ein at klasseromma til dei spesielt dyktige lærarane var prega veldig mykje eksplisitt undervisning i ulike leseferdigheiter. (Anmarkrud, 2011, s. 226–227). Gjennom god klasseleiing lukkast lærarane med å skapa gode rammer rundt elevane si læring gjennom tenlege rutinar som førte til at det meste av tida vart brukt til undervisning og læring. Elevane vart oppmuntra til å arbeida sjølvstendig, og lærarane var tydelege på at det krevst ein innsats for å verta ein god lesar (Anmarkrud, 2011, s. 231).

## 2.3 Val av tekstar

Ved å presentera eit stort mangfald av tekstar gjev ein elevane tilgang til ulike sjangrar. Dermed aukar ein òg sannsynet for at fleire elevar opplever lesing som underhaldande og/eller lærerikt. Ifylgje Roe (2018) har læreboka tradisjonelt vore dominerande når det gjeld tekstar i skulen, men i dag er det forventet at elevane har evne til å stilla seg kritisk til ulike typar informasjon i stadig meir komplekse lesesituasjonar. Kunnskap er ikkje lengre varig og bestemt, men er i stadig endring (Roe et al., 2018, s. 151). Dette vert presisert av Utdanningsdirektoratet (2020) slik:

Å kunne lesa i norsk inneber å lese både på papir og digitalt. Det inneber å kunne lesa og reflektera over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategiar tilpassa formålet med lesinga og å kunne vurdere tekstar kritisk. Lesing i norsk inneber òg å lese samansette tekstar som kan innehalda skrift, bilete, teikningar, tal og andre uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med andre ord så må lærarane klara å fristilla seg frå læreverka. Henning (2019) påstår at tekstval er avgjerande for at ein skal oppleve lesemotivasjon, så lærarane bør difor også bruka tid saman med elevane for å finna ut kva dei vil lesa om. Likevel kan ein ikkje la vera å presentera tekstar som gjev litt motstand. Men det er viktig at tekstane ikkje er altfor vanskelege, fordi då er det fare for at ein gjev opp. (Henning, 2019, s. 63–64).

Det vert stadig vanlegare å lesa fleire ulike tekstar når ein skal henta informasjon. Ikkje minst gjeld dette når elevar googlar for å finna informasjon om eit tema. Roe et. al. (2018) brukar fylgjande definisjon av multiple tekstar: «begrepet *multiple tekster* brukes ofte om flere tekster som handler om det same temaet, men der tekstene kan variere i vinkling, framstillingsform, sjanger og uttrykksmåte.» (Roe et al., 2018, s. 159). I møte med denne typen tekstar må lesaren vurdere kor truverdig kjeldematerialet er, og vidare koma fram til ei heilskapleg forståing av eit bestemt tema (Roe et al., 2018, s. 159). Informasjonssamfunnet gjer at kunnskap om og bruk av strategiar er sentrale sider ved lesing (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Tekstmangfaldet og kompleksiteten i tekstar som elevane møter gjer at dei har større behov enn tidlegare for å kunna reflektera over teksten sitt føremål, budskap og innhald. I tillegg må ein kunna samanlikna det med innhald i andre tekstar. Truleg vil slike djupnestrategiar auka i betyding som ein konsekvens av at mykje av elevane si lesing er, og kjem til å vera, overflatisk og utsett for distraksjonar. Forsking viser at elevane si faglege kompetanse og leseutvikling er

prosessar som føregår parallelt og påverkar kvarandre. Elevane si omgrepsforståing og deira førekunnskapar vil blant anna påverka elevane si forståing av ein tekst (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37)

## 2.4 Å fylgja eleven si leseutvikling

Ved å fylgja og støtta elevane si leseutvikling kan ein nå målet som blant anna er å utvikla gode lesarar som er i stand til å vurdere eigen lesekompetanse, og dessutan at dei skal læra å reflektera over eigen utvikling og læring (Roe, 2014, s. 158). Opplæringslova § 1-4 legg til rette for at elevar som ikkje har forventa progresjon i lesing skal få intensiv opplæring:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (Lovdata.no, 2018)

Ved å samla inn informasjon om eleven sine svake og sterke sider kan ein ved hjelp av god støtte og oppfylging bidra til betre leseutvikling hos eleven. Eit grunnleggjande prinsipp er å leggja like mykje vekt på kva eleven meistrar som på kva eleven må øva meir på (Roe, 2014, s. 159).

### 2.4.1 Høgtlesing

Høgtlesing er nok mest vanleg som vurderingsform hos dei yngste elevane. Ved høgtlesing kan ein vurdere elevane sine lese- og munnlege ferdigheiter (Roe, 2014, s. 161). Høgtlesing kan fortelja oss noko om munnleg ordavkodning, leseflyt, lesehastigheit og evne til å formidla teksten sitt innhald. Roe (2014) påpeikar at elevar som strevar med lesinga, ikkje bør verta tvinga til å lesa høgt til andre enn læraren si. I tillegg er det viktig å vera klar over kva avgrensingar det å vurdere høgtlesing har. Det at det er høg kvalitet på høgtlesinga treng ikkje bety at eleven har skjønna innhaldet i teksten. Særskilt elevar i begynnaropplæringa kan læra seg leseleksa utanåt utan at dei nødvendigvis skjønner noko av innhaldet. I motsetning til at andre elevar kan ha god leseforståing under stillelesing, men ikkje klara å kombinera ord- og tekstforståing med den munnlege ferdigheita som høgtlesing krev (Roe, 2014, s. 161).

### 2.4.2 Gode spørsmål

Ved å stilla gode spørsmål kan ein utfordra fleire sider ved elevane si leseforståing. Til dømes evna til finna fram til informasjon, tolka, trekkja slutningar eller reflektera kritisk over det ein



les (Afflerbach, 2016, s. 415; Roe, 2014, s. 163). I lærebøker handlar ofte spørsmåla om å finna fram til konkrete faktaopplysningar frå teksten. Dette kan ha si verdi for å finna årsaka til at elevane strevar med å finna informasjon i teksten. Nokre gonger kan det vera at teksten er for komplisert for elevane, eller at teksten ikkje engasjerer elevane. Faren er at spørsmål som berre krev faktasvar kan opplevast mekanisk. Difor skal ein passa seg for å berre stilla sjekke-spørsmål. Det krevjande er å stilla opne spørsmål som gjer rom for refleksjon (Roe s. 163).

Mykje av den pedagogiske faglitteraturen oppmodar lærarar til å gjera undervisninga så autentisk som mogleg for at elevane skal oppleva at det dei gjer på skulen, har ei reell betyding utover sjølve læringssituasjonen (Afflerbach, 2016, s. 415). Roe (2014) trekkjer fram skepsisen ein kan møta hos elevane når ein som lærar prøver å formidla at det ein presenterer for dei kan vera av betyding for dei i framtida. Den store utfordringa er å få elevane til å synast at spørsmåla me stiller er interessante eller viktige for dei personleg. På denne måten utfordrar ein nysgjerrigheita og engasjementet hos elevane, og dei vert tvinga til å tenkja over det dei les. For at lærarane skal lukkast i dette, må dei vera kreative, bruka fagkompetansen sin og presentera eit mangfald av tekstar for elevane (Roe, 2014, s. 163).

### **2.4.3 Observasjon**

Ein anna måte å fylgja elevane si leseutvikling på er ved observasjon. Ved observasjon er læraren mindre aktiv, og kan difor retta merksemda mot det elevane gjer. Det er viktig å planleggja observasjonen på førehand. Ein må vita kva ferdigheiter eller arbeidsmåtar ein skal fokusera på (Roe, 2014, s. 161). Det er mogleg å observera ulike lesestrategiar elevane tek i bruk, og ein kan observera kor lenge elevane held oppe konsentrasjonen. Å samtala om det ein har lese gjev også eit godt grunnlag for å vurdera leseforståinga. Her er det viktig å lytta nøye til ytringar som elevane kjem med, og å vera merksam på om nokon trekkjer seg frå samtalen (Roe, 2014, s. 161). Ein kan også gå i dialog med elevane, og intervju dei om konkrete element i teksten, eller leggja til rette for diskusjonar omkring innhaldet. Læraren må vera god til å utfordra elevane sine med spørsmål som gjer at dei må grunngje meiningane sine. (Afflerbach, 2016, s. 415–416; Roe, 2014). Systematisk observasjon av eleven si høgtlesing inneheld å leggja merke til elevens leseåtferd. Til dømes korleis eleven gjentekne gongar prøver å avkoda same ordet, korrigerer si eiga lesing, les ord/setningar oppatt og korleis dei klarar å skapa flyt i høgtlesinga (Fountas & Pinnell, 2017, s. 19).

For å kunna ha nytte av observasjonane må dei dokumenterast i form av observasjonsnotat, som etterpå vert systematiserte. Slike notat kan hjelpa læraren til å gjera strakstiltak dersom ein til dømes oppdagar at elevar brukar strategiar på ein gal eller ineffektiv måte. Dersom dette gjeld større delar av elevgruppa, kan det tyda på at det er behov for ein ny og grundigare gjennomgang i samla gruppe. Notata kan også nyttast i samtalar med eleven og/eller føresette (Roe, 2014, s. 162).

## 2.5 Veileda lesing

Veileda lesing er ein måte å vera tett på eleven si lesing. Under veileda lesing arbeider læraren i små grupper, gjerne saman med 3-4 elevar. Dette legg til rette for at den kompetente læraren skal kunna fylgja elevane si leseutvikling, og auka eleven sin lesekompetanse gjennom høgtlesing, gode spørsmål og observasjon. Metoden kan vera med på å realisera nokre av forholda eg har gjort greie for ovanfor. Veileda lesing føregår ideelt sett i tre ulike fasar: før-, under- og etter lesinga (Fountas & Pinnell, 2017, s. 14–17). Dei ulike fasane er gjort greie for i 2.5.2- 2.5.4.

### 2.5.1 Kva er veileda lesing ?

Veileda lesing er ei relativt ny, strukturert og målretta metodisk tilnærming til leseopplæringa. Metoden har mange stader i Noreg vorte ein sentral byggjestein i begynnaropplæringa. Omgrepet veileda lesinga kjem frå «Guided reading», som vart utvikla i New Zealand (Klæboe & Sjøhelle Kibsgaard, 2013, s. 12). Metoden vaks fram på bakgrunn av språkforskar, Marie M Clay frå New Zealand si store satsing på forskning innan leseutvikling hos barn (Clay, 2001, 2005, 1993a). Hennar forskning førte til ei nasjonal satsing på lesing i newzealandske klasserom, og bidrog til svært gode resultat på internasjonale lesetestar. Dei gode resultatata fekk stor merksemd spesielt i Europa og USA, og som ein konsekvens av det vart *Guided reading* innført som metode for leseopplæring i grunnskulen (Klæboe & Sjøhelle Kibsgaard, 2013, s. 12, 19).

Veileda lesing føregår i små grupper med ein undervisningskontekst der læraren støttar kvar enkelt lesar si leseutvikling gjennom å modellera ulike lesestrategiar, slik at elevane etter kvart kan lesa stadig meir krevjande tekstar (Fountas & Pinnell, 2017, s. 12). Gjennom veileda lesing har ein høve til å tilpassa undervisninga til kvar enkelt elev samstundes som ein skapar ei felles lesestund. Fountas & Pinnell ( 2017) deler læraren og eleven si rolle i veileda lesing inn i tre ulike fasar: Før- under- og etter leseøkta.

Som lærar spelar ein ei svært intensjonal (målretta) og sterk instruksjonsrolle under veileda lesing. Elevgruppa er liten, og det gjer det lettare å skreddarsy undervisninga for kvar enkelt elev i gruppa. Dermed kan veileda lesing har stor innverknad på leseutviklinga på trass av at ein berre brukar kort tid på kvar elev (Fountas & Pinnell, 2017, s. 14). I veileda lesing les elevane den same teksten. Det er difor viktig at alle i gruppa er på om lag same nivå. Slik legg ein til rette for ei mest mogleg effektiv og produktiv leseøkt for alle (Fountas & Pinnell, 2017, s. 12). Læraren skal finna ein tekst som ligg litt over det nivået elevane klarar å lesa heilt på eiga hand. I tillegg er det ein fordel dersom teksten fengjer alle elevane i gruppa slik at leseøkta vert meiningsfull for alle (s.12). Dette betyr at det kan ta tid å finna tekstar som støttar desse kriteria. Vidare bør læraren analysere teksten for å finna potensielle utfordringar og læringsmoglegheiter. Læraren bør også førebu seg på korleis ein skal introdusere teksten for elevane.

### **2.5.2 Før lesinga**

Før læraren startar sjølve lesinga av teksten saman med elevane er det viktig å introdusere teksten på ein måte som gjev akkurat nok støtte til at elevane kan arbeida vidare med den med størst mogleg grad av nøyaktigheit, flyt og forståing (Fountas & Pinnell, 2017, s. 12). I tillegg gjev læraren ein kort introduksjon av teksten, med tanke på utfordringane, forkunnskapen, tidlegare erfaring, ferdigheiter og språkkompetansen hos elevgruppa. Elevane deltek i denne førsamtalen ved å laga inferensar, aktivere førekunnskapar og stilla spørsmål. Slik kan elevane byggja forventningar, og leggja merke til informasjon i teksten. På same måte kan dei også oppdaga ulike sjangertrekk, studera grafikk, og viktige tekstfunksjonar som overskrifter og tekstbolkar. Målet er at elevane skal verta engasjerte i teksten ein har vald ut på bakgrunn av deira erfaringar, noko som vil laga ei ramme rundt teksten som vil hjelpa elevane til sjølvstendig lesing av teksten (Fountas & Pinell, 2017, s. 14).

### **2.5.3 Under lesinga**

Fyrst les elevane heile teksten i sitt eige tempo. Barn som er i starten av leseopplæringa, kan lesa med låg stemme. Etter kvart vil dei begynna å lesa delar av teksten stille, og til slutt vil dei ha oppnådd det endelege målet som er at elevane meistrar å lesa heile teksten stille utan hjelp (Fountas & Pinnell, 2017, s. 14). Som lærar er ein der for å kunna støtta elevane om dei treng hjelp, men generelt skal dei lesa utan avbrot. På trass av dette må elevane også oppmuntrast til å delta aktivt medan dei les, for å forstå innhaldet. For å kunna sjå kva strategiar elevane

nyttar under veileda lesing, har læraren høve til å be ein og ein elev lesa med låg stemme. Her kan læraren gripa inn etter behov for å veileda eleven til meir effektive strategiske handlingar (Fountas & Pinnell, 2017, s. 13). Interaksjonane ein har med dei som les, bør vera korte. Likevel kan det vera lurt å føra notat over kva eleven meistrar, og kva ein må jobba meir med. Notata bør skrivast ned i sjølve leseøkta, eller kort tid etter at leseøkta er avslutta. Dei er eit godt utgangspunkt for å dokumentera framdrift, og i planlegginga av seinare leseøker (s. 15). Dessutan er det viktig at læraren bekreftar elevane sine forsøk på å løysa utfordringane dei møter undervegs. Slik kjem læraren i posisjon til å rettleia elevane i ein samtale som får elevane til å uttrykkja kva dei tenkjer, og dessutan at dei kan læra av det andre tenkjer og ytrar. Denne kunnskapen kan dei ta med seg vidare i lesing av andre tekstar (Fountas & Pinnell, 2017, s. 13).

#### **2.5.4 Etter lesinga**

Etter sjølve lesinga kan ein fyrst be elevane dela tankar om teksten dei har lese. Diskusjonen skal handla om aspekt ved teksten som er avgjerande for forståinga. Det er ikkje noko hensikt i å be elevane attgje teksten for å bevisa at dei har lese den (Fountas & Pinnell, 2017, s. 15). Ein skal heller ikkje stilla spørsmåla som om det skulle vore ein prøve. Ein skal nytta høve som veileda lesing gjev til å undervisa, ikkje testa. Samtalen om teksten skal vera naturleg og vennleg, og ha eit spesifikt fokusområde. Ein vel fokusområde etter kva ein veit at den enkelte elevgruppa treng å øva på. Ein kan stilla spørsmål eller dela eigen tankar, men også oppmoda til vidare diskusjon ved å be elevane utvida tankane sine. Dette kan ein oppnå ved å spørja kvifor eleven tenkjer slik, eller kven som vil tilføra noko. På grunn av behovet for tidsstyring i veileda lesing så er ikkje diskusjonane lange, men ein vil truleg verta overraska over kor mykje elevane kan dela om ein tekst på kort tid når dei vert vande med å artikulera tenkinga si. Legg spesielt merke til om elevane har fått med seg det som er mest avgjerande for forståinga av teksten (Fountas & Pinnell, 2017, s.15).

#### **2.5.5 Fordelar og ulemper ved veileda lesing**

Forsking viser til at veileda lesing er ein god metode for å utvikla leseferdigheitene hos elevane (Fountas & Pinnell, 2017; Young, 2019). Forsking viser også at veileda lesing er med på å gje elevane ei betre forståing av teksten dei les (Phillips, 2013; Whitehead, 2002). Alle dei tre ulike fasane innan veileda lesing, før, under og etter, legg til rette for at læraren kan jobba eksplisitt med eleven si forståing av teksten. Til dømes kan ein bruka førekunnskapane hos elevane i førlesingsfasen til å prøva å forstå og trekkja slutningar. Under sjølve lesinga kan ein korrigera

desse tankane og finna ny meining og kunnskap kring temaet ein les om. I tillegg har læraren høve til å modellera ulike lesestrategiar for elevane medan ein les. I etterlesingsfasen kan ein ta med seg den nye kunnskapen vidare i andre tekstar ein møter. Det har i mindre grad vore forska på korleis veileda lesing kan hjelpa elevane til betre leseferdigheiter og fonemisk bevisstheit, men det er funn som viser at veileda lesing kan gje betre leseferdigheit, fonemisk bevisstheit, ordavkodning og leseflyt (Denton et al., 2014; Oostdam et al., 2015; Tobin & Calhoun, 2009). Veileda lesing legg òg til rette for at læraren får god oversikt over elevens leseevne gjennom å observera høgtlesinga. (Fountas & Pinnell, 2017). Ei slik vurdering kan vera eit godt utgangspunkt for seinare leseøker, og læraren kan tilpassa leseinstruksane til kvar einskild elev (Young, 2019).

På trass av desse positive funna er det òg forskning som peikar på ulemper ved veileda lesing. Læringsutbyttet ved veileda lesing er svært læraravhengig, og det kan vera utfordrande å overføra teori til god praksis (Hanke, 2014; Hough et al., 2013). Funn viser at det å velja ut engasjerande tekstar med fokus på meining, var relativt enkelt, men det viser seg å vera vanskelegare for lærarane å utvida diskusjonane kring teksten, og utnytta det som kjem fram under sjølve lesinga til vidare læring (Hanke, 2014; Hough et al., 2013). I veileda lesing er samspelet mellom lærar og elev av stor betydning for eleven sin vekst i leseferdigheit. Språkkunnskap hos læraren er viktig, men det er ikkje tilstrekkeleg for å vera sikra ei god leseutvikling hos elevane (Arrow et al., 2019). Noko anna som uroar forskarane, er det avgrensa fokuset på ferdigheiter på ordnivå, i staden for å bruka meir tid på individualisert undervisning som kan gje ein betydeleg vekst i avkodingsferdigheite (Connor et al., 2004). I tillegg kjem det fram at lærarane opplever tid som ein stressfaktor i veileda lesing, og at dårleg tid gjer det vanskeleg å føra elevane inn i autentiske diskusjonar rundt tekstane dei les. Elevane kan kjenna på presset om å verta ferdig. Tidspress kan òg vera ein faktor som bidreg til at veileda lesing vert for strengt organisert og dominert av læraren (Fisher, 2008; Hanke, 2014).

Som nemnd i innleiinga krev veileda lesing at læraren er tett på elevane. Dette kan løysast med stasjonsorganisering, eller ved å ha to lærarar i klasserommet. I 2018 kom kravet om lærartettleik, som seier at forholdet mellom lærarar og elevar i ordinær undervisning maksimalt skal vera 15 elevar per lærar på 1.- 4. trinn. Dette kan vera med på å redusera stressfaktoren, og gjera det mogleg for læraren å vera tettare på elevane (Kunnskapsdepartementet, 2018).

## 2.5.6 Norsk studie om veileda lesing på 2. trinn

Det meste av forskinga eg har gjort greie for i denne oppgåva, er gjort utanfor norsk kontekst. I 2021 vart det gjennomført ein studie der tre forskarar, Håland, Wagner og McTigue (2021), undersøkte korleis norske lærarar på 2. trinn brukar veileda lesing. Studien inkluderte lærarar frå 100 klasserom fordelt på 50 ulike skular, og er bakgrunnen for materialet eg har prøvd ut (Håland et al., 2021). Dei viktigaste positive funna i frå denne studien viste at 70 % av lærarane på 2. trinn brukar veileda lesing. Funn viser også at lærarane gjer mykje lesestøtte i førlesingsfasen. Til dømes ved å sjå på overskrifter og bilete. I tillegg er det positivt at lærarane legg til rette for samtalar om teksten dei les. Likevel viser studien at lærarane ikkje utnyttar potensialet som ligg i veileda lesing. Det ser ut til at lærarane manglar strategiar for korleis dei kan støtta eleven si avkoding. Lærarane gjev eleven hjelp i form av å lesa orda for hen, i staden for å tilby eller modellera avkodingsstrategiar. Det er òg mykje bruk av kor- og rekkjelesing. Dermed vert det vanskelegare for læraren å oppdaga styrker og manglar ved eleven si lesing, og gje minileksjonar undervegs. På same måte tyder funn på at lærarane manglar strategiar for å samtala om kva ord betyr. Studien viser også at lærarane ikkje skriftlege notat om elevens lesing, noko som kan skuldast at lærarane opplever at det ikkje er nok tid til dette (Håland et al., 2021).

## 2.5.7 Materiell til bruk i veileda lesing

På bakgrunn av studien ovanfor vart det utarbeidd eit materiell til bruk i veileda lesing i begynnaropplæringa (Håland & Wagner, 2021). Materialet består av ein brosjyre, eit observasjonsskjema og ein plakat.

**Brosjyren** seier kort kva veileda lesing er, og kvifor og korleis ein kan bruka veileda lesing. Brosjyren gjer òg kort greie for dei ulike fasane i veileda lesing. Før-lesefasen skal aktivera førekunnskapane hos elevane og føreseia kva teksten kjem til å handla om. Lesefasen inneber at kvar einskild elev les høgt, medan læraren lyttar aktivt. Brosjyren oppmodar læraren til å observera eleven si lesing med jamne mellomrom. I etter-lesingsfasen kan ein diskutera og/eller samanfatta teksten. Andre etter-lesingsaktivitetar kan vera drama, teikning eller skriving.

Deretter står det eit avsnitt om **tekstval**. Det er viktig at tekstvalet er mangfaldig, men det viktigaste er likevel at tekstane er meningsfulle. Dei skal gje rom for samtale og/eller demonstrera språkleg kompleksitet og utfordringar for begynnarlesarane. Det er og nokre avsnitt om kva nyare forskning fortel oss om bruken av veileda lesing i norske klasserom. Materiellet er utarbeida på bakgrunn av desse funna.

Den største delen av materiellet er **samtalestøtta** (vedlegg 1, samtalestøtta). I tråd med Fountas & Pinnell (2017) sin modell for veileda lesing har samtalestøtta tre hovudpunkt. Fyrste hovudpunkt er *å arbeida i sjølve teksten*. Her har ein fokus på ord- og setningsnivå, avkoding, bruka informasjon i teksten, oppsummere, leseflyt og tilpassa lesemåtar. Andre punkt er *å arbeida utover teksten*. I denne delen arbeider ein med å førleso og predikera, laga samband med personlege erfaringar, kunnskap om verda og andre tekstar, justera forståinga og laga inferensar. Det tredje hovudpunktet er *å arbeida kritisk med teksten*. Her er målet å leggja merke til dei språklege vala forfattaren gjer og vurderer teksten.

Sist i brosjyren ligg det ved eit **observasjonsskjema**. (vedlegg 2, observasjonsskjema) Tanken med dette skjemaet er at ein gjennom observasjon kan følgja med på leseutviklinga hos kvar einskild elev. Det er understreka at ein bør nytta skjemaet med varsemd, og tenkja over kor ofte ein vil observera og kor mykje arbeid ein vil leggja ned i det. Observasjonane skal ha eit føremål, og alltid støtta eleven si leseutvikling. Brosjyren gjev også nokre utfyllande kommentarar om korleis ein kan bruka dei ulike boksane i skjemaet (Håland & Wagner, 2022, s. 9).

Materiellet inneber også ein **plakat** ein kan bruka som samtalestøtte. (vedlegg 3, plakaten) Plakaten viser ulike leseområder, og i brosjyren er desse utvida med konkret samtalestøtte. Ifølgje brosjyren er tanken at ein skal bruka desse som inspirasjon, og at ein vel ut dei spørsmåla som er tilpassa eleven si leseutvikling og teksten ein skal lesa. Det kjem også fram at det er viktig at ein vel ut eit eller nokre fokusområde, fordi ein rekk ikkje å arbeida med alt samstundes.

## 2.6 Sosiokulturell læringsteori

Arbeidet mitt med å utvikla gode leseferdigheiter hos elevane ved hjelp av veileda lesing i begynnaropplæringa byggjer på sosiokulturell læringsteori. Veileda lesing føregår i ein sosial kontekst gjennom interaksjon mellom lærar og ei gruppe med elevar. Ein av dei mest kjende utviklingspsykologane innanfor den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotskij (1896-1934).

Vygotskij seier at ein lærer meir i samspel med andre jamaldra og ein kompetent vaksen (Vygotskij, 1978).

Språket er eit reiskap vi brukar til å tenkja med, og som individ utviklar ein evna til å bruka språket gjennom sosial interaksjon (Vygotskij, 2012). Ved å granska barn si språkutvikling kan ein observera utviklinga av medvititet og tanken, og finna ut kva elevane tenkjer om verda rundt seg (Vygotskij, 1978, s. 88). I skulekonteksten skil Vygotskij mellom spontane omgrep og vitskaplege omgrep. Spontane omgrep kjem av erfaring, og er knytte til kvardagsspråket. I skulekvardagen møter elevane eit fagspesifikt språk, og dei gjer seg fagspesifikke erfaringar. Gjennom samtalar vil elevane få høve til å fylla det fagspesifikke språket med egne erfaringar, og slik vil ein utvida forståinga av dei konkrete erfaringane og dei meir abstrakte omgrepa (Vygotskij, 2012, s. 285). Dette kallar Vygotskij for «the proximal zone of development» (Vygotskij, 1978, s. 86). Omsett som den næraste utviklingssona, som i utgangspunktet er eit sosialt handlingsrom, der den lærande får hjelp av ein som er meir kompetent enn seg sjølv.

Innanfor sosiokulturell skuleforskning har det utvikla seg ein tradisjon for å samanlikna Vygotskij sine teoriar med Mikhail Bakhtin sin teori rundt dialog (Sønneland, 2019, s. 37). Det er gjennom dialog utviklinga skjer i veileda lesing. Difor er det relevant å trekkja inn Bakhtin sin dialogtenking i denne studien. Bakhtin hevdar at når ein brukar språket startar ein aldri med blanke ark, men ein går inn som deltakar i ein dialog som allereie har starta. «Ordet» kan ikkje eigast, men det er ein møtestad for meiningar, for stemmer og for dialogiske relasjonar mellom dei. Alle ord er andre sine ord, det betyr at alle er berarar av andre sine stemmer, i større eller mindre grad (Bakhtin et al., 2013, s. 88). Ordet er utgangspunkt for å studera relasjonar mellom stemmer i det sosiale rommet med dialogen i sentrum. Den talande kan søkja å dempa eller fjerna spor av andre sine stemmer, eller velja å gå i dialog. Denne spenninga er det enklast å skildra i ei konkret replikkveksling mellom ulike personar, men det kan også oppstå diskursive relasjonar mellom stemmer innanfor ei og same ytring (Bakhtin et. al., 2013). Som menneske er me i posisjon til å kunna svara på førespurnadar frå fortida, og sjølv venda oss mot framtidige svar. Dette gjeld i metaforiske og konkrete samtalar, og innanfor ytringane våre kan vi finna igjen ein liknande dynamikk mellom ulike stemmer. Me held oss til tekstar og andre menneske, som set oss i samband med den menneskelege stemma (Bakhtin & Holquist, 2010, s. 252). Denne forståinga av tekstar som subjekt står sentralt i tenkinga til Bakhtin. Forståinga er levande ytringar som kallar på vår kreative forståing (Bakhtin et al., 2013, s. 107, 143).



## 2.7 Samandrag

Veiledda lesing har eit mål om å tilpassa undervisninga til kvar enkelt elev. Som lærar skal ein hjelpa elevane til å utvikla gode leseferdigheiter, slik at dei blant anna meistrar å vera i alle dei tre ulike fasane som eg har gjort greie for. Forsking viser at læraren si kompetanse er viktig for at elevane skal verta dyktige lesarar. Gjennom høgtlesing, observasjon og gode spørsmål kan ein fylgja elevane si leseutvikling, og setja nye mål for kvar enkelt elev. Dette kan blant anna skje ved å nytta samtalestøtte for veiledda lesing som eg har prøvd ut i mitt arbeid. I veiledda lesing lærer ein i samspel med andre jamnaldrande og ein kompetent lærar.

## 3 Metodisk tilnærming

Målet med denne kvalitative studien er å forstå korleis lærarar i begynnaropplæringa kan utnytta potensialet i veiledda lesing ved hjelp av eit materiell som er utarbeida til bruk i begynnaropplæringa, og korleis dette er med på å påverka kvaliteten i leseøktene. Materiellet inneheld ein brosjyre med ei kort beskriving av kvifor, og korleis ein skal nytta metoden, og ei konkret samtalestøtte med forslag til leseområde og spørsmål. I tillegg er det ein plakart med oversyn over ulike leseområde, og eit observasjonsskjema for å fylgja med i kvar einskild elev si leseutvikling (Håland & Wagner, 2022).

I kvalitativ forskning er intensjonen å forstå og skildra kva spesifikke menneske gjer i sitt kvardagsliv, og kva meining desse handlingane har for dei (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å få ei best mogleg forståing av sosiale fenomen, bør ein få tak i korleis menneske tolkar og forstår den sosiale verkelegheita. Det kan ein ifylgje Postholm & Jacobsen (2018) ikkje få på anna måte enn ved å observera kva dei gjer, og kva dei seier. Det er også viktig å la dei snakka med eigne ord. Forskarane trekkjer fram feltarbeid gjennom observasjon, og opne intervju som ideal for slike studiar. Slik vil ein få fram korleis mennesket sjølv konstruerer den verkelege verda, og ein får fram alle dei variasjonane og nyansane om ligg i ulike fortolkingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Observasjon saman med intervju vil difor utfylla kvarandre som datainnsamlingsstrategiar i kvalitativ forskning. Slik kan intersubjektiv kunnskap og forståing konstruerast mellom forskar og forskingsdeltakar. Observasjon og intervju kan fungera som likeverdige og komplimenterande datainnsamlingsstrategiar der begge inngår som ein del av

studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Observasjons- og intervjudata gjer mellom anna at ein kan sjå om det er gap mellom det som skjer og det dei seier at dei gjer (Kjelaas, 2020, s. 34). På bakgrunn av dette har eg valt observasjon og semistrukturert intervju som metode for å kunna svara på problemstillinga. Eg har også skrive feltnotat og tankenotat.

I det fylgjande gjer eg greie for forskingsdesign for dette prosjektet. Vidare er det ei beskriving av datamateriale eg har samla inn, og til slutt kjem nokre tankar kring studiens kvalitet.

### 3.1 Forskingsdesign

Med utgangspunkt i desse funna har eg laga ei didaktiske prosjekt for å kunna svara på problemstillinga: «**Korleis kan lærarar i begynnaropplæringa utnytta potensialet i veileda lesing ved hjelp av materiellet *Veileda lesing*, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?**» Under problemstillinga har eg utforma to forskingsspørsmål. Difor inneheld prosjektet mitt to delar:

1. *Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materiellet i veileda lesing?*

Observasjon av seks økter med veileda lesing av tre ulike lærarar som har prøvd ut materiellet.

2. *Kva erfaringar har lærarane gjort seg av å bruka materiellet i veileda lesing?*

Semistrukturert intervju av dei tre lærarane eg observerte.

#### 3.1.1 Utval

Arbeidet med å rekruttera lærarar på eigen skule var krevjande. Skulekvardagen er travel for mange på hausten med blant anna elev- og utviklingssamtalar. I tillegg har det vore ein krevjande skulekvardag over lang tid på grunn av korona. Det hadde gjerne vore tilstrekkeleg med to lærarar, men av erfaring veit eg at det kan dukka opp mange ulike utfordringar i ein lærar si kvardag. Difor såg eg på faren for at ein av lærarane skulle trekkja seg frå prosjektet som høg.

Utvalet består av tre lærarar i begynnaropplæringa ved eigen skule. Alex, med over ti års erfaring som lærar i begynnaropplæringa, og som har brukt metoden, veileda lesing, i om lag åtte år. Kim, med over ti års erfaring som lærar på barnetrinnet, men som ikkje kjende til veileda lesing før prosjektet starta. Og Iben, med knappe fem år med erfaring som lærar på

barnetrinnet, og som også var utan erfaring med veileda lesing før dette prosjektet. Valet av lærarar er gjort av behagelegheitsomsyn. I dette la eg stor vekt på det praktiske rundt det å samarbeida med lærarar på eigen skule. Det var også formålstenleg at lærarane arbeider i begynnaropplæringa, fordi materiellet fyrst og fremst er meint for veileda lesing i begynnaropplæringa.

### **3.1.2 Førebuingar**

Fyrst laga eg to ulike prosjektforklaring som eg sende ut til aktuelle deltakarar. Det var viktig for meg at forklaringa var så presis som mogleg for at lærarane, elevane og føresette skulle vita kva dei takka ja til. Dette kunne vera med å førebyggja faren for at nokon ville trekkja seg undervegs (Kvale & Brinkmann, 2019). Dei to prosjektforklaringane vart sende inn til godkjenning hos NSD. (vedlegg 4, NSD)

Fyrste del av prosjektet var observasjon av seks økter med veileda lesing der læraren prøvde ut materiellet. Det var sett av 45 minutt til kvar leseøkt. Bestillinga mi til lærarane var at leseøktene skulle vara i minimum 20 minutt, og at dei skulle gjennomføra ni økter med bruk av materiellet for å få nokre erfaringar om korleis det var å bruka det. Kvar leseøkt skulle vara i minst 20 minutt, og etter kvar leseøkt skulle dei bruka 15 minutt til å skriva notat om kva erfaringar dei hadde gjort seg med bruk av materiellet.

Alex ville planleggja leseøktene sine sjølv. Difor er det berre leseøktene til Kim og Iben som er med i oversikta i tabell 1. Det viste seg at hen ikkje brukte materiellet i planlegginga, eller gjennomføringa av leseøktene. Eg vart gjort merksam på dette fyrst etter observasjonane var gjennomførte. Likevel valde eg å inkludere Alex i studien, på grunn av at hen har lang erfaring med metoden veileda lesing. Tekstvalet er argumentert for i kap. 3.1.3. Lærarane valde sjølve kva leseområde og tekstar dei ville lesa i dei seks leseøktene dei utførte på eiga hand.

Tabell 1: Didaktisk prosjekt, del 1.

Tid/stad/deltakarar	Tekst	Leseområde/samtalestøtte
24.november: 10:15-11:00 <b>Kim</b> saman med fire elevar Stad: Klasserommet	«Kunst og hærverk» Vegard Markhus (Markhus, 2021)	<b>Arbeida utover teksten</b> Justera forståinga Laga inferensar (lesa mellom linjene) Førlesa og predikere
25.november: 10:15-11:00 <b>Kim</b> saman med tre elevar Stad: Klasserommet	«Robotane kjem! Henta frå Spire Naturfag for småtrinnet (Wollebæk, 2016)	<b>Arbeida kritisk med teksten</b> Leggja merke til språklege val forfattaren gjer Vurdera teksten
2.desember: 10:15-11:00 <b>Iben</b> saman med tre elevar Stad: klasserommet	«Skarpe tenner», «Hulter til Bulter-Steinbiten» s. 52-55. (Osland, 2005)	<b>Arbeida i sjølve teksten</b> Ord og setningsforståing Avkoding
6.desember: 10:15-11:00 <b>Iben</b> saman med tre elevar. Stad: klasserommet	«Jeg fant, jeg fant», diktsamling på rim. Erlend Loe, Gro Dahle og Odd Nordstoga med fleire (Gyldendal forlag, 2011)	<b>Arbeida i sjølve teksten</b> Tilpassa lese måte Lese flyt:

### 3.1.3 Tekstval

Arbeidet med å finna forslag til kva litteratur lærarane kunne lesa saman med elevane i veileda lesing var meir ressurskrevjande enn det eg trudde på førehand. Eg såg på det som ei god øving i å finna varierte og gode tekstar som var tilpassa dei ulike elevgruppene, og leseområda som skulle vera i fokus i dei ulike leseøktene. Alex var heile vegen tydeleg på at hen ville velja litteratur sjølv. Difor var det berre Kim og Iben som har fekk forslag til tekstar dei kunne velja å bruka i dei fire leseøktene som er empirien i dette prosjektet.

Av skjønnlitterære tekstar har eg valt «Kunst og Hærverk» skrive av forfattar og illustratør, Vegard Markhus (Markhus, 2008, 2021). Boka er på nivå 2 i Leseland-serien til Samlaget. Den handlar om Ravi og Rine som vil laga noko fint i kunst og handverk-timen. Men Lærer-Knut har andre planar. Han er meir gira på kunst og hærverk. Lærer-Knut tek med seg ein boks med tusjar, og dreg elevane med seg ut på parkeringsplassen til ein blank og kvit bil. Lite veit Lærer-Knut om at det er muskuløse gymlærar Gyda som eig bilen. Elevane veit godt korleis ein empatisk og grei lærar skal vera. Difor kan det vera frydefullt når Lærer-Knut er heilt motsett av det, og det er elevane som er dei snille og ansvarlege (Markhus, 2021). Vegard Markhus er

oppvaksen i vår vesle bygd, og er godt kjend blant elevane våre. Fyrst og fremst er truleg Markhus aller mest kjend for si rolle i duoen «Naboen min».

Den fyrste sakteksten henta eg frå «Spire. Naturfag for småtrinnet» (Wollebæk, 2016) «Spire» er ein serie arbeidsbøker som har ei praktisk og undersøkjande tilnærming til faget, samstunders som dei fokuserer på lesing og leseforståing (Wollebæk, 2016). Elevane har avgrensa erfaring med å lesa slike samansette tekstar. Sakteksten handla om ein mjølkerobot, og ein robot som kan fjerna ugras (Wollebæk, 2016, s. 18–19). Det er eit kjend tema for fleire av elevane fordi mange har gard sjølve, eller bur i nærleiken av gardar med mjølkerobot. Teksten består av ein del tekstboksar, men også gode illustrasjonar som kan vera med å forenkla leseforståinga.

Den andre fagteksten eg plukka ut var «Hulter til bulter» henta frå boka, «Skarpe tenner» av Erna Osland (2005). Dette er ei forteljande fagbok om ulike dyr sine tenner. Osland fekk i 2005 kulturdepartementet si pris både for beste fagbok for barn og unge, og for beste illustrasjon (Boktilsynet, 2006) Skriftsstorleiken er mindre enn det elevane er vane med, og det er eit meir avansert akademisk språk som truleg vil utfordra elevar i begynnaropplæringa. Likevel er elevane godt vane med ein forteljande stil i frå skjønnlitterære bøker. Boka har mange ekspressive teikningar som fokuserer på kjeften og krafta i bitet til dei ulike dyra, og ein kan lesa om kor utruleg smarte tenner kan vera både hos menneske, dyr og fiskar.

Av prosatekstar valde eg diktboka, «Jeg fant, jeg fant. Dikt for barn», som er ei samling med splitter nye barnedikt av kjende forfattarar som Erlend Loe, Gro Dahle og Odd Nordstoga (Gyldendal forlag, 2011). Forfattarane har spunne dikt kring Oskeladden sitt mest kjende gledesrop, og resultatet er ifylgje Inger Østenstad (2011) ein variert, gledeleg vellukka gjennomillustrert diktantologi for barn (Østenstad, 2011).

## **3.2 Datainnsamling**

### **3.2.1 Observasjon**

For å få til ei mest mogleg sannferdig framstilling av leseøktene har eg observert seks leseøker (to øker per lærarar) ved hjelp av opptak og feltnotat. Her har eg hatt ei ikkje deltakande rolle. Opptak av alle observasjonane blei transkriberte kort tid etter observasjonane var gjennomførte. Transkripsjon er ein metode for å laga struktur, og dermed få ei betre oversikt

over empirien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206–207). Transkripsjonen er utført av meg sjølv som forskar, for å sikra dei mange detaljane som er relevante for min spesifikke analyse. For å anonymisera elevane og lærarane mest mogleg, har eg valt å bruka nynorsk skriftspråkstil. Opptaka er gjorde ved hjelp av «Nettskjema (UIO) som er godkjent av NSD. (Vedlegg 4, godkjenning NSD)

I transkripsjonen av leseøktene til Alex har eg valt å transkribera alt som vert sagt, inkludert sjølve lesinga av teksten fordi det var eit spesielt fokus på avkoding. Når det gjeld leseøktene til Kim og Iben så har eg ikkje transkribert sjølve lesinga av teksten fordi det var meir fokus på samtalar kring teksten dei las, og dessutan meiner eg at det ikkje var avgjerande for analysen. Etter kvar leseøkt har lærarane brukt om lag 15 minutt til å skriva logg om korleis dei opplevde leseøkta. Desse vart brukte av lærarane til å førebu seg til semistrukturert gruppeintervju i etterkant av prosjektet.

### **3.2.2 Feltnotat**

Eg valde å ta feltnotat under observasjonane for å kunna beskriva det som skjedde, men ikkje vart sagt. Slik kunne eg skildra dynamikken i gruppa, og korleis rammene var rundt leseøktene. For å få gode feltnotat, som kan vera med å svara på problemstillinga, er det viktig med god struktur. Heller et.al. (2017) skisserer ein overordna mal for feltnotat som eg delvis tok utgangspunkt i då eg laga mitt notatark til feltnotatar.

Feltnotatet vart utforma slik at eg lettare skulle kunna skilja mellom skildringar og fortolkingar. Dette løyste eg ved å ha eit felt med grøn skrift til skildringar, og eit felt med raud skrift for å skriva mine eigen refleksjonar og tolkingar. (vedlegg 5, feltnotat) For at feltnotata skulle verta nærast mogleg opp mot det eg hadde observert, vart dei reinskrivne anten same dag, eller dagen etter observasjonen. Eg opplevde det som ein stor fordel at datamaterialet var ferskt under tilarbeidinga. Målet med å bruka feltnotat er å gje best mogleg heilskaplege utgreiingar og analysar, og fanga nyansar og kompleksitet i dei fenomenen ein undersøker (Kjelaas, 2020). Feltnotatet er mest brukt som ein bakgrunn for sjølve observasjonen, og vert difor sekundærdata i dette arbeidet.

### **3.2.3 Tankenotat**

I ein så lang og krevjande prosess med å samla inn datamateriale så vil det dukka opp tankar og idear undervegs. Difor valde eg å ha ei notat på telefonen til å skriva ned slike tankar etter

kvart. Anker (2021) omtalar dette som intuitive tankar som kan hjelpe ein i det vidare analysearbeidet. Ein brukar andre delar av hjernen enn den som jobbar logisk og systematisk med analysen. Under datainnsamlinga kan ein fysisk laga plass til tankenotata. I tillegg til å hjelpe på hukommelsen kan ein ved hjelp av notata vidareutvikla idear og utvikla eigne analytiske ferdigheiter (Anker, 2021, s. 67).

### 3.2.4 Semistrukturert intervju

I etterkant av observasjonane har eg gjennomført eit semistrukturert gruppeintervju for å få svar på kva erfaringar lærarane sit att med etter å ha nytta materiellet i leseøktene. Gruppeintervju valde eg fyrst og fremst fordi eg ynskde at dei skulle få diskutera erfaringane saman. Eit anna argument er at eg håpar at eg med dette valet har vore med å førebyggja ei kjensle av eit asymmetrisk forhold mellom meg som forskar og lærarane. Med dette har eg truleg auka sannsynet for at lærarane tora å koma med mest mogleg sannferdige ytringar om kva erfaringar dei sit att med. I tillegg så har det vore meir effektivt å gjennomføra eitt intervju i staden for tre.

### 3.2.5 Intervjuguide

Fyrst starta arbeidet med å laga ein intervjuguide med mål om å få svar på forskingsspørsmål to som handlar om kva erfaringar lærarane sat att med etter å ha prøvd ut materiellet. Intervjuguiden inneheld fem spørsmål:

1. Kor mange år med erfaring har du som lærar?
2. Fortel meg korleis du planla leseøktene.
3. Kva erfaringar gjorde du deg i perioden du nytta materiellet?
4. Kva tankar sit du att med om materiellet, «Veileda lesing» si brukarvenlegheit etter å testa det ?
5. Beskriv kva du tenkjer om nytteverdien av eit slikt materiell i leseopplæringa.

Det kvalitative forskingsintervjuet søkjer å forstå verda i frå intervjupersonen sin synsvinkel. Målet er, forut for vitskapelege forklaringar, og få fram betydingar av folk sine erfaringar og visa deira oppleving av verda (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Eit intervju er ei utveksling av synspunkt mellom to personar i samtale om eit tema som opptek dei begge. Kvale & Brinkmann (2019) definerer intervjuet som ein aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Intervjuaren og den eller dei som vert intervjuet produserer kunnskap saman, og samtalerelasjonen er kontekstuell, språkleg, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 36).

I denne oppgåva har eg gjennomført eit semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Her er målet å samla inn skildringar om den intervjuia si livsverd for å kunna tolka tydinga. Eit semistrukturert livsverdintervju vert nytta når tema frå dagleglivet skal oppfattast ut i frå den intervjuia sine eigne perspektiv. På trass av at det ligg nært samtalar i dagleglivet, har det eit formål på lik linje med eit profesjonelt intervju. Det er også her avgjerande med ein særeigen teknikk og tilnærming. Eit semistrukturert intervju er korkje ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale. Ein utfører intervjuet ved hjelp av ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema, og som kan innehalda forslag til spørsmål.

Sjølv om det kvalitative intervjuet er halvstrukturert, tyder ikkje det at ein ikkje treng å planleggja det. Kvale & Brinkmann, (2019, s. 46–50) karakteriserer det semistrukturert intervjuet ved hjelp av tolv fenomenologiske inspirerte aspekt eller nøkkelord. Skal ikkje gå inn på kvar enkelt del her, men Kvale & Brinkman (2019) framhevar blant anna at det er viktig å vera godt førebudd, lytta til dei eksplisitte ytringane, men og fanga opp det som ikkje vert sagt. Vidare viser dei til at ein kan oppleva at den intervjuia sine svar kan ha fleire betydingar, og at intervjupersonen kan koma med motstridande utsegn i løpet av eit intervju. Slik vert det intervjuaren si oppgåva å finna ut om dette skuldast kommunikasjonsvanskar, eller om det er eit uttrykk for inkonsekvansar, ambivalens eller misforhold i den intervjuia si livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46–50).

### **3.2.6 Observasjonsskjemaet i materiellet for veileda lesing**

I slutten av utprøvsperioden oppdaga eg at ingen av informantane hadde testa observasjonsskjemaet som er ein del av materiellet. Det kan verka som at eg ikkje har vore tydeleg i forventingar om at dei skulle ta i bruk heile materiellet i utprøvsperioden. Eg la mest vekt på planlegging av sjølv leseøktene, og bruken av samtalestøtta. Eg snakka lite om observasjonsskjemaet på førehand, og i løpet av utprøvsperioden på tre veker. I fyrste omgang tenkte eg at eg ikkje ville stressa informantane mine med å ta testa ut observasjonsskjemaet sidan den planlagde utprøvsperioden nærma seg slutten. Men i ettertid såg eg at det hadde vore styrkjande for arbeidet mitt å få nokre erfaringar med å bruka observasjonsskjemaet. Difor gjorde eg ein innsats i slutten av januar, som resulterte i at to av informantane testa det ut.



### 3.3 Studiens kvalitet

#### 3.3.1 Validitet og reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, handlar om kva avgrensingar som er knytte til forskinga. Det vil seia kva slags konklusjonar eg som forskar har dekning for å trekkja ut i frå kva data eg har samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet handlar også om i kva grad ein klarar å fanga opp det ein vil måla. I denne studien har eg vore ute etter å undersøkje kvaliteten i leseøktene kor lærarane brukar materiellet, og eg ynskte å vita noko om deira erfaringar. Difor har valt å bruka observasjon for å sjå kva lærarane gjer, og intervju for å snakka med dei. Observasjon og intervju utfyller kvarandre, og legg til rette for å få fram variasjonar og nyansar i ulike fortolkingar (Postholm & Jacobsen, 2018). Observasjon og intervju legg også til rette for ein kan avklara om det ein som forskar har observert, samsvarar med det den observerte opplevde. Dette vert av Postholm & Jacobsen (2018) omtala som intersubjektiv kunnskap og forståing.

I dette arbeidet har eg observert og intervjuat tre lærarar i begynnaropplæringa. Det avgrensa talet på lærarar gjer naturleg nok at eg ikkje kan generalisera funna mine. I kvalitativ forskning er målet å skaffe til vegar forståing. Difor må eg ha få lærarar for å kunna gå i djupna. Funn frå denne studien kan likevel brukast i andre liknande studiar, eller danna utgangspunkt for vidare forskning av materiellet.

Det er viktig å gje detaljerte beskrivingar av forskingsdesignet, slik at andre får ein reell moglegheit til å vurdere vala eg har gjort. Difor har eg prøvd å vera så transparent som mogleg i beskrivingane av forskingsdesign og datainnsamling. I resultat og diskusjon har eg også eit mål om å vera presis og tydeleg på skilnaden mellom kva som vert gjort og sagt, og kva som er mine eigne tolkingar.

I arbeid med observasjon og intervju er det viktig å vera bevisst si eiga rolle. Kjennskapen min til lærarane og elevane som var med i denne studien kan gje meg eit betre grunnlag for å forstå fenomenane eg har studert. Dei tette relasjonane mine til lærarane og elevane kan likevel vera problematisk. Eg fekk ei dobbeltrolle overfor lærarane som kollega/forskar, og som lærar/forskar til elevane. Difor valde eg ei ikkje deltakande rolle under observasjonane av leseøktene. Eg opplevde dobbeltrolla mest utfordrande saman med lærarane. Det var vanskeleg å vera tydeleg i mine forventningar til dei i dette prosjektet, og å fylgja det opp undervegs. Sjølv om eg meiner at eg gjorde eit grundig arbeid i prosjektbeskrivinga med å

avklara kva forventingar eg hadde til lærarane, så opplevde eg ein uvilje hos meg sjølv mot å ta opp ting undervegs. Det kan gjerne forklarast med at eg ikkje ville «masa» på dei, eller stressa dei. Difor valde eg å stola på at dei utførte si rolle i prosjektet slik me hadde avtalt på førehand.

Reliabilitet, eller pålitelegheit, handlar om korleis eg som forskar kan påverka dei endelege resultatane i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I forskning er det nokre etiske prinsipp ein bør fylgja, og tenkja gjennom før ein startar arbeidet. Eit altomfattande etisk prinsipp er at forskaren fyrst og fremst skal visa ansvar overfor forskingsdeltakarane, deretter undersøkinga og til sist forskaren sjølv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

### **3.3.2 Frivillig deltaking**

Den grunnleggjande føresetnaden for omgrepet *informert samtykke* er at den som skal undersøkjast skal gjera det frivillig. Ifylgje Postholm og Jacobsen (2018) betyr det at ein skal kunna ta eit val utan noko form for press (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). I mitt arbeid med å få frivillige deltakarar opplevde eg dette som særskilt vanskeleg fordi rekrutteringa av behagelegomsyn føregjekk på eigen skule. Naturleg nok så har ein opparbeidd betre relasjonar til nokre kollega enn til andre, og då kan det opplevast som vanskeleg å takka nei. Difor var det ekstra viktig at eg møtte alle med ei haldning om at dette skulle vera frivillig, samstundes som eg skulle prøva å formidla kva fordelar det kunne å takka ja til å vera med. Mi vurdering av denne studien er at den har potensiale til å gje elevane som er med i undersøkinga, samt andre medelevar, ein betre kvalitet i leseopplæringa.

### **3.3.3 Personopplysningar**

Som forskar må ein og tenkja nøye gjennom kva ein strengt tatt treng av personlege opplysningar om utvalet. Ifylgje Postholm og Jacobsen (2018) er det innan kvalitativ forskning, der ein som regel har få deltakarar, ein viss fare for at utanforståande klarar å identifisera enkeltpersonar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I denne oppgåva har eg vurdert det slik at eg har behov for å vita kor mange års erfaring utvalet har, og kva trinn dei underviser på. For å anonymisera ytterlegare, har eg valt å dela arbeidserfaringa til lærarane inn i tre ulike kategoriar: 0-5 år, 5-10 år og over 10 år.

### **3.3.4 Presentasjon av data**

Eit godt etisk prinsipp er at ein fyrst og fremst skal ta ansvar for forskingsdeltakarane, deretter målsettingar for sjølve studien (Fontana & Frey, 2000). Likevel skal ein så langt det er mogleg

gje att resultat i sin fullstendige kontekst, men passa på at det ikkje set utvalet i dårleg lys. Ein skal vera klar over at sitat som er tekne ut av samanheng kan få ei heilt anna meining (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). På trass av dette framhevar Postholm & Jacobsen (2018) at ein aldri vil klara å gje att resultatata i sin fullstendige kontekst. Forskarane beskriv fullstendig attgjeving som eit ideal ein skal strekkja seg etter.

## 4 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenterer og diskuterer eg analysen av datamaterialet. Det består av observasjon av tre lærarar frå begynnaropplæringa som har gjennomført seks leseøker ved hjelp av materialet, *Veileda lesing*. Lærarane, *Kim og Iben*, kjende ikkje til metoden før dette prosjektet, i motsetning til *Alex* som har praktisert metoden i om lag åtte år. I tillegg har eg gjennomført eit semistrukturert gruppeintervju saman med dei tre lærarane, der dei fortel om erfaringane sine etter å ha prøvd ut materialet.

Materialet *Veileda lesing*, vart utarbeidd på bakgrunn av ein norsk studie, «How do Norwegian second-grade teachers use guided reading?» (Håland et.al., 2021) der forskarane undersøkte korleis norske lærarar brukar veileda lesing. Resultata viser at lærarar ikkje utnyttar potensialet som ligg i metoden. Dei ser ut til å mangla strategiar for korleis dei skal støtta avkodinga til elevane, og korleis ein kan snakka om kva orda betyr. Lærarane tek heller ikkje skriftlege notat om elevane si lesing (Håland et al., 2021).

Desse funna vert støtta av ein annan studie, «Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæringa» (Hoem & Wagner, under utgiving 2022) som peikar på at formålet med tekstane ofte er underkommunisert til elevane. I tillegg er det lite fokus på at elevane skal læra strategiar for avkoding, og forstå kva leseflyt inneber. Elevane vert heller ikkje inviterte til å reflektera kritisk over forma eller innhaldet i ulike tekstar.

Mi vurdering er at desse funna viser eit behov for materialet som lærarane har prøvd ut i denne oppgåva. Den overordna problemstillinga mi i er: **Korleis kan lærarar i begynnaropplæringa utnyttta potensialet i veileda lesing ved hjelp av materialet *Veileda lesing*, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?** For å lettare kunna svara på problemstillinga har eg utforma to forskingsspørsmål:

*Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materiellet i veileda lesing?*

På bakgrunn av forskingsbaserte anbefalingar og teoretisk rammeverk har eg kome fram til nokre analysekategoriar som er framstilt i tabell 2.

*Kva erfaringar har lærarane gjort seg av å bruka materiellet i veileda lesing?*

Med støtte i forskingsbaserte anbefalingar og teoretisk rammeverk har eg også her kome fram til nokre analysekategoriar som er framstilt nedanfor i tabell 2.

**Tabell 2:** Analyse

<b>Problemstilling:</b>		
<b>Korleis kan lærarar i begynnaropplæringa utnytta potensialet i veileda lesing ved hjelp av materiellet <i>Veileda lesing</i>, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?</b>		
<b>Forskingsspørsmål 1:</b> <i>Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materiellet i veileda lesing?</i> (transkripsjon og feltnotat)	<b>Metode</b> Observasjon av seks økter med veileda lesing. (Lydopptak/feltnotat)	<b>Kategoriar</b> <b>Bruk av materiellet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gjennomføring av leseøktene</li> <li>○ mål for leseøktene</li> <li>○ tekstval</li> <li>○ aktivera forkunnskapar</li> <li>○ samtalestøtta</li> <li>○ observasjonsskjemaet</li> </ul> <b>Tolkingskategoriar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ engasjement</li> <li>○ lærarens betyding</li> </ul>
<b>Forskingsspørsmål 2:</b> <i>Kva erfaringar har lærarane gjort seg av å bruka materiellet i veileda lesing?</i>	Semistrukturert intervju av tre lærarar i begynnaropplæringa. (Lydopptak/tankenotat)	<b>Bruk av materiellet</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ planlegging</li> <li>○ tekstval</li> <li>○ materiellet</li> <li>- samtalestøtta</li> <li>- observasjonsskjemaet</li> <li>○ rammene</li> </ul>

I analysen av forskingsspørsmål 1 har eg sett på korleis lærarane brukar materiellet, Veileda lesing. Fyrst har eg sett på kva mål dei har for leseøktene, og om dei kommuniserer dette til elevane. Deretter diskuterer eg tekstvalet for leseøktene, og om lærarane viser kunnskap kring sjanger og tekststrukturar. Eg vil òg løfta fram i kva grad lærarane aktiverte forkunnskapane hos elevane. Vidare har eg sett på korleis lærarane nyttar den konkrete samtalestøtta og observasjonsskjemaet.

I analysen av forskings spørsmål 2 har eg sett på kva erfaringar lærarane fortel om etter å ha prøvd ut materialet over ein periode på tre veker. Her har eg spurd lærarane om kva dei tenkjer kring planlegging av øktene med veileda lesing. Det er òg nokre refleksjonar kring tekstval for leseøktene. Vidare har eg bede lærarane fortelja kva erfaringar dei har etter å ha brukt materialet med fokus på samtalestøtta og observasjonsskjemaet (Fountas & Pinnell, 2017; Håland & Wagner, 2022).

#### 4.1 Kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materialet, *Veileda lesing*

I og med at Kim og Iben arbeider i 2. trinn, medan Alex arbeider i 1. trinn, er det naturleg at det vil vera skilnadar på kva den enkelte lærar fokuserer på i dei ulike leseøktene. Kim og Iben har i meir eller mindre grad brukt materialet aktivt i sine leseøktar slik det var avtalt på førehand. I motsetning til Alex, som tok eit val om å ikkje bruka materialet i sine leseøktar. Difor har eg valt å ha hovudfokus på Kim og Iben i denne delen av oppgåva. Med tanke på at Alex har lang erfaring med veileda lesing ser eg det likevel som nyttig å ha med nokre av hen sine bidrag i analysen. Dermed har eg valt å presentera og diskutera funn frå éi av Alex sine leseøktar. Sidan Alex ikkje nytta materialet, så vil framstillinga avvika frå analysekategoriane eg har laga. Her har eg hatt fokus på funn av korleis Alex la til rette for at elevane skal utvikla gode leseferdigheiter ved modellering og individuell guida leseopplæring.

Det kom fram i ettertid av utprøvsperioden at lærarane fekk gjennomført totalt 20 av dei 27 planlagde leseøktene. Kim gjennomførte sju av ni leseøktar, og Iben fullførte seks av ni leseøktar. Også Alex gjennomførte sju leseøktar, men utan å bruka materialet. Ifylgje lærarane var høgt sjukefråvære blant dei tilsette årsaka til at dei ikkje fekk gjort alle leseøktene. Likevel fekk eg gjennomført opptak av alle dei seks leseobservasjonane som planlagt.

Med mål om å få betre struktur og framstilling av alle dei seks leseøktene har eg valt å fyrst presentera og diskutera Kim sine to leseøktar. Deretter har eg gjort det same med Iben sine to leseøktar. Til slutt har eg presentert og diskutert éi av leseøktene til Alex som ikkje nytta materialet.

Sentralt i materialet er samtalestøtta. (vedlegg 1, samtalestøtta) Her er det tre ulike leseområder. Det fyrste er **å arbeida i sjølve teksten**. Her er det forslag om seks ulike fokusområder: Ord og setningsforståing, avkoding, bruka informasjon i teksten, oppsummere, leseflyt og tilpassa lesemane. Under kvart leseområde er det forslag til spørsmål ein kan stilla eleven for å øva på

dei ulike ferdigheitene. Tanken er at ein skal velja ut dei spørsmåla som er tilpassa eleven si leseutvikling, og teksten ein skal lesa. Blant anna står det fylgjande forslag under ord og setningsforståing: *Kva trur du ordet betyr? Kunne forfattaren ha brukt eit anna ord? Kva kan vi gjera for å prøva å forstå ordet?*

Det andre leseområdet er å **arbeida utover sjølve teksten**. Her er det forslag om fire ulike fokusområder: Førleser og predikere, Laga samband med personlege erfaringar, kunnskap om verda og andre tekstar, justera forståinga og laga inferensar. Under kvart fokusområde er det også her lista opp ei rekkje spørsmål ein kan stilla. Under forslag til spørsmål for å øva på å førleser og predikere står det blant anna: *Er det noko spesielt du legg merke til ved denne teksten? Les overskrifta, kva trur du denne teksten handlar om? Kva var det som gjorde at vi tok feil, og kva gjorde det med forståinga vår?*

Det tredje leseområdet er å **arbeida kritisk med teksten**. Her er det to ulike fokusområder: Leggja merke til dei språklege vala forfattaren gjer og vurderer teksten. Her er det også lista opp ei rekkje med forslag til spørsmål ein kan velja mellom: *Kven har laga denne teksten? Kvifor trur du forfattaren har valt å gjera det slik? Hadde det gått an å tenkja seg ei anna overskrift på teksten? Korleis likte du teksten? Kunne forfattaren ha starta/slutta på ein annan måte?*

Lærarane fekk instruksar om å lesa gjennom samtalestøtta, og bruka denne aktivt i leseøktene. Dei fekk utdelt materialet, og ein plan over kva tekstar dei skulle lesa saman med elevane. Her var det òg informasjon om kva leseområde og lesestrategiar som skulle vera i fokus i dei ulike øktene. (vedlegg 6, leseplan) På trass av dette er det svært varierende i kva grad lærarane har teke i bruk materialet, og tekstane eg valde ut på førehand. Alex valde tekstar sjølv, og tok ikkje i bruk materialet. På same måte las Iben ein annan tekst enn den eg hadde valt ut i den eine leseøkta si. Dette kan tyda på at eg ikkje har vore eksplisitt nok i opplæringa.

#### **4.1.1 Kim sine to økter med veileda lesing og bruk av materialet**

Fyrst vil eg presentera og diskutera observasjonane av Kim sine to leseøkter. Kim har over 10 års erfaring som allmennlærer, men kjende ikkje til metoden veileda lesing før prosjektet.

I den fyrste leseøkta var målet å **arbeida utover teksten** med fokus på å *laga inferensar, justera forståinga, førleser og predikere*. Av den grunn valde eg den skjønnlitterære boka, «Kunst og Hærværk» skriven av forfattar og illustratør Vegard Markhus (Markhus, 2008, 2021). «Kunst og Hærværk» er på nivå 2 i Leseland-serien til Samlaget. Boka handlar om Ravi og Rine som vil laga

noko fint i kunst og handverk-timen. Men Lærer-Knut har andre planar. Han er meir gira på kunst og hærverk. Kim las sama med fire elevar i 2.trinn som hen vurderte til å vera på eit høgt ferdigheitsnivå i lesing.

I den andre leseøktta var målet å *arbeida kritisk med teksten* ved å *leggja merke til språklege val forfattaren gjer, og å vurdere teksten*. Her valde eg fagteksten «Robotane kjem!», som er henta frå Spire Naturfag for småtrinnet (Wollebæk, 2016). Teksten handlar om ein mjølkerobot og ein robot som kan fjerna ugras. I denne øktta las Kim saman med tre elevar i 2.trinn som hen vurderte til å vera på eit middels ferdigheitsnivå i lesing.

### **Gjennomføringa av leseøktene**

I leseøktene til Kim var det stor overvekt av korlesing, men også innslag av individuell høgtlesing. Ifylgje materialet inneber lesefasen at kvar einskild elev les delar av teksten høgt medan læraren lyttar merksam. Læraren si oppgåve er å gje lesestøtte der det er nødvendig (Håland & Wagner, 2022).

### **Mål for lesinga**

For at elevane skal utvikla gode leseferdigheiter, er det avgjerande å ha tydelege mål med lesinga (Fountas & Pinnell, 2017; Lundtræ & Walgermo, 2021). Materialet understrekar viktigheita av klare mål for leseøktene (Håland & Wagner, 2022, s. 7), men eg finn ikkje at Kim samtalar med elevane om målet for øktene. Kanskje hadde det vore med på å auka fokuset, og gjerne læringsutbyttet, dersom læraren hadde delt målet med elevane før dei start lesinga (Lundtræ & Walgermo, 2021; Pressley et al., 2001).

### **Tekstval**

Mi oppleving er at det var den skjønnlitterære teksten, «Kunst og Hærverk», som fengja elevane mest. Det er ein sjanger elevane er godt kjende med frå tidlegare. Ved hjelp av boka la Kim til rette for at elevane *arbeidde utover teksten*, som var målet for øktta. Korleis læraren brukte samtalestøtta, kjem vi tilbake til under kap. 4.1.2. Det ser ut til at elevane koste seg då dei las boka, og at dei set pris på det sosiale fellesskapet:

176: Lærer: Korleis var det å lesa boka på denne måten?

177: Elev: Eg synest det var kjekt!

178: Elev: Einig!

179: Elev: Det same!

180: Lærer: Kva som gjorde at det vart kjekt då?

181: Elev: Du får liksom vera med andre og høyra andre sine meiningar.

Når det gjeld tekstvalet i den andre leseøkta til Kim, var det meir sprikande kva elevane meinte om teksten. Her las dei ein samansett tekst «Robotane kjem!», henta frå «Spireserien», som er ei arbeidsbok med ei praktisk og undersøkjande tilnærming til naturfag, samstundes som det er fokus på lesing og leseforståing (Wollebæk, 2016). Elevane har avgrensa erfaring med å lesa slike samansette tekstar. Teksten handlar om mjølkerobot, og ein robot som kan fjerna ugras (Wollebæk, 2016, s. 18–19). Dette er eit kjend tema for fleire av elevane fordi mange har gard sjølve, eller bur i nærleiken av gardar med mjølkerobot. Teksten består av ein del tekstboksar, men òg gode illustrasjonar som kan vera med å forenkla leseforståinga. Her fekk me erfara at det ikkje alltid er positivt at teksten handlar om eit tema elevane veit mykje om frå før:

200 Lærer: Kva synest de om denne teksten då?

201 Elev. Kjedeleg [...]

204 Elev: Yey ! (eleven som har vore minst delaktig, og vore oppteken av brannalarmen)

205 Lærer: Forklar litt. Du synest det var gøy, kvifor var det gøy?

206 Elev: Då har eg òg lært meir om bonde

207 Lærer: Då har du lært meir om bonden ja

### Aktivera forkunnskapar hos elevane

Eit anna viktig punkt i veileda lesing er å aktivera forkunnskapane hos elevane og predikera kva teksten handlar om (Fountas & Pinnell, 2017; Pressley, 2006). Dette var òg ein del av målet for fyrste leseøkta. Kim startar fyrste leseøkta ved å seia: «No skal de få denne boka. Kva trur de den handlar om?» Vidare bad Kim elevane om å sjå på framsida for å prøva å finna ut kva boka handlar om. Det kan henda at læraren med fordel kunne ha nytta forslaget i materiellet om å ta utgangspunkt i til dømes *overskrifta* eller *biletet* for at elevane lettare kunne ha henta fram, og uttrykkja forkunnskapane sine om emnet, og kva dei trur teksten handlar om (Håland & Wagner, 2022, s. 2). Like eins i den andre leseøkta der Kim startar slik:

1: Lærer: I dag skal me lesa ein litt anna type tekst enn me gjorde sist. Så no skal de sjå litt på den, og tenkje kva i alle dagar er det dette handlar om?

Det kjem fram at to elevar trur teksten handlar om bønder og kyr, medan ein anna elev føreslår Kaptein Sabeltann. Dette kunne ha vore unngått dersom læraren hadde fokusert meir på overskrifta, «Roboten kjem!» I den konkrete samtalestøtta står det blant anna: «*Er det noko*



*spesielt du legg merkje til ved denne teksten? Les overskrifta, kva trur du denne teksten handlar om? Veit du noko om dette temaet frå tidlegare? Sjå på bileta; kva trur du dette vil handla om?»* (Håland & Wagner, 2022, s. 2,7). Ved å bruka desse spørsmåla meiner eg at Kim ville vore meir presis og eksplisitt i modelleringa av ein meir effektiv metode for å kopla på førekunnskapane hos elevane.

I tillegg er det fleire forslag til spørsmål i samtalestøtta som kunne ha vore med på å visa elevane at fagteksten om robotar, har andre kjenneteikn enn dei skjønnlitterære tekstane dei er mest vane med å lesa. Til dømes står det under å *arbeida kritisk med teksten* at ein kan leggja merke til dei språklege vala forfattaren gjer ved å til dømes stilla fylgjande spørsmål: «*Legg du merke til nokre språklege val forfattaren har gjort (bilete, teiknsetting...)? Kva for informasjon har forfattaren framheva? Kva er poenget med bilete/overskrifta/rammene?»*<sup>1</sup> (Håland & Wagner, 2022, s. 7) . Desse forslaga til spørsmål kunne ha vore til god hjelp for elevane til å skjønna meir av kva teksten handla om, og kva som kjenneteiknar ein fagtekst. Slik vert elevane klare for å kopla ny informasjon til den kunnskapen dei allereie har. Denne prosessen er også viktig for å oppnå god leseforståing (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 109).

#### **4.1.2 Korleis Kim brukte samtalestøtta**

Hovudmålet for den fyrste leseøkta til Kim var å *arbeida utover teksten* med blant anna fokus på å *laga inferensar og justera forståinga* hos elevane. I samtalestøtta er det forslag til ei rekkje spørsmål læraren kan stilla for at elevane skal kunna laga sine egne inferensar: *Korleis forstår du personane? Kva tenkjer du denne teksten eigentleg handlar om, og kvifor det?*<sup>2</sup> (Håland & Wagner, 2022, s. 8).

Her ser det ut til at Kim tok utgangspunkt i nokre av spørsmåla frå samtalestøtta for å få elevane til å laga sine egne inferensar om kvifor ein av hovudpersonane, Lærer-Knut, er så slem. Mi oppleving er at Kim klarte å skapa mange gode refleksjonar blant elevane:

---

<sup>1</sup> Dei andre punkta er som fylgjer: kven har laga denne teksten? Korleis har forfattaren skriva teksten (overskrifter/avsnitt/ bilete/lenker...)? Kvifor trur du forfattaren har valt å gjere det slik? Hadde det gått an å tenkje seg ei anna overskrift på teksten? Dette var eit dikt, kvifor trur du forfattaren valte å skriva denne teksten som eit dikt? Kunne ein sagt det same i ein annan sjanger (teikneserie/SMS ...)? (Håland & Wagner, 2022, s. 8)

<sup>2</sup> Dei andre punkta er som fylgjer: Då du sa at Per blei lei seg.... kva var det som gjorde at du trudde/tenkte det? Var det noko i teksten (innhald, språk), eller var det noko du veit om dette emnet?» (Håland & Wagner, 2022, s. 7)

- 103: Lærer: Kvifor trur de at lærar-Knut er sånn, har de nokre tankar om det? [...]
- 106 Elev 2: Kanskje han vart mobba då han var liten
- 107 Lærer: kvifor tenkjer du det då?
- 108 Elev 2: Fordi att viss han, hugsa ikkje du det som Tix gjorde. Han song stygge songar, når han vart litt større. Det var fordi han vart mobba då han var liten. Når han song dei songane so hata alle han. Men når han song finare songar, då likte alle han. [...]
- 114 Elev 1: Eg trur faktisk at eg endra litt på det eg har sagt, du ser jo at dei der er litt redde.
- 115 Lærer: Korleis kan du sjå det då?
- 116 Elev 1: Eg ser det på auga og munnen.
- 117 Lærer: Ja, litt store auge og alvorleg munn
- 118 Elev 1: Også er han litt veldig sånn slem og sånn.
- 119 Elev 3: Han har sikkert ein sånn sjukdom eller noko.
- 120 Lærer: Kanskje det.

Denne dialogen starta tidleg, i ytring 61, då Kim spurde elevane: «Kven trur de denne typen her er då?»? Utdraget viser òg at elevane har evne til å tenkje utanfor teksten. Dei drog inn sine tidlegare erfaringar, og sette det i samband med opplevinga dei har saman i leseøkta. Kim støtta dei undervegs og bad elevane grunngje tankane sine, utan å koma med sine eigne tankar. Heile leseøkta er prega av at læraren lét elevane få undra seg i lag, og finna nye løysningar saman. Det kan vera samtalestøtta og målet for økta som gjorde at Kim klarte å skapa det som elevane beskriv som ei god oppleving. (176-181)

I den andre leseøkta då Kim las fagteksten om robotar, var målet å *arbeida kritisk med teksten ved å leggja merke til dei språklege vala forfattaren gjer og vurderer teksten*. I samtalestøtta er det forslag til ei rekkje spørsmål læraren kan stilla for å få elevane til å leggja merke til språklege val forfattaren gjer: *Legg du merke til nokre språklege val forfattaren har gjort (bilete, rim, teiknsetting...)? Kva er poenget med biletet/overskrifta/figuren/ramma? Hadde det gått an å tenkje seg ei anna overskrift på teksten?*<sup>3</sup> (Håland & Wagner, 2022, s. 8).

---

<sup>3</sup> Dei andre forslaga til spørsmål er som fylgjer: Kven har laga denne teksten? Korleis har forfattaren skriva teksten (overskrifter/avsnitt/ bilete/lenker...)? Kvifor trur du forfattaren har valt å gjere det slik? Kva for informasjon har forfattaren framheva? Dette var eit dikt, kvifor trur du forfattaren valte å skriva denne teksten som eit dikt? Kunne ein sagt det same i ein annan sjanger (teikneserie/SMS ...

Her er eit utdrag der Kim prøvde å få elevane til å finna ut kva forfattaren vil at ein skal læra av å lesa teksten:

43 Lærer: me stoppar litt opp der. Kva er det me skal læra av å lesa denne teksten?

44 Elev: Om maskiner på ein gard.

45 Lærer: Ja, ulike mask...(vert avbroten av ein elev les vidare)

46 Lærer: Kva ei avling er?

47 Elev: Det er jo ein sånn (peikar truleg på eit bilete)

48: Lærer: Ja, veit de kva ei avling er?

Det ser ut til at Kim ikkje heilt klarte å få elevane til å ha fokus på teksten dei las. Ein elev var svært oppteken av ein brannalarm som vart utløyst av ein medelev, og syntest at det var mykje meir spennande enn å lesa om robotar. Kim gjorde fleire forsøk på å få alle med i samtalen. Her lukkast Kim godt i å bruka eit av spørsmåla frå samtalestøtta om kva ulike teikn forfattaren har brukt i teksten:

176 Lærer: Forfattaren har brukt nokre teikn, han har brukt masse punktum, men finn de andre teikn?

177 Elev: Ja, sånne, og sånn og sånn.

178 Lærer: Kva heiter dei då?

179 Elev: Utropsteikn, **innropsteikn**, og eg veit ikkje kva den er.

180 Lærer: Utropsteikn det er den streken ned med prikk under, sant.

(klassen har nyleg laga teikneserie der dei brukte utropsteikn, spørsmålsteikn og punktum)

181 Elev: Men kva med dette? (peikar truleg på eit komma)

182 Lærer: Det som ser sånn ut då?

183 Elev: Ja, men eg meinte den, nei ikkje den, men den!

184 Lærer: Å ja komma ja, då er det ein liten pause. (Læraren les truleg den eleven peika på, og modellerer korleis ein skal ta ein liten pause i lesinga ved komma.)

Det utvikla seg ein samtale mellom læraren og elevane kring teiknsetjinga, og det er fint. Her nyttar Kim høve til å modellere for elevane korleis ein kan skapa god flyt i lesinga ved å ta ein liten pause når ein oppdagar eit komma i teksten. På same måte kunne Kim med fordel ha teke tak i ytring 179 som kunne ha vorte eit veldig bra utgangspunkt for ein vidare diskusjon rundt teiknsetjing, og korleis eleven kom på namnet *innropsteikn*. Truleg brukt om spørsmålsteiknet.

Her er eit anna utdrag der Kim brukte eit av forslaga til spørsmål i samtalestøtta, og spurde elevane om dei kunne tenkja seg ei anna overskrift på denne teksten:

- 239 Lærer: Viss de skulle ha laga ei anna overskrift. No var det jo «Robotane kjem!» Kunne de ha laga ei anna overskrift som hadde passa betre?
- 240 Elev: Eg veit eg...
- 241 Lærer: Forslag
- 242 Elev: Roboten er her no!
- 243 Lærer: Ja, for eksempel
- 244 Elev: Robotane er flinke å ha på garden.
- 245 Lærer: Ja
- 246 Elev: Roboten er veldig bra til åkeren og til kyrne og til andre dyr. Wow!
- 247 Lærer: Ja, for no sa de at denne teksten handlar om robotar. For når de byrja å sjå på teksten så tenkte de at det handla om åker, bonde og kyr. Og plutselig så handla det eigentleg berre om robotar, eller ikkje berre.

Her viste elevane at dei har skjønnt formålet med teksten, og dei hadde fleire gode forslag til andre overskrifter som kunne passa til teksten. Det manglar nok likevel litt for at eg kan hevda at denne fagteksten fengja elevane i stor grad, og det vart utfordrande for Kim å få til ei god leseøkt. Kim fortalde at ho hadde lese same teksten med ei anna gruppe tidlegare i veka, og det hadde vore ei positiv oppleving. Dette viser kor avgjerande det er at elevane er engasjerte i teksten. Mi vurdering var likevel at fagteksten handla om eit kjent tema som samsvara med målet for leseøkta, og eg vurderte han til å vera på eit passeleg krevjande nivå for elevgruppa. I tillegg er det viktig at elevane vert presenterte for eit mangfald av tekstar for å verta dyktige lesarar (Roe et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det at elevane las mykje i kor, og ikkje individuelt, har truleg auka risikoen for at Kim har gått glipp av moglegheita til å leggja merke til ulike sider ved kvar einskild elev si leseutvikling, og eventuelle utfordringar dei møter på undervegs. Resultatet kan vera at elevane har gått glipp av gode minileksjonar frå læraren undervegs (Lundtræ & Walgermo, 2021; Pressley et al., 2001)

#### **4.1.3 Bruk av observasjonsskjemaet**

Observasjonsskjemaet er ein del av materialet, «Veileda lesing». (vedlegg 4, observasjonsskjemaet) Det er enkelt utforma, og kan brukast for å fylgja med på leseutviklinga hos kvar einskild elev. I mine observasjonar av Kim sine leseøktar såg eg ingen bruk av observasjonsskjemaet, eller skriving av notat undervegs. I ettertid ser er at eg skulle ha vore mykje tydelegare på forventingar om at lærarane skulle ta i bruk heile materialet. I staden for så har Kim, etter oppfordringar av meg som forskar, testa ut observasjonsskjemaet på eiga hand. Erfaringane til

Kim med å bruka skjemaet vert utdjupa i kap. 4.2.3. Eg har skriva meir om konsekvensane av at ingen brukte skjemaet i kap. 5.3, avgrensingar ved studien.

#### **4.1.4 Iben sine to økter med veileda lesing og bruk av samtalestøtta.**

Vidare vil eg no presentera og diskutera Iben sine to økter med veileda lesing. Iben har vore lærar i knappe fem år, og har ingen tidlegare erfaring med metoden. Målet for fyrste leseøkta var å *arbeida i sjølve teksten* med fokus på *ord og setningsforståing og avkodning*. Her valde eg ein faktatekst, «Hulter til bulter», henta frå boka «Skarpe tenner» av Osland, (2005). Dette er ein sjanger elevane i 2.trinn har lite erfaring med frå før, og skriftstorleiken er mindre enn det elevane er vane med. I tillegg er eit meir avansert akademisk språk utfordrande for elevane. Likevel har teksten ein forteljande stil som i skjønnlitterære bøker, men inneheld også ekspressive teikningar som fokuserer på kjeften og krafta i bitet til breiflabben. Iben las saman med tre elevar som hen vurderte til å vera på eit høgt ferdigheitsnivå i lesing på 2.trinn.

Målet for den andre økta var også å *arbeida i sjølve teksten*, men med fokus på å *tilpassa lesemåte og skapa leseflyt*. Difor valde eg ut boka, «Jeg fant, jeg fant», som er ei samling av dikt på rim for barn (Gyldendal forlag, 2011) Iben valde likevel å ikkje bruka diktboka. I staden for las hen fagteksten «Månen» i frå «Spire Naturfag for småtrinnet» (Wollebæk, 2016). Altså ein tekst eg ikkje hadde valt ut. Denne samansette fagteksten er over to sider med bilete, samanhengande tekst og faktaboksar. Konsekvensen av dette valet er at eg ikkje har fått prøvd ut korleis læraren ville ha brukt materiellet ved lesing av ein prosatekst, og er usikker på kva mål Iben hadde for leseøkta. Eg veit ikkje kvifor Iben gjorde dette valet. Her las Iben saman med tre elevar i 2.trinn som hen vurderte til å vera på eit middles ferdigheitsnivå i lesing.

#### **Gjennomføringa av leseøktene**

Mi oppleving er at Iben har svært gode relasjonar til elevane, og elevane ser ut til å vera trygge i situasjonen. I tillegg meiner eg at Iben klarte å guida elevane gjennom øktene på ein roleg og strukturert måte. Iben utmerkte seg med å ha flest pausar undervegs der det er heilt stille. Dette gav elevane tid til å tenkja, og læraren fekk høve til å planleggje kva som var lurt å gjera vidare. På den andre sida kan det vera at pausane var eit teikn på at Iben var usikker i lesesituasjonen, og trong tid for å bestemma seg for neste steg. Iben er den av lærarane med minst erfaring, og er heilt fersk brukar av metoden veileda lesing ved hjelp av materiellet. I tillegg sat eg som forskar og observerte alt som vart sagt og gjort. Dette kan opplevast som stressande og utrygt.

Gjennom dei to øktene til Iben med veileda lesing var det stort sett ein og ein elev som las høgt etter tur, medan dei andre lytta. Dette gav læraren betre høve til å gje lesestøtte der det var nødvendig, og å leggja merke til ulike sider ved kvar einskild elev si leseutvikling. I tillegg la læraren til rette for å kunna gje individuell guida leseopplæring, noko som kan auka lesekompetansen. Dette samsvarer også med det som er anbefalt i brosjyren, og av andre forskarar (Håland & Wagner, 2022; Lundtræ & Walgermo, 2021; Pressley et al., 2001).

### Mål for lesinga

Mine observasjonar viser at også Iben lét vera å snakka med elevane om kva som var målet for øktene med veileda lesing. Av den grunn har kanskje også desse elevane gått glipp av verdifull informasjon som kunne ha gjort det enklare for dei å vita kvifor læraren ville at dei skulle lesa fagteksten saman (Fountas & Pinnell, 2017; Lundtræ & Walgermo, 2021). Eg er usikker på kva som er grunnen til at lærarane ikkje samtalar med elevane om kva som er målet med leseøktene, men det er ikkje skrive noko eksplisitt om dette i samtalestøtta.

### Tekstval

I den fyrste leseøkta eg observerte, las Iben og elevgruppa fagteksten «Hulter til bulter» om breiflabben. Mi vurdering er at denne teksten fungerte godt til målet for økta som var å *arbeida i sjølve teksten* med fokus på *ord og setningsforståing og avkodning*. Teksten er prega av eit meir utfordrande og akademisk språk enn det desse elevane har vorte presenterte for tidlegare. For at ein skal kunna utvikla betre leseferdigheiter, er det viktig at læraren presenterer eit mangfald av tekstar for elevane som ligg på eit litt høgare lesenivå enn det den enkelte elev kan lesa på eiga hand. I tillegg er det viktig at læraren har god kompetanse innan ulike sjangrar og tekststrukturar (Roe et al., 2018; Henning, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2015).

I den andre leseøkta valde Iben å lesa ein fagtekst i frå «Spire-serien» om månen, i staden for å bruka diktboka «Eg fann, eg fann», som eg hadde valt ut. Mi vurdering er at fagteksten ikkje fungerte så godt for målet for økta som var å *arbeida i sjølve teksten* med fokus på å tilpassa lese måte og skapa flyt i lesinga. Det kan sjå ut som Iben, i tillegg til å bytta tekst, også valde eit anna mål for leseøkta. Observasjonen min fortel meg at det truleg har vore det same som for den fyrste leseøkta, der det var mål om å ha fokus på *ord og setningsforståing og avkodning*.

### Aktivera forkunnskapar hos elevane

Det var litt ulikt korleis Iben presenterte tekstane for elevane kva tekst dei skal lesa i dei to leseøkta. I den fyrste leseøkta, då dei las om breiflabben, fokuserte Iben fyrst på framsida av teksten utan å formidla meir konkret kva dei skal skulle sjå etter. Men i ytring 15 spør læraren: «Kva er overskrifta her då?». Ein elev fann ut at overskrifta var «Stygge tenner». Dette resulterte i at elevane laga fleire inferensar om kven det kunne vera som hadde så stygge tenner.

Eg finn teikn til at læraren tok opp kva sjanger teksten høyrer til. «Skarpe tenner» er ei faktabok som er skriven i ein forteljande stil. Av den grunn kan ein sjå at den er litt ulik andre typiske faktatekstar. Iben spurde kva *type tekst* det var, utan å bruka omgrepet *sjanger*. Elevgruppa visste ikkje kva ein faktatekst var, og difor var det behov for at Iben avklarte det for dei. Elevane hadde forslag om at fakta kunne vera at nokon gjer noko, og at det er fleire som gjer det same. Iben svarar med å seia at det kunne det ha vore, men at fakta betyr at noko er sant. Vidare kjem Iben med ein enkel definisjon av ein faktatekst: 13 «..fakta betyr at det er sant. Fakta betyr at det er sant, det er sånn det er...». Eg tenkjer at det er greitt å bruka ein enkel definisjon sidan elevane var i fyrste halvår av 2.trinn, men Iben kunne med fordel ha omtala det som *sjanger*, og samtala om kva som skil denne teksten frå andre tekstar elevane kjenner frå før. Det er viktig å øva opp det akademiske ordforrådet hos elevane tidleg for at elevane skal kunna kommunisera kring fagleg innhald med presisjon (Nagy & Townsend, 2012, s. 91). Dette krev at læraren har høg kompetanse innan ulike sjangrar og tekstkulturar for å kunna overføre denne kunnskapen til elevane (Anmarkrud, 2011; Fountas & Pinnell, 2017).

#### 4.1.5 Korleis Iben brukte samtalestøtta

I den fyrste leseøkta til Iben, der dei les fagteksten om breiflabben, er målet å *arbeida i sjølve teksten*. Eit av delmåla var å ha fokus på *ord og setningsforståing*.

I samtalestøtta står det mange forslag til kva ein kan spørja om for å få elevane til å få ei betre forståing av teksten dei les: *Kva trur du ordet kan bety? Kva kan vi gjere for å prøve å forstå ordet? La oss lese ordet ein gong til. Forstår du ordet no? La oss dele opp ordet, kor mange ord*

er dette ordet sett saman av <sup>4</sup> (Håland & Wagner, 2022, s. 4). Tidleg i leseøkta var det ein av elevane som hadde vanskar med å lesa «breiflabben». Det er teikn her på at læraren har brukt nokre av forslaga ovanfor for at elevane skulle få ei betre forståing av teksten dei las:

31 Lærar: Skal me prøva å lesa det saman?

32 Korlesing: Brei-flabb-en.

33 Lærar: Kva kan me dela det opp i då?

34 Elevane i kor: Brei-flabb-en!

35 Lærar: Veit de noko om kva det er for noko?

36 Elev 2: Sikkert den fisken ( peikar truleg på eit bilete i teksten)

37 Lærar: Du trur det er den fisken.

38 Lærar: Kva trur de andre då?

39 Elev 3: Eh..veit ikkje.

40 Lærar: Kan ordet fortelje oss noko om kva det er?

41 Elevane: Nei, eigentleg ikkje...

42 Lærar: Har de høyrte ordet før?

43 Elevane i kor: Nei

44 Lærar: Kvifor trudde du at det handla om fisken då?

45 Elev 2: Eh..veit ikkje

46 Lærar: Veit ikkje...nei.. kan bileta hjelpe oss då til å seia noko om kva det handlar om?

47 Elevane i kor: Ja!

Iben har her plukka ut fleire forslag frå samtalestøtta for å finna ut kva ordet betyr. Fyrst bad ho eleven lesa ordet ein gong til. Men eleven klarte ikkje å skapa meining av å lesa det sjølv. Difor brukte Iben ein annan strategi frå samtalestøtta om å lesa ordet saman med dei for å modellera korleis ein kan dela det opp. Vidare spurde læraren om ein kunne dela opp ordet i fleire delar, og om det kunne fortelja ein noko om kva det var. Iben fekk bekrefta at det var ingen som kjende ordet frå før og gjekk vidare til å spørja om kvifor den eine eleven trudde at breiflabben er fisken som det var bilete av. Det ser ut til at læraren fyrst prøver å få eleven som kom med forslaget til å fortelja at hen fekk ideen av å sjå på bilete, men etter ein liten pause så spurde Iben om bileta kunne hjelpe ein til å finna ut kva det var. Mi vurdering er at det er bra

---

<sup>4</sup> Dei andre punkta i samtalestøtta er som fylgjer: Finst det fleire ord i dette ordet, i tilfelle kva betyr dei? Når du veit kva teksten handlar om, kva trur du då .... betyr? Kunne forfattaren ha brukt eit anna ord? Kjenner du ord som betyr omtrent det same? Denne setninga byrjar med «det», «dette», «han»... Kva viser ordet tilbake til?» (Håland & Wagner, 2022, s. 4)



at Iben lét elevane få tid til å tenkja sjølve før hen kom med fleire tips. Her ser ein òg kor viktig det er å kopla på førekunnskapane hos elevane før ein startar lesinga, og snakka med elevane om kvifor ein vil at ein skal lesa teksten og kva ein skal læra av å lesa den. Det er greitt å avklara kva ein breiflabb er før ein startar å lesa sidan det er breiflabben teksten handlar om.

Vidare brukte Iben strategien frå samtalestøtta om å finna eit ord inni ordet som elevane kanskje kjende frå før då dei skulle finna ut kva «spesialiserte» inneheld:

156 Lærer: Ja. Også var det eit litt vanskeleg ord her: spesialiserte. Ser de eit ord inni her som de kjenner til? (pause)

157 Elev 2: Spesial.

158 Lærer: Spesial. Kva kan spesialisert vera for noko då? (pause) [...]

161 Lærer: Eller viss du er spesiell. Kva er du då?

162 Elev 3: Då er det sånn liksom for eksempel viss du såg ein sommarfugl, og han, og den var blå, då er han spesiell.

163 Lærer: Ja, spesiell, det er ikkje så ofte ein ser det. Les frå teksten: «Spesialiserte på nettopp å halda fast på det som kjem strøymande inn» Viss me les setninga då, er det noko i setninga som kan fortelja oss kva det betyr? Les frå teksten: «breiflabbtenner er spesialiserte på å nettopp å halda fast på det som kjem strøymande inn». (pause)

164 Lærer: Kva kan dei tennene vera då?

165 Elev 2: Spesielle?

166 Lærer: Dei er spesielt gode eller flinke til å halda fast på det som kjem strøymande inn, kan det vera det? Hmm.

167 Lærer: Kunne ein heller ha skrive det då, brukt eit anna ord?

168 Elevane i kor: Ja.

Tidlegare i leseøkta har læraren nytta strategien om å dela opp ordet for å prøva å skapa meining. Her gjekk læraren vidare til å lesa heile setninga, og eksplisitt be elevane om å bruka informasjonen i denne for å prøva å finna ut kva forfattaren vil fortelja oss. Dette utdraget viser at det kan vera utfordrande å gje ei korrekt, men enkel forklaring på omgrep som elevar ikkje kjenner frå før. Kanskje kunne Iben ha gått litt vidare med kva setninga betydde. Ein kan tenkja seg at elevane ikkje heilt skjønar kva det vil betyr «å halda fast på det som kjem strøymande inn». Her kunne det vore nyttig å tydeleggjera noko av føremålet med tekstane i boka, ved å få fram at breiflabben er spesielt god til å få tak i mat som kjem forbi ved å bruka dei skarpe tennene sine. Eg er usikker på kvifor Iben lét vera å gje eit klarare svar til elevane. Det er lange pausar som kan bety at Iben ville gje elevane god tid til å tenkja sjølve. Dette kan vera gunstig, og som den kompetente vaksne må ein tora å korrigera etter at elevane har fått utforska sjølve

slik at dei kan ta ny lærdom med seg vidare (Fountas & Pinnell, 2017; Hough et al., 2013; Phillips, 2013; Vygotskij, 1978; Whitehead, 2002) Pausane kan òg vera eit teikn på at Iben var usikker på kva som var «rett» å gjera vidare. Metoden veileda lesing og materiellet er heilt nytt for Iben, så det er forståeleg at hen kan verta litt usikker. I tillegg vert alt Iben gjer og seier observert av meg som forskar.

Uansett viser elevane her evner til å dra nytte av strategien om å prøva å finna eit ord inni ordet som dei kjenner frå før. Læraren lukkast også, ved hjelp av samtalestøtta, å få elevane til å finna ut kva som låg i omgrepet, *spesialiserte*.

Det andre delmålet med fagteksten om breiflabben var *avkodning*. I samtalestøtta er det lista opp ei rekkje med strategiar ein kan bruka for å lettare avkoda ord: *Høyrest det rett ut? Sjå på ordet, kva legg du merke til? Eg likte at du la merke til at noko ikkje var rett. Korleis visste du det? Vis meg kor det ikkje var rett. Eg likte måten du retta di eiga lesing på.*<sup>5</sup> Det ser ut til at Iben har hatt mest fokus på forståing, og mindre på avkodingsstrategiar. Likevel finn eg teikn til at Iben delvis har nytta forslaget til avkodingsstrategiane frå samtalestøtta som seier: *Nokre ord les vi annleis enn slik vi skriv dei (t.d. det, land) – korleis skal vi lese desse?, Er det det du ser? Sjå på den fyrste/ dei to fyrste bokstavane, kva slags lyd er det?*<sup>5</sup>

52 Lærar: Det var ein fisk. Eg synest det var veldig flott E, du leste fyrst «vente på maten skal kome forbi også retta du det fordi du høyrde at du hadde gløymt eit ord «vente på at maten skal koma forbi». Var det nokre vanskelege ord her då?

53 Elev 1: Eg synest «liggje»

54 Lærar: Liggje ja, veit de kva det er for noko?

55 Elev 2: Å liggja.

56 Lærar: Å liggja ja, men seier me **liggja**? (seier det slik me skriv det)

57 Elevane: Nei.

58 Elev 2: «Ligga»

59 Lærar: Ja, det gjer eg og. Det er eit ord som er litt annleis enn me skriv det. Også høyrde eg du sa «kjeften», det er jo heilt rett, men kva er det som står eigentleg? (Læraren les det slik me skriv det) [...]

---

<sup>5</sup> Dei andre punkta i samtalestøtta er som fylgjer: Kva er det som gjer at ordet er vanskeleg å lese? Kva for bokstavar finst i dette ordet? La oss dele opp ordet, kor mange ord er dette ordet sett saman av? Kan vi dele dette ordet opp i mindre delar, i tilfelle kva for delar? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg? . I dette ordet er det to/ fleire bokstavar (t.d. ng, skj, skr) som kan vere vanskelege å lese fordi dei skal uttalast som éin lyd. Eg skal lese ordet for deg, høyr godt etter korleis eg seier det, og så kan du lese ordet etterpå. Om ordet var ..., kva for bokstav ville du forventast kom først/sist? Er det det du ser? Sjå på ordet ein gong til, les det inni deg, ser du no kva som står? Då du stoppa her, kva var det du var usikker på? No las du nesten rett, men kikk ein gong til på siste del av ordet, kva står det der? Kan du lese det ein gong til slik at det blir heilt rett?

63 Lærer: Hadde det vore rart om me sa det slik? Du har mat i kjeften. Hadde det vore rart?

64 Elevane: ha ha, ja!

Her nytta læraren høvet til å snakka om ord som me uttalar annleis enn me skriv dei. Det kan vera med på å gjera elevane bevisste på at det er ein del ord ein ikkje skal uttala slik ein skriv dei. Slik vil elevane gradvis få betre flyt i lesinga si. Denne elevgruppa er samansett av sterke og motiverte lesarar på 2.trinn, og det ser ut til at det ikkje er sjølv avkodinga som er den største utfordringa for dei. Kanskje det er grunnen til at Iben fokuserte meir på det fyrste delmålet for leseøkta som var å ha fokus på ord- og setningsforståing.

I starten av den andre leseøkta, der Iben las faktateksten om månen, ser det ut til at Iben brukte ein del tid på avkodingsstrategiar. Denne elevgruppa er vurdert til å vera middels gode lesarar på 2.trinn, og har større utfordringar med avkodinga enn det som var tilfelle i den fyrste leseøkta. Det kan vera at Iben såg eit behov for å læra desse elevane avkodingsstrategiar og difor valde å bruka tid på det. Men etter kvart ser det ut til at Iben fokuserte meir på det som var målet for leseøkta, nemleg å arbeida i *sjølv teksten*. Eit av delmåla var å skapa leseflyt. Samtalestøtta har ei rekkje forslag til kva spørsmål ein kan stilla elevane for å skapa leseflyt: *Er det slik vi snakkar? Kan vi seie det slik? Kan du lese ordet/setninga inni deg og prøve på ny?*<sup>6</sup> Her er eit utdrag frå leseøkta der dei diskuterte om ein alltid skal lesa orda slik dei er skrivne:

68 Lærer: Takk, E2. Eg lurte på viss me ser på det ordet her.

69 Elev 3: Og?

70 Lærer: Korleis ville de ha lest det?

71 Elev 3: Og rett fram. (Les det slik me seier det, med å-lyd)

72 Lærer: Kva står det eigentleg? (Det vert ein diskusjon om kva det står, og korleis me uttalar ordet når me snakkar)

73 Lærer: Når me vil ha betre flyt i teksten me les, så les me det slik me ville ha sagt det.  
(Læraren kjem med fleire dømer på skilnaden mellom å lesa og med o-lyd eller å-lyd).

74 Elev 3: At det har pappen min sagt at det står «det», men me seier «de».

75 Elev 2: Veit du kva pappen min har sagt ein gong at me seier ikkje de(t) me seier det. Men eg seier, pappa seier at me skal ta med alle bokstavane som er i eit ord, men, men så seier eg til han, til pappa, de(t), ikkje det. De(t)også måtte eg seia det til mamma og sånn at eg ser om det var rett.

76 Lærer: Ja, det er ofte sånn når me skal læra oss å lesa så er det greitt å ta med alle bokstavane, også etter kvart når ein vert flinkare, sånn som de er no, då kan me øva oss på å lesa orda slik som me ville sagt dei viss me snakka.

---

<sup>6</sup> «Set orda i saman slik at det høyrer ut som tale/snakk. Høyrer det fint ut? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg til å lese flytande? Eg la merke til at i denne delen av teksten las du veldig flytande, men i den andre delen av teksten stoppa du meir opp. Veit du kvifor?»

Her er mi vurdering at Iben ved hjelp av samtalestøtta la til rette for at elevane no har kome så langt i leseopplæringa at dei skulle øva seg på å uttala orda slik det er naturleg munnleg for å skapa betre flyt i lesinga.

Det andre delmålet for leseøkta, der Iben las faktateksten om månen, var å *arbeida i sjølve teksten* ved å *tilpassa lesemåten*. Samtalestøtta har lista opp nokre forslag til korleis læraren kan løysa dette: «Korleis tenkjer du at vi skal lese denne typen tekst? Kvifor tenkjer du at vi skal lese akkurat slik? Når du ser denne teksten (fagtekst/dikt/tekst frå nettet...), korleis tenkjer du at det passar å lese han?» (Håland & Wagner, 2022, s. 6).

Eg finn ingen teikn til at Iben har vore innom korleis elevane kan tilpassa lesemåten. Mi oppleving av denne leseøkta er at den vert svært lik den fyrste leseøkta, der dei las faktateksten om breiflabben. Det kan sjå ut til at Iben har valt å fokusera på avkoding og ord- og setningsforståing i denne leseøkta også. Det kan henda det hadde vore lettare for Iben å halde seg til målet for leseøkta dersom hen hadde brukt diktboka som eg valde ut på førehand. Uansett så kunne Iben ha fokusert meir på korleis fagteksten skilde seg frå andre tekstar dei har lese tidlegare.

#### **4.1.6 Bruk av observasjonsskjemaet**

I mine observasjonar og notat finn eg ikkje teikn til at Iben har brukt observasjonsskjemaet, eller teke andre skriftlege notat i leseøktene. Det kan tyda på at eg ikkje har presisert godt nok for lærarane at skulle dei skulle ta i bruk heile materialet. Av den grunn oppmoda eg Iben til å prøva ut skjemaet på eiga hand. Erfaringane til Iben med å bruka skjemaet vert utdjupa i kap. 4.2.3.

#### **4.1.7 Alex si leseøkt med veileda lesing utan bruk av materialet**

Til trass for at Alex valde å ikkje bruka samtalestøtta aktivt, har eg valt å presentera og diskutera funn frå den eine leseøkta eg observerte. Alex har jobba i begynnaropplæringa i over ti år, og har lang erfaring med metoden veileda lesing. Hen vart kjend med metoden gjennom vidareutdanning i lesing for om lag åtte år sidan.

Alex valde i denne økta å lesa, «Skulevegen», som er eit lettlesthefte frå Kaleido (Johnsen Aasebø & Bø, 2013). Alex las saman med tre elvar på 1.trinn som klarar å setja bokstavar saman til ord.

## Gjennomføringa av leseøktene

Observasjonen av leseøkta meiner eg viser ein trygg lærar med høg kompetanse innan metoden, veileda lesing. Mi oppfatning av leseøkta er at Alex har gode relasjonar til elevane i gruppa, og elevane verkar trygge i lesesituasjonen.

Læraren var innom alle dei tre ulike leseområda som er nemnde i samtalestøtta: Arbeida *i sjølv* teksten, arbeida *utover teksten* og arbeida *kritisk med teksten*. Det ser ut til at Alex tok tak i alt som dukka opp i løpet av økta. Alex brukte tid på oppsummering, arbeidsoppgåvene bak i boka, og gav elevane i oppgåve å teikna snakkebobler og tenkjebobler med fingrane på pulten etter lesefasen. Kanskje læraren med fordel kunne ha konsentrert seg om det som hen sa var hovudmålet for økta, å *motivere elevane til å lesa teksten og skapa mening*. Eg tenkjer det kan verta litt for mykje å ta inn på ein gong for ein elev i 1. trinn. Leseforskarar og materiellet, «Veileda lesing» påpeikar at det er viktig at læraren vel ut eitt/nokre fokusområde, fordi ein ikkje rekk å arbeida med alt samstundes (Fountas & Pinnell, 2017; Lundtræ & Walgermo, 2021; Pressley, 2006).

## Målet for leseøkta, og tekstval.

På lik linje med dei to andre lærarane tok heller ikkje Alex opp målet for leseøkta med elevane. Alex valde å lesa lettlest-heftet «Skulevegen» frå Kaleido. Skulevegen handlar om ei jente med svært livleg fantasi som vert for sein på skulen fordi ho møter så mange spennande dyr på vegen, og påstår at alle dyra ho møtte på vegen vil ete henne. Boka legg til rette for at elevane må lesa mellom linjene, og ta i bruk teiknsetjing og illustrasjonane for å skapa mening med teksten. Teksten er skriven med små bokstavar, har mellom eitt til sju ord per side og konsonantforbindingar. I tillegg er det spørjesetningar og arbeidsoppgåver bak i boka.



(Johnsen Aasebø & Bø, 2013)

## Aktivera førekunnskapane hos elevane

Alex gjekk rett til framsida av boka, og bad elevane sjå på biletet for å prøva å finna ut kva teksten handla om. Deretter spurde læraren om det var nokon som klarte å finna ut kva boka heitte:

15 Lærer: Er det nokon som klarar å finna ut kva boka heiter? (pause)

16 Lærer: Kva begynnar det med?

17 Elev 1: S (lagar s-lyd).

18 Lærer: Begynna med s (lagar lyden) kva kjem etterpå?

19 E2: K (lagar lyden)

20 E1: Kå (seier namnet på k-bokstaven).

21 Lærer: Då blir det s-k-, s-k

22 E2: S-k-u-l, s-k-u-l

23 Lærer: Ja, s-k-u-l, så kjem?

24 E2: Skulen?

25 E1: Skule.

26 Lærer: Ja, kva sa du E1?

27 E1: Skule.

28 Lærer: Skule det står med dei grønne bokstavane, men kva står med raude bokstavar då?

29 E2: V-e-g, v-e-g-

30 E3: Vegen

31 Lærer: Kva vart det til saman?

32 E1: Skulevegen!

33 Lærer: Kva er skulevegen for noko?

34 E2: Veit ikkje.

35 E1: Der me går til skulen.

36 Lærer: Ja! Den vegen du går når du går til skulen. Trur de denne boka handlar om ein kjekk skuleveg eller..ein skummel skuleveg?

Kanskje Alex med fordel kunne brukt omgrepet, *tittel*, sjølv om elevane berre var i starten av 1.trinn. Akademiske ord og omgrep er verktøy som gjer det enklare for elevane å tenkja og kommunisera kring fagleg innhald med høgare grad av presisjon (Nagy & Townsend, 2012, s. 91). Uansett er det positivt å sjå at læraren unnlèt å lesa ordet for elevane, men støtta dei i avkodinga slik at dei fann ut av tittelen sjølve.

### Arbeida i sjølve teksten med avkodingsstrategiar

Alex var god til å unngå å gje elevane fasitsvar på avkodinga av ord i ytring 21-27, og 29 til 31. I staden for la læraren til rette for at elevane skulle finna ut av det sjølve, og dermed utvikla leseferdigheitene sine (Fountas & Pinnell, 2018; Pressley et al., 2001). I dette utdraget av leseøkta synest eg læraren var god til å ta tak i eleven sin observasjon av at hen fann ein Æ i eit ord. Det verkar som det har vore utfordrande for eleven å finna ord med «Æ» i seg. Eleven lyderte fyrst ordet, og dei to andre på gruppa høyrde at hen las ordet lærar:

105 Lærer: Skal me prøva å finna ut kva ho som står i døra seier, kva trur de ho heiter? Veit me kva ho heiter?

106 E1: Det er til og med ein Æ der!

107 Lærer: Ja, der er det ein æ, kva ord er som kan ha æ?

108 E1: L-æ-r-a-r-.

109 E1 og E2: Lærer!!

110 L: Ein lærar, alle lærarar har æ i ordet sitt.

111 E3 ?: Hæ??

112 L: Så når me skal finna æ-ord då kan me bruka lærar.

### Arbeida utover teksten ved å laga inferensar og justera forståinga.

Slik eg ser det, fengde elevane, og at den stilte krav til at elevane måtte engasjera seg for å skjønna innhaldet. Mi oppleving var at Alex la godt til rette for at elevane kunne laga sine egne inferensar og justera forståinga si undervegs.

48 Lærer: Kven er dette då?

49 Elev 2: Veit ikkje

50 Elev 1: Veit ikkje kven det er, men det er ein makk der.

51 Lærer: Ein makk! (Grøssar litt, og ler)

52 Elev 1: Ja, med auger og så berre.

53 Elev 2: Og ein pus er der.

54 Lærer: Oi! Ja, der er ein katt og!

55 Elev 1: Den er så redd fordi den trur den skal bli eten opp.

56 Lærer: Makken trur den skal bli eten opp, kven er det som skal eta opp den då?

57 Lærer: Eg veit ikkje, for eg har ikkje katt.

58 Elev 2: Eg har katt!

59 Lærer: Du har katt, likar den makk?

60 Elev 2: Trur ikkje det, den ete meir saus.

Læraren tok opp ytringane til elevane, og dei må grunngje kvifor dei tenkte som dei gjorde. Det såg ut som elevane var trygge i lesesituasjonen, og torde å koma med eigne innspel gjennom heile leseøkta. Språket var enklare i denne leseøkta enn kva det var i leseøktene til Kim og Iben, men det er naturleg sidan elevane deira er komne lengre i leseopplæringa, og dei las ulike tekstar.

### Å arbeida kritisk med teksten

Mi vurdering er at teksten også set krav til lesaren om å *arbeida kritisk* med teksten. Det som står eksplisitt skrive samsvarar ikkje med bileta, og i tillegg er teiknsetjinga med på å skapa meining. Her er eit utdrag av Alex som prøvde å gje elevane kunnskap kring teiknsetjing og bruk av snakke- og tenkjebobler:

132 Lærer: Ja, det er heilt riktig. Når me har sånne bobler, så kallar me det for tenkjebobler..og dette er jo litt sånn teikneserie.

133 Elev 1: Eller snakkebobler.

134 Lærer: Og viss det er snakkebobler.

135 Elev 1: Så e det ord inni.

136 Lærer: Ja, det er gjerne ord inni. Me kan nok ha ein snakkeboble med bilete og, men då er det ikkje sånne små rundingar, då har me liksom som ei pil nesten, som viser at nokon seier noko. Men ho tenkjer på noko, men ho seier noko og det ho seier det seier ho her nede. (viser til teksten nedst på sida) Skal me sjå kva ho seier?

137 Korlesing: Eg såg ein slange!

138 Lærer: Då tenkjer ho på det ho har sett her, men er det ein slange ho har sett?

139 Elevane i kor: Nei!!

140 Lærer: Kva såg ho Elev 2?

141 Elev 2. Ein makk

142 Lærer: Ein makk! Det er jo den ho tenkjer på når ho seier slange.

143 Elev 1: Det ser ikkje ut som ein slange, det burde ha stått makk.

Etter at dette med snakkebobler og tenkjebobler kom opp, brukte læraren mykje tid på å «sjekka» om elevane hadde skjønna skilnaden på dei. I etterlesingsfasen bad læraren elevane teikne ei snakkeboble og ei tenkjeboble på pulsten. Det verka ikkje heilt som at elevane hadde skjønna skilnaden, og det kan tyda på at elevane var slitne:

261 Lærer: Korleis vil du teikne den? (Ber elevane om å teikna ei tenkjeboble) [...]

263 Elev 1: Eg ville ha laga ein spiss, også ein runding.

264 Lærer: Hmm, då laga du ei **snakkeboble**. Kva var forskjellen? (Elevane får det ikkje heilt til på eiga hand. Lærer modellerer difor korleis ein lagar ei tenkje- og ei snakkeboble)



Etterpå sjekkar ho om alle ser skilnaden. Ho ber ein og ein om å peike på dei fleire gongar.

265 Lærer: Ser de skilnaden på dei?

266 Elev 1: Ein har spiss og ein har ikkje spiss, og ein har rundingar.

267 Lærer: Sånn kan de vita om nokon tenkjer det som skjer på bilete, eller om dei snakkar det som skjer på bilete. Men viss me for eksempel hadde teikna katten inne i snakkebobla, eg kunne gjort det. Då kunne me forstå at jenta snakka om katten, sant?

268 Elev ?: Eh ja..

269 Lærer: Ok, det var skulevegen boka

270 Elev 1: Endeleg!

## Refleksjonar

Etter å ha observert desse tre lærarane sit eg att med nokre refleksjonar om kva som skal til for å få lærarar til å ta i bruk heile materiellet. For at lærarane skal kunna utnytta ressursane som ligg i materiellet, er det viktig med god planlegging. Ein må vera villig til å bruka tid på å finna tekstar som passar til målet for leseøkt, og elevane treng å få presentert eit mangfald av tekstar for å verta gode lesarar. I tillegg skal tekstane gje elevane litt motstand, slik at elevane får progresjon i lesinga.

Lærarane er fagfolk, og materiellet er enkelt og konkret. Likevel er det nødvendig å lesa gjennom brosjyren og setja seg inn i leseområda og samtalestøtta. Ein treng erfaring før ein klarar å dra nytte av heile materiellet, og metoden veileda lesing. Denne studien viser at Kim og Iben lukkast spesielt godt med å tilby elevane avkodingsstrategiar, og strategiar for ord og setningsforståing. Ved å halda seg til målet for økt klarte dei å gje elevane mengdetrening i nokre få strategiar som dei tek med seg vidare. Medan Alex, læraren med erfaring i å bruka metoden, er innom alle dei tre leseområda i løpet av 20 minutt. Kanskje kunne Alex ved hjelp av materiellet lukkast betre i å få mengdetrening i bruk av nokre få lesestrategiar. Uansett viser observasjonane av Alex ein dyktig leselærer med høg kompetanse innan metoden, veileda lesing.

Det har vore spennande å sjå kor engasjerte elevane i denne studien har vore i leseøktene. Studien indikerer at elevane presterer betre i mindre grupper enn i klasserommet, og at dei får vist potensialet sitt. Konsekvensen av dette er at elevane aukar progresjonen i lesinga, og vert betre lesarar.

## 4.2 Lærarane sine erfaringar med å bruka materiellet i veileda lesing

Forskingsspørsmål 2 har som mål å finna ut kva erfaringar lærarane har gjort seg etter å ha brukt materiellet i veileda lesing. I dette kapittelet presenterer og diskuterer eg analysen av det semistrukturerte intervjuet saman med dei tre lærarane, Kim, Iben og Alex. På bakgrunn av intervjuguiden og analysekategoriane har eg fyrst skrive om korleis lærarane *planla* leseøktene, og litt om *val av tekst*. Deretter deler eg *erfaringane* lærarane har etter å ha brukt materiellet med mest fokus på *samtalestøtta* og *observasjonsskjemaet*. På grunnlag av at Alex tok eit val om å ikkje bruka materiellet *Veileda lesing*, vil det vera mest fokus på Kim og Iben i denne analysen.

### 4.2.1 Planlegging

Ein viktig del av veileda lesing er å gjera grundige førebuingar før ein startar leseøkta (Fountas & Pinnell, 2017). Ved spørsmål om korleis dei ulike informantane har førebudd seg beskriv Kim at fokuset ligg på målet med leseøkta og støttespørsmåla i den konkrete samtalestøtta:

6 kim: Veldig greitt å lesa gjennom teksten sjølv fyrst, sjølvst. Også måtte no eg inn å lesa litt på desse fokusområda då. For når ein skal fokusera på ein ting eh.. so må ein velje vekk litt andre ting på ein måte. Og så var dei veldig gode dei spørsmåla, støttespørsmåla. Brukte jo ein del av dei når ein snakka med elevane, eller når ein snakka undervegs då. Så dei synest eg var gode. Då blir lesinga meir målretta, og heile den samtalen rundt lesinga den har liksom eit spesielt blikk då.

Her uttrykte Kim at det var positivt å ha eit konkret mål for leseøkta, og at samtalestøtta var til god hjelp. Vidare påpeika Kim at ein må velja vekk andre punkt for å ha fokus på målet for leseøkta. Iben seier seg einig i refleksjonane til Kim og tilførte: 7 «eg føler eg fekk litt andre svar, og fekk meir diskusjon rundt det enn det eg har fått før». «...veldig greitt når nokon har lagt opp til deg kva du skal spørja om, og korleis du skal gjera det». Eg tolkar dette til at Iben opplevde at samtalestøtta gav hen tryggleik, og at den var med på å betra kvaliteten i dialogen. Dette var eit av måla med å utarbeida materiellet (Håland & Wagner, 2022).

Likevel tenkjer eg at planlegginga av leseøktene kunne ha vore endå betre dersom lærarane hadde fått ei endå grundigare opplæring i materiellet før utprøvsperioden med observasjonar av leseøktene. Kanskje det hadde vore betre om eg hadde involvert lærarane meir i planlegginga av leseøktene, men eg gjorde den jobben på eiga hand for å prøva å sikra kvaliteten, og for å redusera belastninga på lærarane.

## 4.2.2 Tekstval

I og med at eg som forskar valde ut tekstar og fokusområde for dei ulike leseøktene til Kim og Iben, er det ikkje mykje meir rundt sjølve planlegginga dei kunne uttala seg om. Men mi erfaring er at det er ressurskrevjande å finna varierte tekstar i ulike sjangrar, og som i tillegg skal vera engasjerande og tilpassa kvar einskild elev. Eg valde ut tekstane sjølv for å få varierte tekstar som var tilpassa elevgruppa og måla for leseøktene. I motsetning til blant andre Henning (2019), som meiner det er viktig at elevane får ta del i denne prosessen.

Iben påpeika at veileda lesing legg til rette for differensiering. Hen fortalde at det var positivt at dei sterkaste lesarane fekk vera saman og lesa ein tekst som var på eit høgare nivå enn det dei plar lesa. Vidare beskriv Iben ei overrasking over korleis elevane løyste utfordringa med å lesa fagteksten om breiflabben: «ja, dei var endå dyktigare enn eg trudde på førehand». Dette kan visa at Iben meiner det er lett å undervurdera leseferdigheitsnivået hos elevane, og at hen har vore skeptisk til å presentera liknande fagtekstar for dei tidlegare (Roe et al., 2018).

Kim påpeika i intervjuet at boka «Kunst og handverk» av Knut Markhus engasjerte elevane. Her framheva læraren eleven som trudde at Lærer-Knut var slem fordi han hadde vorte mobba då han var liten. Eleven assosierte det med Tix, som tidlegare skreiv stygge songar fordi han vart mobba, men no når han skriv fine songar, så likar alle han. Vidare uttrykte Kim at det var utfordrande å lesa «Roboten kjem!» saman med den gruppa eg observerte. I motsetning til ei anna elevgruppe som var veldig engasjerte i same teksten. I tillegg påpeikar Kim utfordringar med å velja ut gode tekstar:

102 Kim: Ja, for det ser eg at det kan vera utfordrande å finna tekstar som er spennande nok og som fengjer dei. Når me har lesekvart, å finna tekstar som er spennande og heile tida fylla på nytt. Ja, me skulle berre hatt masse å fylt på med.

Eg ser i ettertid at det hadde vore nyttig å spørja lærarane meir kring tekstval. Det kunne ha vore interessant å høyra kva alle lærarane meinte om kvaliteten og nivået på tekstane, og korleis dei opplevde at dei passa til målet for leseøktene. I tillegg kunne eg fått svar på kvifor Iben valde å lesa fagteksten om månen i staden for å bruka diktboka eg valde ut. På same måte hadde det vore interessant å vita kva lærarane tenkte om å presentera eit mangfald av tekstar for elevane tidleg i begynnaropplæringa.

### 4.2.3 Materiellet

#### Samtalestøtta

Under intervjuet kom det fram ei einigheit om at dei opplevde materiellet som svært nyttig. Sjølv om Alex ikkje nytta materiellet under observasjonane, framheva hen at det var positivt med eit materiell på norsk:

105 Alex : Eg tenkjer at eg har vore nøydt til å søkja veldig mykje ut av Norge for å få informasjon om korleis dei jobba med det. Det er lite på norsk, så det er bra att det kjem noko meir, det kan godt hende at det er noko som eg ikkje har sett, når eg held på med.. eg veit ikkje kor mange år det er sidan eg tok norsk men... sju-åtte år sidan då var det veldig lite synest eg så det er jo bra at dei oppsummere og lagar noko som er brukande på norsk. For dei som har lyst til å setje i gang med det, og for å ha som ei støtte for oss som har gjort det i mange år og. For av og til, ein går seg jo inn i eit spor også er det å få utviklinga i det då.

106 Alex: Eg tenkjer at ei slik hjelp som dette er ein god måte og begynna med veileda lesing på.

118 Iben: Eg har veldig tru på «Veileda lesing» og ser at denne brosjyren har hjelpt meg til å utvikla min kompetanse, men me må ha tid, rom og kompetente vaksne som driv det.

119 Kim: Ja, og denne brosjyren var jo veldig grei for kven som helst. Den seier litt om forskning og kva dei har teke utgangspunkt i, og kva dei har funne ut som norske lærarar driv undervisning eller leseopplæring.

Med utgangspunkt i ytringane ovanfor kan det verka som at Alex har fått nokre nye perspektiv på, eller repetisjon av, på kva veileda lesing inneber. Det som er spennande her er at Alex også såg på materiellet som eit hjelpemiddel for dei erfarne leselærarane for å unngå å stagnera, og at det kan leggja til rette for at ein får ein progresjon i leseutviklinga hos den enkelte elev (Fountas & Pinnell, 2017, 2018) Kim sa at utprøvinga av materiellet har vore med på å auka kompetansen hennar, men understrekar at rammene og fagkompetansen er avgjerande for å få eit godt utbytte av veileda lesing. Refleksjonane til Alex og Kim liknar på det som vart løfta fram som utfordringane ved veileda lesing, og seier noko om at det kan vera krevjande å overføre teori til praksis (Connor et al., 2004; Hanke, 2014; Hough et al., 2013) Dette står litt i kontrast til Kim si haldning om at materiellet kan brukast av «kven som helst». Eg trur nok ikkje at Kim meinte dette bokstavleg talt, men heller ville få fram at materiellet har lukkast med ei enkel og lettfatteleg framstilling av korleis ein kan utnytta potensialet som ligg i veileda lesing. Når det gjeld bruk av materiellet, beskriv Iben og Alex at dei har oppdaga nye viktige punkt å ta tak i etter å ha prøvd ut materiellet:

- 15 Kim: Det er jo litt på ein måte å lesa med ulike hattar på, altså eg har jo ofte brukt førlesing, å sjå på bilete, og ja overskrift, og snakka litt om kva dei trur teksten handlar om, kva veit de om det frå før og sånne ting. Men her var det for eksempel det å sjå på teiknsetting. Kvifor står det eit ropeteikn der? Og kvifor trur de forfattaren har laga denne teksten, kva er grunnen til det? Men ein vert liksom, ja ein får merksemda over på litt andre ting ved teksten då, så kan vera veldig verdifullt. Det hjelper meg i samtalen med elevane i alle fall. Så det er ikkje dumt he, he.
- 16 Iben: Eg tenkte og, eg har ofte lest med ein og ein eller to og to. Men det var utruleg stas å bli tatt med ut i ei mindre gruppe, at dei blomstra meir enn eg trudde, veldig mange, dei var meir reflekterte enn eg såg for meg på førehand at dei kom til å vera.
- 17 Kim: Ja!
- 18 Iben: Og veldig reflekterte rundt desse spørsmåla og. Dei som sagt meir reflekterte enn eg trudde dei kom til å vera.

Det er veldig kjekt at Kim og Iben opplevde at elevane var engasjerte, og at samtalestøtta bidrog til at elevane fekk reflektera over innhaldet i teksten i lag på ein litt annan måte enn dei har gjort tidlegare. Iben og Alex løfta også fram at samtalestøtta la til rette for gode avkodingsstrategiar, og skapte ein god dialog i elevgruppa:

- 29 Iben: Når me kom til ord dei ikkje kjende, og me skulle dela dei opp. Sånn som hestekrefter, då me leste om lastebilar. Då var dei ein som meinte at det må vera kor mange hestar me får plass til på lasteplanet, fysisk hestar opp på lasteplanet, også korrigerde ein annan elev og sa: Nei, det kan det ikkje vera. Det må vera kor stor motor det er. Ein har ein dialog rundt det, det er ikkje sånn att... (vert avbroten av meg som forskar)
- 30: Forskar: Du kjem ikkje med fasitsvaret?
- 31 Kim: Dei finn ut at det i lag. [...]
- 62 Kim: Ja, det kjenner eg på med ordavkodning og at med lengre ord for eksempel. (Ier). Eg kjenner at eg har veldig lett for å lesa med dei, eller at eg er medlesar, i staden for å hjelpa dei med korleis dei skal lesa ordet. Så det kjenner eg at eg treng meir øving på sjølv kjenner eg. No var ikkje det fokusområdet i dei øktene det var opptak på, men det skal eg øva på. (Ier)

Lærarane diskuterte vidare at det er lett for at ein kjem med fasitsvaret med ein gong. Alex grunn gav dette med: «det er jo det å ha tid til det. For me har jo ikkje tid til det. Så vil ein jo hjelpa dei vidare då». Eg undrar meg litt over denne ytringa fordi mi oppleving var at Alex var god til å la elevane få prøva på eiga hand, og guida dei vidare i leseøktene eg observerte. Men det kan hende at Alex meinte i klasserommet, når ein har mange elevar ein skal hjelpa samstundes.

Til slutt har eg samla nokre tankar rundt kva lærarane tenkte om å bruka materiellet. Kim fortalde at hen kjende på at det tok litt tid å verta kjend med materiellet, og Alex opplevde at det å verta observert, var ein litt stressande faktor:

39 Iben: eg tenkjer at me må bruka det for å verta kjend med det, at me må bruka den aktivt ei stund, for at me skal få det under huden. Desse måtane, også hadde det kanskje vore greitt å hatt den plakaten på den plassen. (leserommet?)

40 Kim: eg merkar litt no att, no gjekk eg jo inn for å bruka det att eg var litt sånn att, stressa meg sjølv litt no må eg hugsa å bruka den no må eg hugsa å halda meg til temaet. Men har du gjort det nokre gongar så går det meir automatikk i det. Det er kanskje no i byrjinga at det er litt sånn, i alle fall når det er opptak og alt så blir ein litt sånn, ein må hugsa å bruka det og, eller så forsvinner litt av poenget.

41 Alex: eg var sikker ikkje flink nok til å tenkje at det var den eg skulle bruka fordi eg har gjort dette i så frykteleg mange år så eg brukar erfaringa mi.

Her tenkjer eg at eg har fått ei lita stadfesting av at Iben vart litt stressa og ukomfortabel i observasjonssituasjonen, og at det hadde vore positivt for kvaliteten i leseøktene dersom lærarane hadde vore betre kjende med materiellet før eg starta observasjonar av leseøktene til lærarane. Alex bekrefta at hen ikkje tok i bruk materiellet på grunn av lang erfaring med å bruka metoden veileda lesing. Dette er eit signal om at eg ikkje har signalisert tydeleg nok at dei skulle ta i bruk heile materiellet. Likevel veit eg at eg har presentert problemstillinga og materiellet for alle dei tre lærarane. Dei fekk akkurat den same informasjonen. Det kunne ha vore svært interessant å sjå korleis Alex, med sin lange erfaring, kunne ha hatt nytte av materiellet.

### **Observasjonsskjemaet**

I dette arbeidet ser det ut til at eg ikkje har presisert tydeleg nok at lærarane skulle ta i bruk *heile* materiellet. Det har vore samtalestøtta som har fått mest merksemd. I ettertid ser eg at det hadde vore formålstenleg for oppgåva dersom lærarane hadde prøvd ut observasjonsskjemaet på same måte som den konkrete samtalestøtta. Observasjonsskjemaet er ein del av materiellet, og er svært enkelt utforma. Tanken bak observasjonsskjemaet er at det skal vera ei hjelp til å fylgja leseutviklinga hos kvar einskild elev. Ein skal laga eit mål for observasjonen, og velja ein tekst som bør vera i tråd med dette. Undervegs skal ein skriva nokre enkle notat om eleven si lesing. Til slutt skal ein basert på desse notata setje eit mål for neste leseøkt (Håland & Wagner, 2022).

På tross av at eg ikkje la til rette for ei grundig og godt planlagt utprøving av observasjonsskjemaet, så har Kim og Iben gjort seg nokre erfaringar ved å prøva det ut på eiga hand. Begge uttrykte at skjemaet gjorde det enklare å ha eit mål med lesinga, og at ein heldt seg til dette målet gjennom leseøkta. Ved å ha eit mål med observasjonen får ein noko konkret å observera medan eleven les. I tillegg vert det lettare å vita kva som er viktig å notera. Lærarane såg på det som eit nyttig hjelpemiddel med tanke på utviklingssamtalar når ein skal leggja fram korleis ein arbeider med lesing hos den enkelte eleven (Roe, 2014).

Kim beskriv eit behov for å innarbeida gode rutinar for kor ofte ein brukar observasjonsskjemaet, og at det kan ta tid før ein evna å få ut alt potensialet som ligg i eit slikt skjema. Både Kim og Iben såg på observasjonsskjemaet som svært viktig for å kunna ha noko konkret å halda seg til. Lærarane framheva at ved hjelp av eit slikt observasjonsskjema, går ein frå å *tru noko* til å *vita* noko om leseutviklinga hos den einskilde elev. Vidare påpeika lærarane kor utruleg fort ein gløymer det ein har observert. Deira erfaring var at ein måtte notera ned samstundes med at eleven las. (Fountas & Pinnell, 2017).

#### 4.2.4 Rammene

Lærarane framheva i intervjuet at veileda lesing krev god tid og tydelege rammer. Dette vert også av leseforskarar påpeika som ei av utfordringane rundt metoden (Fisher, 2008; Hanke, 2014). I planlegginga av leseøktene var det ved fleire høve vanskar med å finna eit rom der me kunne sitja uforstyrra. Alex meiner at det burde ha vore lagt mykje betre til rette for å kunna driva med veileda lesing i begynnaropplæringa:

25 Alex : Nei, det hadde jo ikkje vore mogleg. Eg tenkjer at i all begynnaropplæring i lesing så burde ein fått lov å hatt dei ut kvar dag i små grupper. Det hadde vore, då er eg sikker på at me hadde teke kjempestore steg fort, fordi dei får fokus på ein annan måte, også plukkar ein jo opp meir kva, kor dei er. (...)

27 Alex : Og når, det var ein av dei som eg tenkjer er ein av dei svakaste då, skjønar minst, men likevel så høyrer eg jo når me er i den settinga ( veileda lesing?) at han er på glid. Og den høyrer eg ikkje like godt der inne ( i klasserommet?) I klassen så trur han at han kan ingenting, så der lenar han seg tilbake og seier dette kan eg ikkje, eg forstår det ikkje, eg får det ikkje til.

28 Alex : Nei, så eg tenkjer at å få lov til å starta lese og skiveopplæringa med ein dedikert leselærer burde dei få lov til altså. Det, og det skal ikkje meir enn eit kvarter til kvar dag, så ein kunne ha kom gjennom det om ein hadde hatt ein stilling til det.

Det er svært positivt at eleven fekk blomstra litt ved bruk av veileda lesing med tanke på at læraren refererte til dårleg meistringskjensle hos eleven inne i klasserommet. Ein kan spørja seg kva Alex i sitat 28 meiner med ein «dedikert» leselærer. Men ein kan tolka det til eit ynskje om eigen leselærer som kunne ha drive med veileda lesing. Seinare i intervjuet (111) trekte Alex fram resultatane på nasjonale prøvar, og sa at det burde setjast inn tiltak i 1. og 2. trinn for å oppnå ei betre leseopplæring, og dermed betre lesarar (Denton et al., 2014; Fountas & Pinnell, 2017; Oostdam et al., 2015; Tobin & Calhoon, 2009).

Forslaget til Alex er at fagutdanna leselærarar skulle ha drive veileda lesing andre halvår i 1. trinn og fyrste halvår i 2. trinn. Då er det viktig å tenkja over at forskning viser at det er svært læraravhengig i kva grad ein får læringsutbytte av veileda lesing (Hanke, 2014; Hough et al., 2013).

#### 4.2.5 Engasjement

Elles har lærarane kome med nokre kommentarar til at metoden veileda lesing i mindre grupper verkar til å engasjera elevane i stor grad:

21 Kim: Også engasjementet undervegs, dei snakka litt, prøvde å finna ut av det her, også oppdaga dei plutselig noko også vart dei heilt sånn: ja, ja! Så dei synest det var, det var jo nokon som sa at dei synest det var veldig kjekt å snakka om å teksten i lag, og oppdaga ting i lag.

91 Iben: kor engasjerte dei var med ein gong, altså med ein gong, før eg delte ut teksten eg berre hadde den framfor meg. Dei skulle ta den og dei skulle lesa den. Dei var liksom heilt med. Og eg trur det heng saman med det at me fekk vera med og me fekk liksom no skal me vera på her. Det er veldig stas, veldig stas å få vera med. Og kanskje for dei, no hadde eg ei spesielt sterk gruppa, men at dei fekk vera litt saman. Det er jo ofte dei som treng litt ekstra støtte som vert teken ut, dei andre klarar seg jo veldig godt i klasserommet. At det var faktisk dei sterkaste som fekk vera saman i eit lite gruppe. Kjekt at dei fekk vera ei gruppa og.

Det er gledeleg å sjå at elevane stort sett er svært engasjerte i alle leseøktene eg har observert. Det kan tyda på at veileda lesing aukar leselysta og meistringskjensla hos elevane.

## 5 Avslutning og konklusjon

Materiellet, «Veileda lesing», som vart utprøvd i denne studien vart utvikla på bakgrunn av ein studie som viste at lærarar ikkje utnytta potensialet som ligg i veileda lesing (Håland et al., 2021) Lærarane brukte BO-strategien frå læreboka, i stor utstrekning, men så elles ut til å mangla strategiar for å arbeida variert med tekst. Det vart heller ikkje skriva ned notat om elevane si



lesing (Håland et al., 2021). Dette er eit heilt nytt materiell (publisert hausten 2021), og dette er den fyrste forskingsstudien som ser på bruken av det.

Formålet med denne studien har vore å svara på fylgjande problemstilling: **Korleis kan lærarar utnytta potensialet i veileda lesing ved hjelp av materiellet *Veileda lesing*, og korleis er dette med på å påverka kvaliteten i leseøktene?** Dette har eg operasjonalisert gjennom to forskingsspørsmål:

1. Korleis er kvaliteten i leseøktene der læraren brukar materiellet i veileda lesing?
2. Kva er faringar har lærarane gjort seg av å bruka samtalestøtta i veileda lesing?

Gjennom observasjonar av seks leseøktar med veileda lesing med bruk av materiellet, og eit semistrukturert intervju av tre lærarar, har eg gjort eit forsøk på å svara på desse forskingsspørsmåla. I dette avsluttande kapitlet har eg fyrst skrive eit samandrag av funna mine for forskingsspørsmål ein, deretter forskingsspørsmål to. Oppsummert har eg prøvd å koma med ein konklusjon. Til slutt vil eg kommentera nokre avgrensingar ved studien, før eg deler nokre tankar om vegen vidare.

## 5.1 Svar på forskingsspørsmål

### 5.1.1 Forskingsspørsmål 1

Når det gjeld kvaliteten på leseøktene, så vil eg hevda at funna mine viser nokre tendensar, sjølv om det kan vera i større eller mindre grad på enkelte punkt.

Det som ser ut til å *auka kvaliteten* i leseøktene til lærarane som har prøvd ut materiellet, er forslaga til strategiar (samtalestøtte) for korleis dei kan støtta elevane si avkoding, og samtala om korleis ein kan finna ut av kva orda betyr. Samtalestøtta ser også ut til å hjelpe lærarane til å modellera for elevane korleis ein kan skapa betre flyt i lesinga. På same måte viser funn at lærarane klarar å guida elevane til å laga sine eigne inferensar og justera forståinga si undervegs.

Likevel er mi vurdering at lærarane kunne ha heva kvaliteten i alle leseøktene dersom dei hadde teke i bruk fleire av forslaga til strategiar innanfor leseområda eg hadde valt ut for dei.

Tidlegare forskning viser at lærarane brukar god tid på å kopla på førekunnskapane hos elevane (Håland et al., 2021). Dette samsvarar også med funn i denne studien. Men det ser ut til at lærarane brukar eit enkelt kvardagsspråk i samtalan med elevane. Slik vil elevane i mindre grad

kunna utvikla eit akademisk ordforråd for å kunna uttala seg meir presist kring til dømes sjangertrekk og språklege val forfattaren har gjort i framstillinga av teksten. Lærarane kunne ha auka bruken av akademisk språk ved å ta i bruk fleire av forslaga i samtalestøtta.

Funn i denne studien viser at det er ein krevjande prosess å velja tekstar med høg kvalitet som samsvarar med målet for leseøktene, og som er tilpassa nivået i elevgruppa. I tillegg skal tekstane utfordra elevane, og samstundes engasjera dei. Nokre av tekstane eg valde ut fungerte svært godt, medan andre fungerte mindre godt. Uansett viser denne studien at ved hjelp av veileda lesing og materialet, så klarar elevar på 2.trinn å skapa meining i tekstar som gjer dei motstand. Dette gjeld særskilt fagteksten «Hulter til bulter» som var henta frå boka «Skarpe tenner» av Erna Osland.

Eit uventa funn i denne studien er at ingen av lærarane samtalar om målet for leseøkta med elevane, sjølv om dette vert understreka i materialet, og forskning viser at det er viktig. Slik kan elevane lettare vita formålet med å lesa teksten, og kva dei skal læra. Kanskje kunne det ha kome tydelegare fram i materialet at leselærar bør dela kva som er målet med å lesa teksten ein har valt ut med elevane.

Det er ei blanding av høgtlesing i kor- og individuelt i leseøktene i denne studien. Ein av lærarane har høgast bruk av individuell lesing, medan den andre læraren har stor overvekt av korlesing. Det understrekast i materialet at kvar einskild elev skal lesa høgt medan læraren lyttar, men det kunne ha kome endå tydelegare fram at det legg til rette for å gje kvar einskild elev minileksjonar for å utvikla leseferdigheiter.

I denne studien er det ingen funn som viser at lærarane skreiv notat av elevane si lesing, eller tok i bruk observasjonsskjemaet som er ein del av materialet. Dette samsvarar også med tidlegare forskning, og var eit av argumenta for å utvikla materialet. Eg oppmoda dei to lærarane som hadde brukt materialet til å prøva ut observasjonsskjemaet på eiga hand. Erfaringane hos lærarane med bruk av dette skjemaet vert kommentert nedanfor under forskingsspørsmål 2.

### **5.1.2 Forskingsspørsmål 2**

Når det gjeld erfaringane lærarane har gjort seg av å bruka materialet, «Veileda lesing» indikerer funn at lærarane uttrykkjer seg positivt til å ha eit mål for lesinga, og vita kva leseområde ein skal konsentrera seg om. Likevel viser observasjonane at lærarane i varierende grad held seg til det som var avtalt på førehand.

Eit anna funn i denne studien er at lærarane ser på samtalestøtta som eit trygt hjelpemiddel. Lærarane påpeikar at spørsmåla i samtalestøtta er med på utvida potencialet som ligg veileda lesing. Blant anna uttrykkjer lærarane at dei fekk betre dialog med elevane, og tips til nye fokusområder å ta tak i. I tillegg har lærarane gjennom materialet fått presentert mange gode lesestrategiar som dei kan dela med elevane.

Lærarane uttrykkjer at materialet har utvikla kompetansen deira, men at dei treng meir praksis for å kunna utnyttja potenciale som ligg i materialet, og metoden veileda lesing. Lærarane er også positive til at det er utvikla eit enkelt materiell på norsk.

Observasjonsskjemaet vart testa ut av Kim og Iben i etterkant av intervjuet. Lærarane uttrykkjer at skjemaet gjorde det enklare å ha eit bestemt mål for kva ein skal observera ved lesinga. Dette forenkla arbeidet med kva ein skal notera ned. I tillegg ser lærarane at notat av elevane si lesing gjer at ein har skriftlege fakta om eleven si leseutvikling, i staden for meir generelle vurderingar. Desse notata kan også vera til god hjelp i samtalar med eleven og føresette om eleven si leseutvikling. Lærarane oppdaga kor utruleg viktig det var å notera ned med ein gong, helst medan eleven les teksten, for ein gløymer svært fort kva ein observerte. Dette samsvarar også med tidlegare forskning. Samstundes framhevar ein av lærarane eit behov for å innarbeide gode rutinar for kor ofte, og korleis ein skal nytta skjemaet. Vidare påpeikar læraren behov for meir erfaring i å observera før ein klarar å utnyttja potencialet som ligg i observasjon av kvar einskild elev si leseutvikling.

## 5.2 Konklusjon og vegen vidare

Etter å ha lese mykje forskning innan kva som er god leseopplæring, og om metoden, veileda lesing, ser eg at det krevst ein dyktig lærar for å gje kvar einskild elev ei god leseopplæring. Me lærarar skal leggja til rette for at elevane si leseevne utviklar seg til å kunna forstå stadig meir komplekse og utfordrande tekstar etter som åra går. Som eit resultat av dette gjer me elevane i stand til å ikkje berre kunna lesa orda, men og ha ein implisitt og eksplisitt forståing av språket. Med denne djupe forståinga kan ein verdsetja handverket med skriving, utvida tankane deira og auka gleda over å kunna lesa.

Denne studien viser at materialet «Veileda lesing» kan vera med å leggja betre til rette for ein høgare kvalitet på leseopplæringa i norske klasserom. Uansett er det heilt avgjerande at

skulane legg til rette for å bruka metoden, og er villige til å bruka ressursar på å utdanna dyktige leselærarar.

Det kunne vore svært interessant med ein kontrastiv studie der ein hadde undersøkt moglege skilnadar i leseutviklinga hos ei gruppe elevar tidleg i begynnaropplæringa som brukte metoden og materiellet, «Veileda lesing», med ei gruppe elevar som ikkje nytta metoden og materiellet. Sjølv om eg ser at dette hadde vore ein ressurskrevjande prosess over ein lang periode, gjerne to år.

### **5.3 Avgrensingar ved studien**

Det største avgrensinga ved denne studien meiner eg er at det berre var to av tre lærarar som prøvde ut materiellet, «Veileda lesing». Tilsvarande var det berre gjennomført 13 av 27 planlagde leseøkter med bruk av materiellet. I tillegg hadde det vore ein fordel om lærarane hadde hatt meir erfaring med å bruka materiellet før utprøvinga av det. Av den grunn ville ei grundigare opplæring av lærarane i å bruka materiellet vore formålstenleg.

Det kunne ha vore svært interessant å observera korleis Alex, læraren som har brukt metoden, veileda lesing i mange år, hadde nytta materiellet. Men sidan Alex tok eit val om å ikkje nytta materiellet fekk eg ikkje sett på det i denne studien slik eg hadde tenkt på førehand.

Ei anna avgrensing er at eg har forska ved eigen skule, og korleis dette kan ha vore med å påverka forskinga. Lærarane er nære kollega, og difor kan det vera utfordrande å få til ein distanse mellom meg som forskar, og lærarane som vart observert og intervjuet.

## Kjelder

- Afflerbach, P. (2016). *Reading assessemnt: Looking Ahead*. 413–419.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. (2. utg.). Cappelen Damm.
- Anmarkrud, Ø. (2011). Spesielt dyktige læreres leseundervisning- med fokus på leseforståelse. I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. (5. utg., s. 221–251). Cappelen Damm.
- Arrow, A. W., Braid, C., & Chapman, J. W. (2019). Explicit linguistic knowledge is necessary, but not sufficient, for the provision of explicit early literacy instruction. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00168-0>
- Bakhtin, M. M., Emerson, C., & Holquist, M. (2013). *Speech Genres & Other Late Essays*. (13. utg.).
- Bakhtin, M. M., & Holquist, M. (2010). *The Dialogic Imagination* (2. utg.).
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 1–24.
- Boktilsynet. (2006, 22, 03). *Skarpe tenner*. nrk.no/kultur. <https://www.nrk.no/kultur/skarpe-tenner-1.541597>
- Clay, M. M. (2001). *Change over Time in Children`s Literacy Development*. Pearson Education New Zealand.
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals, Part two*. Heinemann.
- Clay, M. M. (1993a). *Reading Recovery. A guided book for teachers in training*. Heinemann.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305–336. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1)
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3), 268–293. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.906010>
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00477.x>

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. I *Handbook in Qualitative Research, 2nd Ed., Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage Publications* (s. 645–672).
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2017). *Guided reading Responsive Teaching Across the Grades* (2. utg.). Heinemann.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2018). Every Child, Every Classroom, Every Day: From Vision to Action in Literacy Learning. *The Reading Teacher, 72*(1), 7–19.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I *Surface dyslexia* (s. 301–314). Routledge.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F., & Schulz-Heidorf, K. (2017). 6 Lærereens betydning for norske elevens leseresultater- hva forteller PIRLS 2016? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (1. utg.). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-7>
- Gyldendal forlag (Red.). (2011). *Jeg fant, jeg fant. Dikt for barn*. Gyldendal.
- Hanke, V. (2014). Guided reading: Young pupils' perspectives on classroom practice: Guided reading: accessing young pupil perspectives. *Literacy, 48*(3), 136–143.  
<https://doi.org/10.1111/lit.12019>
- Henning, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet- om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hoem, T. F., & Wagner, Å. K. H. (under utgiving 2022). Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring. *Nordic Journal og Literacy Research*.
- Hough, H. J., Kerbow, D., Bryk, A., Pinnell, G. S., Rodgers, E., Dexter, E., Hung, C., Scharer, P. L., & Fountas, I. (2013). Assessing teacher practice and development: The case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(4), 452–485. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.731004>
- Håland, A., Kari H. Wagner, Å., & M. McTigue, E. (2021). How do Norwegian second-grade teachers use guided reading? The quantity and quality of practices. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 21, Running Issue* (Running issue), 1–28.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.02>
- Håland, A., & Wagner, Å. K. H. (2022, januar 6). *Materiell: Veiledet lesing* / Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/materiell-veiledet-lesing>
- Johnsen Aasebø, J., & Bø, H. (2013). *Skulevegen kaleido Les nivå 2*. Cappelen Damm.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. *Master i norsk Metodeboka 2* (s. 26–46). Universitetsforlaget.

- Klæboe, G., & Sjøhelle Kibsgaard, D. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forsknings-intervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Lundtræ, K., & Walgermo, B. Ri. (2021). Leseopplæring- å komme på sporet. I *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (2. utg.). Gyldendal.
- Markhus, K. (2008). *Redd*. Aschehoug.
- Markhus, K. (2021). *Kunst og Hærverk*. Samlaget.
- Marsh, G., & Desberg, P. (1983). The Development of Strategies in the Acquisition of Symbolic Skills. I D. Rogers & J. A. Sloboda (Red.), *The Acquisition of Symbolic Skills* (s. 149–154). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3724-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3724-9_16)
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Oostdam, R., Blok, H., & Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2–4. *Research Papers in Education*, 30(4), 427–450. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.953195>
- Opplæringslova (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova)-kapittel 1. *Lovdata* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.no. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A73-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A73-5)
- Osland, E. (2005). *Skarpe tenner*. Mangschou A/S.
- Phillips, E. (2013). A case study of questioning for reading comprehension during guided reading. *Education 3-13*, 41(1), 110–120. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.710106>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works; The case for balanced teaching*. (3. utg.). The Guilford Press.
- Pressley, M., Allington, R. L., McDonald, R., Block Collins, C., & Morrow Mandel, L. (2001). *Learning to Read Lessons from Exemplary First-Grade Classrooms*. Guilford Publications.

- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., Andresen, J., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem. En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Philosophiae Doctor, Stavanger]. [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland\\_Margrethe\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tobin, K. G., & Calhoon, M. B. (2009). A Comparison of Two Reading Programs on the Reading Outcomes of First-Grade Students. *Journal of Direct Instruction*, 9(1), 35–46.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind of Society The development of Higher Psychological Proses*. Cambridge Harvard University.
- Vygotskij, L. (2012). *Thought and Languages* (2. utg.). Cambridge.
- Whitehead, D. (2002). “The story means more to me now”: Teaching thinking through Guided Reading. *Reading*, 36(1), 33–37. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00182>
- Wollebæk, G. (2016). *SPIRE naturfag for småskuletrinnet*. GAN Aschehoug.
- Young, C. (2019). Increased frequency and planning: A more effective approach to guided reading in Grade 2. *Journal of Educational Research*, 112(1), 121–130. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1451814>
- Østenstad, K. (2011, september 29). *Jeg fant, jeg fant. Dikt for barn*. barnebokkritikk.no. <https://www.barnebokkritikk.no/jeg-fant-jeg-fant-dikt-for-barn/#.YhYlIOjMI2x>



## Vedlegg

### Vedlegg 1, samtalestøtte

## Samtalestøtte

Plakaten viser ulike leseområde, og nedanfor er desse utvida med konkret samtalestøtte til veileda lesing. Døma på samtalestøtte er meinte som inspirasjon (og skal ikkje lesast høgt ordrett), og tanken er at ein vel ut dei spørsmåla som er tilpassa eleven si leseutvikling og teksten ein skal lese. Det er også viktig at læraren vel ut eitt/nokre fokusområde. Ein rekk ikkje å arbeide med alt samstundes.

## Arbeide i sjølve teksten

**Ord- og setningsforståing:** Kva trur du ordet kan bety? Kva kan vi gjere for å prøve å forstå ordet? La oss lese ordet ein gong til. Forstår du ordet no? La oss dele opp ordet, kor mange ord er dette ordet sett saman av? Finst det fleire ord i dette ordet, i tilfelle kva betyr dei? Når du veit kva teksten handlar om, kva trur du då ... betyr? Kunne forfattaren ha brukt eit anna ord? Kjenner du ord som betyr omtrent det same? Denne setninga byrjar med «det», «dette», «han»... Kva viser ordet tilbake til?



**Avkodning:** Høyrest det rett ut? Sjå på ordet, kva legg du merke til? Kva er det som gjer at ordet er vanskeleg å lese? Kva for bokstavar finst i dette ordet? La oss dele opp ordet, kor mange ord er dette ordet sett saman av? Kan vi dele dette ordet opp i mindre delar, i tilfelle kva for delar? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg? Eg likte at du la merke til at noko ikkje var rett. Korleis visste du det? Vis meg kor det ikkje var rett. Eg likte måten du retta di eiga lesing på. I dette ordet er det to/ fleire bokstavar (t.d. ng, skj, skr) som kan vere vanskelege å lese fordi dei skal uttalast som éin lyd. Eg skal lese ordet for deg, høyr godt etter korleis eg seier det, og så kan du lese ordet etterpå.



Nokre ord les vi annleis enn slik vi skriv dei (t.d. det, land) – korleis skal vi lese desse? Om ordet var ..., kva for bokstav ville du forventa kom først/sist? Er det det du ser? Sjå på den første/dei to første bokstavane, kva slags lyd er det? Sjå på ordet ein gong til, les det inni deg, ser du no kva som står? Då du stoppa her, kva var det du var usikker på? No las du nesten rett, men kikk ein gong til på siste del av ordet, kva står det der? Kan du lese det ein gong til slik at det blir heilt rett?



**Bruke informasjon i teksten:** Kva ser du som kan hjelpe deg med å forstå teksten? Kva for informasjon har du som kan hjelpe deg til å forstå denne teksten? Kva for informasjon får du gjennom bilete/tabell/illustrasjon? Korleis hjelper bilete/tabell/illustrasjon deg til å forstå ...? Kva kan bileta/illustrasjonane fortelje oss, som ikkje står i teksten? Her har forfattaren sett eit ord i kursiv/brukt store bokstavar/utropsteikn, kva trur du er grunnen til at det er skrivne slik?

**Oppsummere:** No har vi lese denne teksten; viss du skulle seie kva han handla om, kva ville du sagt då? No har vi lese den første sida; kva har du fått vite så langt? Korleis vil du oppsummere teksten?

**Leseflyt:** Set orda i saman slik at det høyrer ut som tale/snakk. Høyrer det fint ut? Kan du lese ordet/setninga inni deg og prøve på ny? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg til å lese flytande? Er det slik vi snakkar? Kan vi seie det slik? Eg la merke til at i denne delen av teksten las du veldig flytande, men i den andre delen av teksten stoppa du meir opp. Veit du kvifor?

**Tilpasse lesemane:** Korleis tenkjer du at vi skal lese denne typen tekst? Kvifor tenkjer du at vi skal lese akkurat slik? Når du ser denne teksten (fagtekst/dikt/tekst frå nettet...), korleis tenkjer du at det passar å lese han?





## Arbeide utover teksten

**Førlese og predikere:** Er det noko spesielt du legg merke til ved denne teksten? Les overskrifta, kva trur du denne teksten handlar om? Veit du noko om dette emnet i frå før av? Sjå på bileta; kva trur du dette vil handle om? Tenk på kva som har hendt i historia/teksten så langt; kva trur du vil skje vidare? Kva forventar du? Vi trudde at teksten handla om ..., stemte det? Kva var det som gjorde at vi tok feil, og kva gjorde det med forståinga vår?

### Lage samband til personlege erfaringar, kunnskap om verda og andre tekstar:

(meg sjølv) Minner dette om noko i livet ditt/ting du har opplevd? Korleis er dette forskjellig frå livet ditt?



(tekstar) Har du lese noko tidlegare som handlar om det same? På kva måte er dette forskjellig frå andre tekstar du har lese?

(verda) Liknar dette på noko som kunne ha skjedd i den verkelege verda/på ekte? På kva måte er dette forskjellig frå det som skjer i den verkelege verda?

**Justere forståinga:** Har du fått noko ny informasjon som forandrar oppfatninga di? Kva slags ny informasjon var det i tekst/bilete/språk? På kva måte endra den nye informasjonen forståinga di av teksten/temaet...?

**Lage inferensar:** Korleis forstår du innhaldet i teksten? Kvifor forstår du teksten akkurat slik? Korleis forstår du personane? Kva tenkjer du denne teksten eigentleg handlar om, og kvifor det? Då du sa at Per blei lei seg.... kva var det som gjorde at du trudde/tenkte det? Var det noko i teksten (innhald, språk), eller var det noko du veit om dette emnet?

## Arbeide kritisk med teksten

**Leggje merke til dei språklege vala forfattaren gjer:** Kven har laga denne teksten? Korleis har forfattaren skriva teksten (overskrifter/avsnitt/bilete/lenker...)? Legg du merke til nokre språklege val forfattaren har gjort (bilete, rim, teiknsetting...)? Kvifor trur du forfattaren har valt å gjere det slik? Kva for informasjon har forfattaren framheva? Kva er poenget med biletet/overskrifta/figuren/diktet/kartet/ramma? Hadde det gått an å tenkje seg ei anna overskrift på teksten? Dette var eit dikt, kvifor trur du forfattaren valte å skriva denne teksten som eit dikt? Kunne ein sagt det same i ein annan sjanger (teikneserie/SMS ...)?

**Vurdere teksten:** Korleis likte du teksten? Greier du å seie noko om kvifor du likte/ikkje likte teksten/slutten, osv.? Er han interessant/spennande/provoiserande? Passar desse orda/språklege vala til akkurat denne teksten, når vi veit at teksten er ... eit dikt/ein fagtekst/ein tekst frå nettet? Korleis likte du byrjinga/slutten av teksten? Kunne forfattaren ha starta/slutta på ein annan måte?



Vedlegg 2, observasjonsskjemaet

<b>Observasjonsskjema til bruk i veileda lesing</b>	<b>Dato:</b>	<b>Lærer:</b>
<b>Elev:</b>	<b>Trinn:</b>	<b>Tekst:</b>
<b>Målet med økta (jf. leseområda):</b>		
<b>Observasjonar:</b>	<b>Oppfølgingspunkt til neste økt:</b>	

# VEILEDA LESING

- **Arbeide i sjøve teksten**
  - Ord- og setningsforståing
  - Oppsummere
  - Avkoding
  - Leseflyt
  - Bruke informasjon i teksten
  - Tilpasse lese måte
- **Arbeide utover teksten**
  - Førlese og predikere
  - Justere forståinga
  - Lage samband
  - Lage inferensar
- **Arbeide kritisk med teksten**
  - Leggje merke til dei språklege vala forfattaren gjer
  - Vurdere teksten

  
Lesesenteret  
Nasjonalt senter for  
lesesundheits- og leseforskning  
Universitetet i Stavanger



## Vedlegg 4, NSD

---

**Referansenummer**

896192

**Prosjekttittel**

Veileda lesing i begynnaropplæringa

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektperiode**

18.10.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#)

**Dato**

09.11.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!



Vedlegg 5, feltnotat

<p><b>Aktivitet</b> <b>Veileda</b> <b>lesing</b></p>	<p><b>Kva tekst les dei og korleis les teksten?</b></p>	<p><b>Elevane</b> Kva gjer dei? Korleis respondera dei på oppgåva/instruksjonar?</p>	<p><b>Mi deltakarrolle</b> Har mål om å vera ikkje deltakande</p>
<p><b>Interaksjon lærar-elev</b> <b>Elev-elev</b></p>	<p><b>Engasjement/affinitet</b></p>	<p><b>Spesielle episodar/døme</b></p>	
<p><b>Mine samtalar med elevar og lærarar</b></p>		<p><b>Inntrykk/refleksjonar/fortolkingar</b></p>	

**Vedlegg 6, leseplan.** (Planen er forminska, og endra til ståande retning).

Plan for leseøktar ved hjelp av materialet *Veileda lesing i begynnaropplæringa*»

Målet er at ein skal klara å gjennomføra alle leseøktene i veke 47-49. (22.november-10. desember, berre eit forslag) Grupper på 1-4 elevar i kvar leseøkt. Minimum 20 minutt. 15 minutt til loggskrivning etterpå. Under 4 av øktene vil eg vera observertør. Lydopptak og notat undervegs.

Dato/tid	Kor mange	Tekst	Fokusområde	Notat
Onsdag 24.november. 10:15-11:00	L2 saman med fire elevar	«Kunst og hærverk» Vegard Markhus	<p><b>Arbeide utover teksten</b></p> <p><b>Justera forståinga</b> Har du fått noko ny informasjon som forandrar oppfatninga di? Kva slags ny informasjon var det i tekst/bilete/språk? På kva måte endra den nye informasjonen forståinga di av teksten/temaet...?</p> <p><b>Laga inferensar</b> (lesa mellom linjene) Korleis forstår du innhaldet i teksten? Kvifor forstår du teksten akkurat slik? Korleis forstår du personane? Kva tenkjer du denne teksten eigentleg handlar om, og kvifor det? Då du sa at Per blei lei seg... kva var det som gjorde at du trudde/tenkte det? Var det noko i teksten (innhald, språk), eller var det noko du veit om dette emnet?</p> <p><b>Førlesa og predikere</b> Er det noko spesielt du legg merke til ved denne teksten? Les overskrifta, kva trur du denne teksten handlar om? Veit du noko om dette emnet i frå før av? Sjå på bileta; kva trur du dette vil handle om? Tenk på kva som har hendt i historia/teksten så langt; kva trur du vil skje vidare? .</p>	

Torsdag 25.november 10:15-11:00	L2 sama med tre elevar	«Robotane kjem! mjølkerobot»  Henta frå Spire Naturfag for småtrinnet.	<p><b>Arbeide kritisk med teksten</b></p> <p><b>Leggja merke til språklege val forfattaren gjer</b> Kven har laga denne teksten? Korleis har forfattaren skrive teksten (overskrifter/avsnitt/ bilete/lenker...)? Legg du merke til nokre språklege val forfattaren har gjort (bilete, rim, teiknsetting...)? Kvifor trur du forfattaren har valt å gjere det slik? Kva for informasjon har forfattaren framheva? Kva er poenget med biletet/overskrifta/ramma? Hadde det gått an å tenkje seg ei anna overskrift på teksten? Dette var ein fagtekst, kvifor trur du forfattaren valte å skrive denne teksten som ein fagtekst? Kunne ein sagt det same i ein annan sjanger (teikneserie/forteljing..)</p> <p><b>Vurdera teksten</b> Korleis likte du teksten? Greier du å seie noko om kvifor du likte/ikkje likte teksten/slutten, osv.? Er han interessant/spennande/ provoserande? Passar desse orda/språklege vala til akkurat denne teksten, når vi veit at teksten er ein fagtekst? Korleis likte du byrjinga/slutten av teksten? Kunne forfattaren ha starta/slutta på ein annan måte</p>	
---------------------------------------	------------------------	--	---	--

<p>Onsdag 2.desember 10:15-11:00</p>	<p>L3 saman med tre elevar</p>	<p>«Skarpe tenner», «Hulter til Bulter- Steinbiten» s. 52-55. Erna Osland</p>	<p><b>Arbeide i sjølve teksten</b> <b>Ord og setningsforståing</b> Kva trur du ordet kan bety? Kva kan vi gjere for å prøve å forstå ordet? La oss lese ordet ein gong til. Forstår du ordet no? La oss dele opp ordet, kor mange ord er dette ordet sett saman av? Finst det fleire ord i dette ordet, i tilfelle kva betyr dei? Når du veit kva teksten handlar om, kva trur du då .... betyr? Kunne forfattaren ha brukt eit anna ord? Kjenner du ord som betyr omtrent det same? Denne setninga byrjar med «det», «dette», «han»... Kva viser ordet tilbake til <b>Avkoding</b> Høyrest det rett ut? Sjå på ordet, kva legg du merke til? Kva er det som gjer at ordet er vanskeleg å lese? ‘ Kva for bokstavar finst i dette ordet? La oss dele opp ordet, kor mange ord er dette ordet sett saman av? Kan vi dele dette ordet opp i mindre delar, i tilfelle kva for delar? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg? Eg likte at du la merke til at noko ikkje var rett. Korleis visste du det? Vis meg kor det ikkje var rett. Eg likte måten du retta di eiga lesing på. I dette ordet er det to/ fleire bokstavar (t.d. ng, skj, skr) som kan vere vanskelege å lese fordi dei skal uttalast som éin lyd. Eg skal lese ordet for deg, høyr godt etter korleis eg seier det, og så kan du lese ordet etterpå Nokre ord les vi annleis enn slik vi skriv dei (t.d. det, land) – korleis skal vi lese desse? Om ordet var ..., kva for bokstav ville du forventast kom først/sist? Er det det du ser? Sjå på den første/dei to første bokstavane, kva slags lyd er det? Sjå på ordet ein gong til, les det inni deg, ser du no kva som står? Då du stoppa her, kva var det du var usikker på? No las du nesten rett, men kikk ein gong til på siste del av ordet, kva står det der? Kan du lese det ein gong til slik at det blir heilt rett?</p>	
--	--	---	---	--

<p>Måndag 6.desember 10:15-11:00</p>	<p>L3 saman med tre elevar.</p>	<p>«Jeg fant, jeg fant», diktsamling på rim.  Erlend Loe, Gro Dahle og Odd Nordstoga med fleire.</p>	<p><b>Arbeide i sjølve teksten</b> <b>Tilpassa lesemane</b> Korleis tenkjer du at vi skal lese denne typen tekst? Kvifor tenkjer du at vi skal lese akkurat slik? Når du ser denne teksten (fagtekst/dikt/tekst frå nettet...), korleis tenkjer du at det passar å lese han  <b>Leseflyt:</b> Set orda i saman slik at det høyrest ut som tale/snakk. Høyrest det fint ut? Kan du lese ordet/setninga inni deg og prøve på ny? Er det noko du veit om innhaldet i teksten som kan hjelpe deg til å lese flytande? Er det slik vi snakkar? Kan vi seie det slik? Eg la merke til at i denne delen av teksten las du veldig flytande, men i den andre delen av teksten stoppa du meir opp. Veit du kvifor?</p>	
--	---	--	--	--