

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Tilpasset opplæring og Lesefokus.

Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse?

En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.

Nina Zachariassen

40 stp.

ST306L

Universitetet i Nordland, lærerutdanning, kunst og kulturfag 2012

BODØ

Oppgnr : 10/2012

ISSN: 1890-4990

ISBN: 978-82-1314-687-8

Forord

Masteroppgaven har vært en krevende prosess som har tatt veldig lang tid.

Jeg har fått lest en stor mengde interessant litteratur i denne forbindelsen. Det har vært viktig for min faglige utvikling og i forhold til mitt arbeid.

Jeg vil takke alle informantene som har stilt opp og vært med på intervju. En stor takk til rektor og undervisningsinspektør ved skolene. Uten velvilje fra dere alle, hadde det ikke vært mulig å få gjennomført intervjuene til masteroppgaven.

Stor takk til min familie som har stått ved min side gjennom prosessen.

Til sist, men ikke minst takk til min veileder Anne Marit Valle som har gitt meg konstruktiv og nyttig tilbakemelding underveis.

Rana den 18.04.12

Nina Zachariassen

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er tilpasset opplæring i lesing og skriving. Forskning viser at mange lærere forstår tilpasset opplæring som en mer individualisert opplæring og at det ikke nødvendigvis fører til god læring. I min masteroppgave har jeg sett på fellesundervisning i klasse gjennom undervisningsmetoden Lesefokus.

For å finne svar på min problemstilling: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse*, har jeg intervjuet åtte lærere ved to skoler i en kommune.

Min oppgave har en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i semistrukturert intervju.

Ut fra min problemstilling er informasjonen presentert og drøftet under analysekategoriene tilpasset opplæring og læringsstrategier/læringsstiler, vurdering, læringsmiljø, sosial kompetanse og samarbeid med foresatte.

Jeg har vært opptatt av å få frem hvordan lærere opplever å legge til rette undervisningen gjennom Lesefokus, og å konkretisere gode erfaringer. Like viktig er det å få vite hvilke utfordringer de ser ved gjennomføring av denne metoden.

Undersøkelsen viser at informantene mener Lesefokus kan ivareta tilpasset opplæring i lesing og skriving, men at det er flere faktorer som må være til stede for at denne undervisningsmetoden kan gjennomføres. Den lærerbetjente stasjonen gir god mulighet for tett kontakt med hver enkelt elev. Det gjør at læreren kan vurdere elevens utvikling og sette inn tidlig innsats ved behov.

Lesefokus er arbeidskrevende og tar mye tid i form av tilrettelegging i for- og etterkant. Det kan oppleves vanskelig å differensiere opplæringen i forhold til elever med spesielle behov, bytte av elever på gruppene, manglende materiell, datamaskiner som ikke fungerer og veksling i forhold til andre fag.

Funnene i masteroppgaven viser at skolens ledelse har stor betydning som støttespiller og pådriver. Skolens ledelse har i tillegg en viktig rolle i forhold til kompetanseheving i begynneropplæring i lesing- og skriving i tillegg til skolering i klasseledelse.

Summary

The topic for this thesis is adapting the education in reading and writing. Research shows that many teachers understand adapting in education more like an individual education and this doesn't necessarily lead to good learning.

In my assignment have I been seeing education in classes through the teaching method Readingfocus?

To find an answer to: *How can Readingfocus contribute to a better adapting in reading and writing to all the pupils in first grade*, I have interviewed eight teachers in two schools in one community.

In this assignment I have used a qualitative approach with a starting-point in a semi-structured interview.

The information is presented and debated under the category's educational adapting, reading strategies, learning style, evaluation, environment of learning, social competence and parents collaborate.

It has been important for me in my study to see how teachers experience premises and challenges in this method.

The research shows that the informants means that they can adapt the education in reading and writing through Readingfocus, but there are several factors that's needed to use the method.

The teacher station gives a good opportunity for close contact with every pupil and shows the development. The teacher can use an extra effort in an early stage.

Readingfocus means a lot of work and takes time to arrange before / and after. The informants think it's difficult to differentiate the education to pupils with special needs, changing pupils in the different groups, lack of material, not working computers and other professions.

The finding of my thesis shows that the school administration has a great signification as backing up and to support the teachers.

Furthermore the administration has an important role in developing competence in reading and writing in an early stage in school and class management.

1.0 INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Oppbygning og avgrensning av oppgaven	10
2.0 TEORETISK PERSPEKTIV PÅ TILPASSET OPPLÆRING	11
2.1 Begrepet tilpasset opplæring	11
2.2 Føringer i opplæringslov og læreplanverk LK06	15
2.3 Stortingsmeldinger	17
3.0 LESEFOKUS SOM TILNÆRMING TIL UTVIKLING AV TILPASSET OPPLÆRING	19
3.1 Læringsstrategier	19
3.2 Læringsstiler	20
3.3 Læringsmiljø og sosial kompetanse	21
3.4 Vurdering	24
3.5 Samarbeid med foresatte	25
4.0 BESKRIVELSE AV LESEFOKUS	27
4.2 Beskrivelse av de ulike stasjonene	28
4.3 Gjøre – ferdig- dag	29
4.4 Gruppens sammensetning	29
4.5 Lærer og assistentrolle	29
4.6 Foreldresamarbeid	30
4.7 Oppsummering	30
5.0 DESIGN OG METODE	31
5.1 Valg av forskningsmetode og design	31
5.2 Instrumenter for innsamling av data	32
5.3. Utvalg og utvalgsprosedyre	33
5.3.1 Presentasjon av informantene i intervjuundersøkelsen	34
5.3.2 Prøveintervju	34
5.3.3 Intervjuene og intervjusituasjon	35
5.3.4 Behandling av data	36
5.4. Fortolkningsprosessen	36
5.5 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	38
5.6 Reliabilitet og validitet	39
5.6.1 Reliabilitet	39

5.6.2 Validitet.....	40
6.0 ETISKE HENSYN.....	41
6.1 Egen forskerrolle.....	41
6.2 Kritisk blikk på eget arbeid.....	42
7.0 RESULTATER MED ANALYSE OG DRØFTINGER.....	43
7.1 Tilpasset opplæring og læringsstrategier/stiler.....	45
7.2 Vurdering.....	51
7.3 Læringsmiljø og sosial kompetanse.....	54
7.4 Samarbeid med foresatte.....	60
7.5 Gode betingelser.....	63
7.7 utfordringer.....	68
8.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	73
10.0 LITTERATURLISTE.....	79
11.0 VEDLEGG.....	87
11.1 Vedlegg 1. Forespørsel om å formidle informanter.....	87
11.2 Vedlegg 2. Spørsmål om å være med på intervju.....	88
11.3 Vedlegg 3. Intervjuguide.....	89
11.3 Vedlegg 4. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.....	91

1.0 INNLEDNING

§ 1-3 i Opplæringsloven av 1998 (Lovdata 2011) slår fast at skolen skal ha tilpasset opplæring og tidlig innsats. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette innebærer at alle elever i norsk skole har rett til en tilpasset opplæring. Konsekvensen er at denne tilpasningen må foregå i all undervisning. Læreren skal på bakgrunn av sin kjennskap til og forståelse for eleven tilpasse undervisningen. Det gjelder både i forhold til organisering, innhold og arbeidsmåter i undervisningen på en slik måte at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring.

Det står skrevet i Stortingsmelding nr.16 at tidlig innsats er vesentlig for å bedre elevenes ferdigheter og faglige utvikling. Videre står det at lærerne og skoleledelsen må ha informasjon om elevenes nivå og ferdigheter. Det er en viktig forutsetning for å kunne iverksette innsatsen tidlig.

Prinsippet om tilpasset opplæring har vært retningsgivende for den undervisningen som skal drives i Norge i flere tiår, men fortsatt ser vi at mange skoler og lærere sliter med å få det til. Det finnes mange årsaksforklaringer: økt elevtall, detaljstyring av rammetimetall, kutt i økonomiske bevilgninger, dårlige skolebygg, lite tilgang på materiell, manglende vurderingsordninger, alle skal tas på alvor.

Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) foreslo å styrke retten til individuell opplæring, og å ta bort den juridiske støtten til spesialundervisning.

Dette forslaget ble ikke støttet av utdanningsdepartementet, men synet på at spesialundervisning i enkelte kommuner er for høyt og at tilpasset opplæring bør styrkes, fikk støtte (NOU 2003:16).

I etterkant av forslaget står det i St.meld.30 (2003-2004:87) at kvaliteten på spesialundervisning må bedres og det er for mye spesialundervisning. Tilpasset opplæring må bedres og skoleeier må vurdere tildeling av ressurser i lys av dette.

Pressemelding fra regjeringen 8.4.11 handler om Meld. St.18 (2010-2011). Her foreslås det at skolene skal ha en vurdering og gjennomføring av tiltak i ordinær opplæring før en eventuell henvisning til pedagogisk psykologisk tjeneste. Målet er at ressursene brukes til en forbedring

av arbeidet med tilpasset opplæring for å unngå at det blir brukt for mye på spesialundervisning.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen sier i en artikkel i bladet Utdanning nr.8/20 (april 2011):

”Vi har veldig lite dokumentasjon og forskning rundt effekten av de forskjellige typene spesialundervisning som gjennomføres, så det vil vi gjøre noe med”.

Hun sier også at regjeringen skal opprette et senter for læringsmiljø og atferdsforskning, i tillegg til en ekspertgruppe som skal ha kunnskapsstatus på det spesialpedagogiske området.

Disse føringene fra sentralt hold fokuserer sterkt på at det må inn tidlig innsats og tilpasset opplæring for å få ned bruken av spesialundervisning. Forskning viser at denne måten å arbeide på i skolen kan virke som en god forebygging for alle elever i forhold til læringsmål i kunnskapsløftet.

Bachmann og Haug (2006) har gjennom forskning funnet at mange lærere forstår tilpasset opplæring som en mer individualisert opplæring. Deres forskning tyder på at individualisert opplæring ikke nødvendigvis fører til god læring.

De mener at ut fra resultater i nyere forskning kan det konkluderes med ingen metoder kan avskrives eller tilskrives i forhold til tilpasset undervisning. Det viktigste er at det er en klar hensikt, introduksjon, oppsummering og avrundning i forhold til aktivitetene og hvilken sammenheng de inngår i.

Videre mener de (ibid:37) at det er viktig å forske på erfaringer lærere har i forhold til tilpasset opplæring og vurdere disse opp mot teoretiske perspektiver.

Bachmann og Haug (ibid) er opptatt av hvordan tilpasset opplæring kan gi flest mulig elever mest mulig utbytte av undervisningen. Videre at det er behov for forskning med fokus på fellesundervisning i klasser og for å se på hvordan individuelle tiltak kan knyttes opp til felles helhetlig progresjonsforløp. Forskningen må være preget av at forskeren ikke er forutinntatt og ikke har gjort seg opp en klar ideologisk mening.

Jeg støtter meg til Bachmann og Haugs forskning når jeg ønsker å se på hvordan skoler kan gjøre dette i den praktiske hverdagen.

Hvordan kan lærer finne en balanse mellom fellesskapets rammer og tilpasning som individualisering. Kan mangfoldet ivaretas/- og tilpasses den enkeltes behov uten at individualisering blir dominerende?

Hvordan forstår skolen tilpasset opplæring og hvordan kan dette gi seg utslag i organisering og planlegging av undervisning? Hvilke valg gjør skolen av undervisningsmetoder og hvordan vurderes styrker og svakheter i forhold til enkeltelever og læringsmål. Hva mener lærerne om nødvendig utstyr, differensiering av innhold og vanskelighetsgrad, læringsstiler/strategier, elever med særlige behov, læringsmiljø, trivsel og motivasjon, tidlig innsats, sosiale relasjoner, samarbeid med foresatte og vurdering.

Det er arbeidskrevende og utfordrende for skolen å få til tilpasset opplæring for alle elevene ut fra deres evner og forutsetninger, men ansvaret kan ikke velges bort.

Som lærere og ledere av elevenes læring, må vi ta vår del av ansvaret. Vi må sikre gode rutiner og systemer for planlegging, gjennomføring og vurdering av den opplæringen vi gir elevene – uansett hvilke metoder og fremgangsmetoder vi velger.

Hvordan skal skolene endre sin praksis i vanlig undervisning slik at den kan gjøres mer tilgjengelig for langt flere elever?

Dette fører meg over i neste del av oppgaven som handler om bakgrunn for mitt valg av tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mine erfaringer fra grunnskolen strekker seg over en periode på fjorten år.

I denne tiden har jeg hatt ulike roller. Jeg har hatt i undervisning i hel klasse, i grupper og med enkeltelever. Jeg har vært leder i spesialpedagogisk team i mange år og har vært vikar for undervisningsinspektør i en periode.

Min opplevelse gjennom faglitteratur og praktisk hverdag er at tilpasset opplæring kan være et diffust begrep og kan forstås på ulike måter av skoler.

Etter at vår tidligere rektor gikk av med pensjon og skolen fikk en ny rektor, ble det satt fokus på et nytt satsingsområde.

En barneskole i min kommune fikk midler gjennom "Gi rom for lesing" til et prosjekt som skulle vare i tre år. Skolen utviklet metoden Lesefokus, stasjonsarbeid med fokus på lese- og skriveopplæring og hadde oppstart høsten 2003.

Lesefokus bygger blant annet på Arne Tragetons *Verkstedpedagogikk* (1992), Carol Santas *Early Step Metode* (1999), Liv Engen og Anne Brit Andreassens *Ny Start* (2003) og observasjoner på Nylund skole i Stavanger.

Vår nye rektor hadde vært med og startet opp, og drevet prosjektet Lesefokus da hun var tilsatt ved denne skolen for noen år siden. Rektor var opptatt av å dele de erfaringene hun hadde med Lesefokus i forhold til tilpasset opplæring, og videreføre disse til lærerne på sin nye arbeidsplass.

Lesefokus ble utviklet og tilpasset ut fra Nylund-modellen som blir anvendt ved Nylund skole i Stavanger.

Rektor, inspektør og IKT-ansvarlig ved Nylund skole var i 2002 på studietur i Australia og New Zealand. Ved flere barneskoler fikk de se lese –og skriveopplæring gjennom bruk av stasjonsundervisning og individuell undervisning i korte økter. Programmet het Early Years Literacy Program(EYLP). Vel hjemme i Stavanger, ble metoden tilpasset for norske forhold og fikk navnet Nylund-modellen.

Målet med stasjonsorganiseringen av undervisningen er å gi alle elevene tilrettelagt opplæring i lesing og skriving.

Lesefokus er avhengig av at det er korte økter, struktur, variasjon og tilpasning slik at hver elev opplever mestring.

Metoden gjennomføres tre dager uken, med cirka en og en halv klokke hver gang. I første og andre klasse er fokuset på lese – og skriveopplæringen.

Denne barneskolen bruker i dag fortsatt denne modellen, også på videre klassetrinn med fokus på flere fag.

Det er flere skoler på Helgeland som har vært på besøk ved skolen og som har organisert undervisningen etter denne metoden.

Fra min skole var alle lærerne i første og andre klasse, samt en lærer fra tredje, femte og sjette klasse på ekskursjon i september – 09 til Nylund skole i Stavanger. I tillegg var jeg med fordi

jeg var leder i skolens spesialpedagogiske team. Skolen tar imot gjester hele året og er besøkskole i forhold til Nylundmodellen som er basert på Early Years Literacy Program (EYLP). EYLP ble utviklet i Victoria, Australia og implementert og tilpasset norske forhold ved Nylund skole i Stavanger.

Vi var en hel dag ved skolen der det var kurs/orientering og omvisning i klasser på ulike trinn der stasjonsarbeid ble praktisert i ulike fag.

Vi fikk i oppdrag å ta bilder og notere slik at vi kunne vise resten av personalet ved skolen det vi hadde erfart.

Etter oppholdet var noen lærere veldig positive, mens andre igjen var mer forsiktig og kanskje litt skeptisk. Under presentasjonen av vår erfaring for resten av personalet opplevde jeg at flere lærere ga uttrykk for at de oppfattet det som svært arbeidskrevende å gjennomføre en slik undervisningsorganisering.

Våren -09 ble det gjort en forberedelse i forhold til høstens skolestart og de tre, nye førsteklassene. Lærerne som skulle være kontaktlærere for første klasse, etablerte samarbeid med kontaktlærerne som allerede hadde hatt første klasse dette året. De hadde praktisert ”Lesefokus” i ett år og delte sine erfaringer med høstens førsteklasselærere. I tillegg var det gjennomført en del observasjon i den praktiske skolehverdagen for å se gjennomføringen konkret.

I løpet av våren ble det samlet materiell og en del ble kjøpt inn slik at det kunne være noenlunde klart til høsten.

En lærer ved min skole ga uttrykk for dette etter å ha arbeidet med metoden Lesefokus noen måneder i første klasse:

”Etter mer enn tjue år som lærer er det første gang jeg synes jeg vet nøyaktig hvilket ”ståsted” alle elevene mine er på. Den lærerbetjente stasjonen i Lesefokus har gitt meg grundig kjennskap til hver enkelt elev tidlig på høsten i første klasse”.

Disse ordene gjorde meg svært nysgjerrig på hvordan Lesefokus fungerte i praksis.

Masteroppgaven vil kunne gi meg en god mulighet til å lære mer om denne metoden. Er det slik at Lesefokus kan gi tilpasset opplæring i lesing – og skriving?

Wie (2008) har gjennomført en evaluering av metoden Lesefokus ved en barneskole i kommunen. Den inneholder evaluering i forhold til lesing, skriving og tilpasset undervisning. I evalueringen har lærere og elever har sagt noe om erfaring og opplevelse av Lesefokus. Dette er vurdert opp mot forskning som er gjort i forhold til EYLP.

Jeg synes at denne evalueringen er veldig interessant ettersom den konkluderer med at det er mulig å gi tilpasset opplæring til alle elevene gjennom Lesefokus. Dette begrunnes i at alle intervju viser at lærerne klarer å gjennomføre en undervisning tilpasset den enkelte elevs behov. Det er gjennomført en kartleggingsprøve i lesing som viser positiv utvikling, men det er for få elever til å kunne si noe bestemt om undervisningsformen gir bedre lesere enn i vanlig klasseromsundervisning. Erfaringer fra lærerne er positive i forhold til å kunne bruke Lesefokus bevisst når det gjelder sosial kompetanse.

Til slutt sier Wie (ibid) at i forhold til internasjonal forskning passer undervisningsmetoden Lesefokus inn.

Alle fag i skolen krever at elevene kan lese for å innhente kunnskap. I LK06 (s 3) blir dette fremhevet ved at ”å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne lese” regnes som tre av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med uansett fag. Lesing og skriving kan ses på som verktøy for all videre læring.

Ettersom den nye læreplanen vektlegger at grunnleggende ferdigheter skal styrkes, og lese – og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn, ønsker jeg å gå mer i dybden i temaet og forske videre i forhold til Lesefokus. I mitt forskningsprosjekt fokuserer jeg på lærernes opplevelse og erfaring i forhold til Lesefokus og tilpasset opplæring i lesing og skriving.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Ettersom jeg er veldig interessert i å finne ut mer om metoden Lesefokus, ble dette et spennende tema for meg som kunne hjelpe til med at det ble motiverende å skrive. Problemstillingen måtte være forskbar og ha en viss nytteeffekt for andre for å være fruktbar. Den gir meg i tillegg faglig utvikling innenfor det arbeidet jeg har.

Jeg har ingen tidligere erfaring med å organisere undervisningen gjennom stasjonsarbeid og Lesefokus. I den anledning syntes jeg at det var interessant å se på hvordan tilpasset opplæring i lesing og skriving gjennom Lesefokus fungerer ved vår skole.

Det var krevende for meg å få avgrenset problemstillingen slik at den ble ”enkel” og at det ble mulig å gjennomføre prosjektet innenfor de rammene jeg hadde. Det finnes mye interessant litteratur om temaet tilpasset opplæring.

Hvordan kan vi på skolen finne fram til gode, faglig begrunnede svar på spørsmålet om hva slags tilrettelegging og tilpasning som trengs for at alle skal ha godt utbytte av skolegangen? Hva kan vi gjøre for å forbedre vår egen praksis i klasserommet og på skolen?

Min problemstilling er:

Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse?

Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å gi mitt bidrag gjennom å konkretisere noen av erfaringene lærere har fra to barneskoler som anvender undervisningsmetoden Lesefokus. Jeg vil samtidig forsøke å drøfte disse erfaringene opp mot teori rundt temaet tilpasset opplæring.

Jeg henviser til Bachmann og Haug (2006) når jeg mener at det er viktig å la lærerne selv få komme fram med det de ser som kan være hensiktsmessig undervisning for tilrettelegging av tilpasset opplæring i klassen.

Formålet med denne oppgaven blir å beskrive noen av lærernes egne erfaringer og vurderinger av hvordan stasjonsarbeid og Lesefokus kan brukes i forhold til tilpasset opplæring i lesing og skriving.

Jeg ønsker å fokusere på noen av de gode erfaringer lærerne i første klasse har, men også hvilke utfordringer de ser. Videre å kunne skrive ned hvilke gode betingelser som er nødvendige for å kunne gjennomføre metoden i forhold til lesing og skriving.

1.3 Oppbygning og avgrensning av oppgaven

Jeg har valgt å se på en bestemt del innenfor tilpasset opplæring i lesing og skriving. Oppgaven handler om læreres erfaring i forhold til første klasse og metoden Lesefokus. Innenfor Lesefokus kan begrepet tilpasset opplæring være knyttet til læringsstiler og -strategier, læringsmiljø, sosial kompetanse, vurdering, samarbeid med foresatte og stasjonsundervisning.

Jeg har foretatt en avgrensning innenfor masteroppgavens rammer. Avgrensningen er gjort med at jeg velger bort teori om elever med særlige behov, spesialundervisning, atferdsproblemer, minoritets elever, motivasjon, stasjonsundervisning og begynneropplæring i lesing/skriving. Dette er gjort med bakgrunn i informasjonen jeg har fått fra informantene og relevans for oppgaven. Likeledes vurderer jeg det slik at målgruppen for oppgaven er kollegaer i skoleverket. Det gjør at jeg forutsetter en viss kompetanse hos leseren på dette området.

Ettersom Lesefokus har bakgrunn i, men ikke er helt det samme som Nylund-modellen, henviser jeg til både Nylund skoles nettside og Andersen (2010) masteroppgaven om ”EYLP” for videre litteraturgjennomgang.

I metoden Lesefokus er det ikke snakk om nye metoder i lesing og skriving. Det er organiseringsformen som er annerledes i forhold til mer tradisjonelle måter å organisere undervisningen på i samlet klasse.

Begrepet tilpasset opplæring brukes i oppgaven til å innbefatte alle elevene i skolens første klasse.

Jeg håper at oppgaven kan gi andre lærere en oversikt og direkte kunnskap til hvilke konkrete erfaringer og utfordringer mine informanter har.

Dette kan gi erfaringsspredning både på egen skole, andre skoler lokalt og til skoler i andre kommuner.

Oppgaven består av seks kapitler.

I første del av oppgaven tar jeg for meg lover, læreplanverk og ulik teori i forhold til tema tilpasset opplæring og en beskrivelse av undervisningsmetoden Lesefokus.

Kapittel fem og seks inneholder design, metode og etiske hensyn.

Drøftinger og analyser av forskningsfunn er i kapittel sju.

I siste del av oppgaven synliggjør og drøfter jeg drøftingsfunnene opp mot mulige konsekvenser og tiltak fremover for skoler som gjennomfører Lesefokus.

2.0 TEORETISK PERSPEKTIV PÅ TILPASSET OPPLÆRING

I denne delen av oppgaven redegjøres det for det teoretiske grunnlaget for studien. I tillegg til aktuell teori om tilpasset opplæring, redegjøres det for aktuelle lover, læreplanverk og stortingsmeldinger i lys av mitt forskerspørsmål.

2.1 Begrepet tilpasset opplæring

I ulik faglitteratur er begrepet tilpasset opplæring sammensatt.

NOU (2009:18) spør hvilke betingelser og tilrettelegging som skal til for at elever opplever mestring og utvikling. Det legges vekt på at læringen må skje i balanse mellom det individuelle og i fellesskapet med andre. Tilpasset opplæring skjer ved å se på læringsmiljøet og ta hensyn til variasjoner hos elevene. I dette ligger valg av metoder, valg av lærestoff og organisering av undervisning slik at opplæringen tilrettelegges på individ – og gruppenivå. Samtidig må det legges vekt på hvilket utbytte elevene har av opplæringen. Det må være et større fokus på resultat, både i forhold til fag, sosialt og trivsel.

I forhold til elever som i de første skoleårene har behov for ekstra tiltak, kan tidlig innsats være med på å gjøre dem i stand til å fungere i ordinær opplæring, etter en tid. For elever med mer omfattende behov kan dette bidra til å redusere vansker og forebygge utvikling av nye problemer.

God kvalitet på ordinær opplæring øker utbyttet for alle elevene.

Bachmann og Haug (2006) sier at tilpasset opplæring kan ha en smal og en vid tilnærming. Den smale tilnærmingen knyttes til oppfatningen av at tilpasning likestilles med konkrete tiltak, metoder og bestemte måte å organisere opplæringen på. Den vide tilnærmingen innebærer en ideologi eller en pedagogisk plattform som preger hele skolens virksomhet. Den smale tilnærmingen fordrer tiltak overfor hver enkelt elev, og den vide tilnærmingen krever en overordnet strategi for skolens virksomhet og retter seg dermed til alle elever.

Forfatterne tar opp begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring. De henviser til Strømstad, Nes og Skogen (2004) for en mer grundig innføring i begrepet inkludering. Bachmann og Haug (ibid) mener at begrepet inkludering kan helt eller delvis erstatte begrepet tilpasset opplæring. De ser et fullstendig samsvar mellom de to begrepene ettersom inkludering er utvikling på kvalitet i undervisningen gjennom organisering, arbeidsmetoder, relasjoner og resultatet av undervisningen for alle elevene.

Bachmann og Haug (ibid) spør i hvilken grad vi kan si at skolen fungerer i samsvar med inkluderingsideen? Er det som skjer i skolen noe som gir alle grupper av elever optimale muligheter for fellesskap, deltakelse, medbestemmelse, læring og utvikling?

Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) sier at ut fra LK-06 vektlegger de en vid forståelse av begrepet som betyr at tilpasset opplæring og differensiering gjelder hele læringsmiljøet. De er opptatt av at det er nødvendig å forstå hvordan tilpasset opplæring konkret må legges til grunn i undervisningsdifferensiering - innholdsvalg - og vurderingsformer.

De poengterer viktigheten av samarbeidet med hjemmet, da dette også innbefatter læringsmiljøet. Det må også tas hensyn til kollektive kulturelle og språklige forhold, for eksempel i forhold til elever med minoritetsspråklig og minoritetskulturell bakgrunn. Det betyr at lærerne må ha kunnskap om elevenes språk, hjemmekultur og erfaringsbakgrunn både til majoritets – og minoritetsspråklige. Sosial bakgrunn er viktig som kunnskap.

I rapporten står det at kvalitativ differensiering i undervisningen er en forutsetning for at alle grupper elever skal få tilpasset opplæring, Det er viktig med anerkjennelse av forskjeller og samarbeid med foresatte. Tilpasset opplæring krever at både skolen og foresatte er aktive deltakere i elevenes læreprosesser.

I samsvar med dette viser Spurkeland (2011) til nyere forskning som viser at det er helt nødvendig at lærer kjenner elevene i klassen slik at det kan tas hensyn til deres lærings – og trivselsbehov. Da må lærer også ha et individuelt fokus, ikke bare kollektivt. Dette gir mulighet til å fange opp elever med svakheter og kunne gi tidlig innsats. I dette ligger det også å se helhetlig på samspill omkring eleven både i forhold til hjemmet, venner, medelever og andre lærere på skolen. Dette er i samsvar også med Bakkene og Galtvik (2004) som er opptatt av bevisste valg av mål, innhold, arbeidsmåter, rammer og vurdering sett i lys av den enkelte elevs bakgrunn, evner, interesser, behov og forutsetninger.

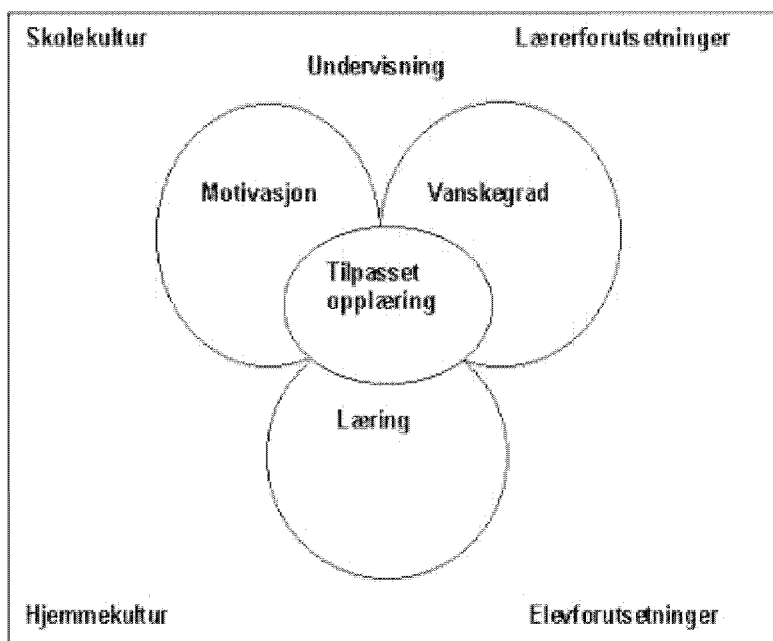
Strandkleiv og Lindbäck (2005:21) definerer tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.

De sier også at læring oppstår som et resultat av tilpasset opplæring. Det er mulig at undervisning kan finne sted uten at eleven lærer. Ved å tilpasse opplæring på en god måte kan læringsutbyttet være tilnærmet likt for elevene. Det betyr at de kan få lære i sin egen utviklingstakt.

Tilstrekkelig utvikling hos elevene finnes ut fra måloppnåelse i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06).

Strandkleiv og Lindbäck's teoretiske modell synliggjør nødvendige momenter i all tilpasset opplæring (Elevsiden 2011):



Modellen viser til det som er beskrevet ovenfor at det må være et helhetlig syn på eleven og læringsmiljøet. Som vi ser er, ulike komponent avhengig av at det er et samspill og en gjensidighet for at tilpasset opplæring skal kunne fungere godt. Tilpasset opplæring kan ikke

være statisk, men må tilpasses fra dag til dag etter hvert som elevene utvikler seg faglig og sosialt.

Videre viser de ulike momentene i modellen at motivasjon kan ses i forhold til blant annet mestring og følelse av prestasjonsangst. Når elevene opplever riktig faglig og sosial mestring og utfordring, kan de oppleve motivasjon. Innholdet i opplæringen må være i en balanse mellom det eleven kan fra før, og innenfor det som står for tur i læringen i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Disse utfordringene må være slik at de kan mestres alene, i samarbeid eller med hjelp av andre. Slik kan elevene oppleve læring og utvikling.

God undervisning må være motiverende og ligge på et nivå som passer i forhold til elevenes forutsetninger. Det kan foregå undervisning uten at elevene lærer, derfor må denne være engasjerende og vekke interesse hos elevene.

Læreren må kjenne den enkeltes elevs læreforutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen og at elevene lærer i sin egen utviklingstakt. Slik kan elevene vurdere framgangen i forhold til seg selv.

Skolekulturen må være inkluderende for at det skal gi mulighet for tilpasset opplæring. Det må tas høyde for at alle er forskjellige og kan bidra til fellesskapet.

Avvik mellom hjem og skolekultur i forhold til kunnskaper, verdier og holdninger gir mer behov for tilpasset opplæring. Igjen må det være slik at innholdet i opplæringen må være relevant og interessant for eleven.

De ulike delene i TPO-modellen inngår i et komplisert og gjensidig samspill. Ved mistilpasset opplæring må man se på alle forhold rundt eleven både hjem, læreforutsetninger, opplæringsinnhold, motivasjon, relasjoner elever/voksne og læringsmiljø.

Modellen kan fungere som et analyseverktøy i forhold til tilpasset opplæring.

Forfatterne mener at både lærere og elever er avhengig av at de har utfordringer som samsvarer med de evner og forutsetninger de har for å være motivert.

Alle parter må være aktive ellers vil det kunne gå utover evnen til å gi, eller få tilpasset opplæring for begge parter.

Vi ser her at arbeidsoppgavene må være realistiske og utfordrende i forhold til elevenes forutsetninger. For at elevene skal oppleve å være motiverte må undervisningen gi optimale utfordringer kombinert med at de opplever mestring.

Kolbjørnsen (2001) spør om det er vanskelig å tilpasse opplæringen godt nok fordi vi tenker innenfor de tradisjonelle rammene, eller fordi systemet ikke legger tilstrekkelig til rette for at rammene kan endres. Han mener at skolen må slutte å tenke at undervisningen skal være lik for alle, fokus må være på det elevene mestrer.

Oppgaver og aktiviteter må være i nærmeste utviklingszone av hva vi minimum kan forvente og hva vi maksimalt kan gi av utfordringer til elevene.

Undervisningsformene som vi til en hver tid råder over må være hensiktsmessig. Vi må spørre oss selv (ibid:43) om når det er hensiktsmessig å undervise alle elevene i det samme, i små/store grupper eller alene?

Ut fra forskningen ser vi hvor store utfordringer det er i forhold til ansvar som hver enkelt lærer har. Bachmann og Haug (2006) sier at lærere må få nødvendig støtte og veiledning for å kunne mestre det ansvaret LK06 legger på skolen for den enkelte elev og klasse. De henviser til forskning som sier at lærerne må kunne ha kollektive refleksjoner og diskusjoner i forhold til forutsetninger og muligheter som ligger innenfor tilpasset opplæring. Dette krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolepersonalet.

Skolen er forpliktet til å følge lover og læreplanverk. Dette fører meg inn i neste del der jeg ser på Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og Stortingsmeldinger.

2.2 Føringer i opplæringslov og læreplanverk LK06

§ 1-3 i Opplæringsloven av 1998 (Lovdata 2011) slår fast at skolen skal ha tilpassa opplæring og tidlig innsats. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette innebærer at tilpasset opplæring skal tilpasses behov både for skolesterke elever og såkalt svake elever.

§ 8-2(ibid) beskriver elevenes tilhørighet i grupper. Her poengteres det at gruppene skal være inndelt etter behov både i forhold til størrelse og sosial tilhørighet. Men gruppene skal ikke være organisert etnisk, etter faglig nivå eller kjønn.

§ 3-1 (ibid) om vurdering i grunnskolen legges det vekt på god tilbakemelding og rettleiding til elever for å fremme læring og utvikling.

Vurderingen er vesentlig for å gi lærer mulighet for tilpasset opplæring.

Læreplanen og Kunnskapsløftet (LK06) er forskrifter med hjemmel i opplæringsloven og dermed forpliktende styringsdokumenter for opplæringen i grunnopplæringen. Forskrifter er departementets syn på hvordan lovens formål skal oppfylles. Skolen må planlegge og gjennomføre opplæringen innenfor rammen av disse læreplanene.

Den nye læreplanen vektlegger at grunnleggende ferdigheter skal styrkes, lese – og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn.

Kunnskapsløftet (LK06) fremmer at skolene skal legge til rette for motivasjon for læring og læringsstrategier. Opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet, samt oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. De skal få utfordringer de kan strekke seg mot, og samarbeid i grupper kan bidra til at mangfoldet av evner og talent er med på å styrke både fellesskapets, og den enkeltes læring og utvikling.

Det fremheves på den ene siden den lokale valgfriheten for å kunne gjøre det mulig å tilpasse undervisningen ut i fra det som er hver enkelt elevs interesser og behov. Det åpnes opp for muligheten av nye organisatoriske former i sterkere grad enn tidligere.

På den andre siden beskrives det felles nasjonale kompetansekrav og kunnskapstesting. Dette aktualiserer betydningen av å studere ulike praktisk-pedagogiske løsninger og operasjonaliseringer knyttet til tilpasning av opplæringen.

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06:10):

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte.

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.

Jeg tolker det slik at LK06 legger føring til at skolen må finne en balanse mellom fellesstoff og individuelle opplegg som gir mulighet til individuelle opplegg, men samtidig må det være mulighet for tilpasset deltakelse innenfor klassens rammer. Dette ser vi også i prinsipper for tilpasset opplæringen som defineres slik (ibid):

”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen”.

I Læringsplakaten (LK06: 31) leser vi at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre, de skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og de skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.

Skal tilpasset opplæring gjelde for alle elevene, kan ingen aktører unnlate å ta ansvar. Elevene skal kvalifiseres til å delta i et fellesskap, de skal lære og få utvikle sine evner.

For at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende element og et overordnet prinsipp for skolen, må det ut fra min mening innebære et kollektivt anliggende å utvikle skolen slik at lærerne kan mestre å legge til rette for tilpasset opplæring. Dette krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolepersonalet.

Gjennom min undersøkelse ønsker jeg å se nærmere på noen av erfaringene lærere har gjennom metoden Lesefokus og tilpasset opplæring i lesing og skriving.

Lærernes erfaringer i forhold til utfordringer og gode betingelser, vil kunne gi føring til det som er nødvendig av kollektive refleksjoner og diskusjoner når det gjelder forutsetninger og muligheter som ligger innenfor tilpasset opplæring.

2.3 Stortingsmeldinger

Meldingene fra Stortinget er styringsdokumenter for opplæringen i grunnopplæringen. Skolen må planlegge og gjennomføre opplæringen innenfor rammen av dette.

Av Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) går det fram at skolen ikke har lyktes i å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Det vises til at forskjeller i sosiale ulikheter hos elevene er en faktor som gjør at det er store forskjeller i læringsutbytte.

Det fremmes et mål om redusering av spesialundervisning og forbedring av tilpasset opplæring. En del av oppfølgingen ble reformen Kunnskapsløftet, med klare forventninger til bedre læringsutbytte for alle elever.

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007:76) sier om tilpasset opplæring at "det innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring". Som en justering av Opplæringsloven legger Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) vekt på at opplæringen skal skje innenfor rammen av et sosialt fellesskap, men at eleven etter behov kan

deles i grupper i deler av opplæringen. Det er ingen bestemte metoder kan sikre tilpasset opplæring.

Fellesskapet er en overordnet ramme, men det er avgjørende at lærerne har kjennskap til hver elev for å kunne ivareta tilpasset opplæring. Det poengteres at positiv samhandling og tilhørighet er avgjørende for læring, mestring og trivsel.

Melding til stortinget nr. 18 (2010-2011) beskriver tilpasset opplæring som nødvendige tiltak i forhold til organisering, pedagogiske metoder og progresjon i opplæring. Skolen må sikre at elevene får best mulig utbytte av denne opplæringen gjennom varierte arbeidsoppgaver – og måter, lærestoff – og midler og variasjon i organisering. Dette må være i balanse mellom den enkelte elev og fellesskapet. Det betyr at opplæringen ikke kan forstås som individualisering men ses i sammenheng med helheten. Departementet ønsker å presisere i opplæringsloven at skolene skal kartlegge, vurdere og gjennomføre tiltak innenfor tilpasset opplæring før det eventuelt henvises til pedagogisk psykologisk tjeneste for videre utredning. Denne presiseringen gir skolene ansvar å legge mer vekt på tilpasset opplæring og tidlig innsats for å sikre størst mulig læringsutbytte.

Meldingen henviser til forskning som sier at mangfold i elevgrupper gir best læringsutbytte for alle elevene. Ulike styrker hos elevene vil kunne gi impulser og bidra til motivasjon og et godt læringsmiljø.

Slik begrepet tilpasset opplæring er beskrevet er det nødvendig at ledelse og lærere ved skolen må finne fram til en felles holdning til hvordan vi skal møte mangfoldet i elevgruppen ut fra de ressursene vi har. Hva betyr tilpasset opplæring for oss? Vi må gjøre begrepet til vår eiendom, akkurat som vi må gjøre læreplaner til vår eiendom. Hvordan kan hele skolen være ansvarlig og legge til rette for en tilpasning som en holdning til alle elevers muligheter? Tilpasset opplæring vil da handle om måten vi møter elevene på, at vi behandler dem med respekt og med tillit til at de er villige og i stand til å møte de faglige kravene vi stiller. Hvordan skal vi legge til rette for tilpasset deltagelse for alle elevene?

3.0 LESEFOKUS SOM TILNÆRMING TIL UTVIKLING AV TILPASSET OPPLÆRING

For å kunne gripe tak i temaet Lesefokus og tilpasset opplæring, er det nødvendig å møte skolene med mest mulig bredde i hva som kan falle inn under begrepet tilpasset opplæring. Valget er gjort på bakgrunn av det jeg har skrevet i teoridelen om tilpasset opplæring. I tillegg synes jeg Strandkleiv og Lindbäcks (Elevsiden 2011) teoretiske modell synliggjør nødvendige momenter i all tilpasset opplæring. Her defineres tilpasset opplæring med et helhetlig syn på eleven og læring ut fra evner, forutsetninger, utfordringer og faglig, sosialt, fysisk og personlig utvikling gjennom samspill og gjensidighet.

Innenfor Lesefokus kan det være knyttet til læringsstrategier – og stiler, læringsmiljø, sosial kompetanse, vurdering og samarbeid med foresatte.

Dette kapitlet inneholder en beskrivelse av disse faktorene.

3.1 Læringsstrategier

I Stort. Meld nr.30 (2003-2004) er læringsstrategi et omfattende begrep i forhold til at elevene skal erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner.

I Kunnskapsløftet (LK06) er lesing og skriving grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det er også fokus på begrepene lese – og læringsstrategier. Læreplanen sier at elevene skal kunne velge hensiktsmessige lesetrategier. De skal også stimuleres til å velge egne læringsstrategier. I opplæringsloven og læreplanverkets generelle del blir læringsstrategier beskrevet som fremgangsmåter elevene bruker for å organisere egen læring.

Det rettes oppmerksomhet på hvordan kunnskap kan læres. I denne læringsprosessen må eleven bli seg bevisst hva han skal lære og hvordan han lærer, det vil si hvilke læringspreferanser han har, samt betydningen av å knytte ny viten sammen med tidligere kunnskap.

Santa og Engen (1999) beskriver hvordan elevene kan få lære å bruke lesing for å tilegne seg kunnskaper innenfor ulike fag og tema. De poengterer at elevene må forstå at lesing er det viktigste redskap når de skal tilegne seg nye kunnskaper.

De mener videre at oppmerksomheten må flyttes fra lærers undervisning og til det elevene lærer. Bevisstgjøring og egenaktivitet i forhold til å bruke, velge og vurdere arbeidsformer og

læringsstrategier i læringsprosessen. Boken beskriver metoder i forhold til å organisere opplysninger slik at disse kan huskes og læres.

Gerd Fredheim (2011:9) hevder at det å legge opp til at undervisning fører til læring, alltid har vært, og alltid vil bli en utfordring for oss lærere. Lærerens rolle blir å skape faste og støttende stillaser for eleven slik at han kjenner læringsmålene, og er i stand til å velge de strategier som fører ham til målet. Når en ny strategi skal innføres, er det viktig at læreren tenker innlæring ut fra prinsippene introduksjon, modellering, lærerstyrt veiledning og på egen hånd.

Dersom læreren unnlater å modellere og gi elevene oppgaver hvor den lærerstyrt veiledningen er i fokus, vil dette kunne føre til betydelig redusert læringseffekt for eleven.

Spurkeland (2011) mener at elevene må lære seg en måte å lære effektivt på. I dette innebærer det at lærer må ha ulike typer læringsstrategier i undervisningen, slik at elevene etter hvert kan lære seg å velge fritt ut fra deres behov.

Da kan elevene få likeverdige muligheter og tilpasset opplæring.

3.2 Læringsstiler

Med krav om tilpasset opplæring for alle elever, er kunnskap om læringsstiler viktig.

En del av elevene kan virke som ynderytere i klassesammenheng og tradisjonelle læringssituasjoner. På andre områder kan de vise tidvis høy kompetanse.

Det kan være slik at disse elevene har en annen læringsstil og at de må ha en annen innfallsvinkel i forhold til undervisningen. Teorien om læringsstiler fokuserer mye på elever i risikosoner. Fokus ligger i å finne elevens sterke sider og fokusere mer på dette enn på svakheter. Det kan være slik at lærerens undervisningsstil ikke passer for enkelte elever.

Teorien om læringsstiler tar utgangspunkt i at ulike personer har ulike preferanser når de skal lære nytt og gjerne vanskelig stoff. Læringsstiler defineres som hvilken måte individet konsentrerer seg, bearbeider, absorberer og ”beholder” informasjon på. Vi har alle noen sterke sider når vi skal lære. For noen elever er det mer viktig at det tas hensyn til deres sterke sider, enn for andre. Den mest utbredte læringsstilmodellen er *The Dunn & Dunn Learning Style model*.

Individenes læringsstiler er delt inn i fem hovedgrupper (Dunn 2004:22):

Miljømessig (lyd, lys, temperatur, innredning/sittestilling), følelsesmessige (elevens grad av motivasjon, utholdenhet og ansvarsfølelse og behov for struktur), sosiologiske (sosial læringspreferanse; individuelt, i par, med jevnbyrdige, som medlem av en gruppe, variasjon), fysiologiske (sansepreferanser, matinntak, tid på døgnet, bevegelse) og den psykologiske (å være holistisk eller analytisk, og impulsiv versus reflekterende informasjonsbehandling).

Uten å drøfte ulikhetene mellom Dunn & Dunn' teori og neste teori vil jeg belyse Gardner (1999) sin teori om menneskets åtte intelligenser. Språklig, logisk- matematisk, romlig, kinestetisk, musikalsk, sosial, intrapersonlig (selvinnsikt), naturalistisk (gjenkjenne og klassifisere forskjellige arter i den enkeltes miljø).

Gardner (ibid) mener at hvert menneske har anlegg innenfor alle åtte intelligensene med forskjellige sterke områder innenfor hver intelligens. Én fremgangsmåte kan passe bedre for en elev og mindre godt for en annen elev. Etersom elevene er så ulike, er det viktig med mange ulike undervisningsstrategier.

Jeg mener at både Gardners teori og Dunn & Dunns teori kan være gunstig å legge til grunn når vi tenker tilpasset opplæring ettersom opplæringen skal ta hensyn til ulike elevforutsetninger og behov. I tilpasset opplæring ligger differensiering som ulike læringsarenaer, arbeidsmetoder og vurdering.

3.3 Læringsmiljø og sosial kompetanse

Vi ser gjennom føringer i lov, læreplan og forskning at det er viktig for skolen å vektlegge arbeidet med elevenes sosiale kompetanse og læringsmiljø.

Nordahl, Kostøl og Mausestagen (2009) skriver i en ny forskningsrapport at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er god nok. Forskningen viser at læringsmiljø er avhengig av tydelig ledelse, stabile sosiale fellesskap, bruk av positiv tilbakemelding og klar, realistisk forventning i forhold til elevenes læring og atferd ut fra deres evner og forutsetninger.

Rapporten beskriver at det er en tendens til at de svakeste resultatene finnes i skoler som har den mest individualiserte undervisningen. Det ser ut til at skoler som bruker mer kollektivt orienterte arbeidsmåter og inkluderer elevene i et faglig fellesskap, oppnår bedre resultater enn skoler der det legges vekt på individualisert undervisning.

Opplæringsloven § 9a-1 (Lovdata 2011) sier at alle elevene har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Jeg tolker det dit hen at gjennom å anvende Lesefokus som undervisningsmetode, kan dette bidra til et godt psykososialt miljø. Her er det mulighet for lærer å bli godt kjent med den enkelte elev og læreforutsetninger. Med det som grunnlag er mulig å tilpasse opplæringen. Når det enkelte elev blir sett i balanse med fellesskapet og oppleve mestring, kan det ha stor betydning for både trivsel, læring og helse.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) peker på at det er en sterk sammenheng mellom ulike typer motivasjon, gode faglige resultater og på læringsmiljøets betydning for utvikling av motivasjon. Alle sider ved læringsmiljøet skal ivareta variasjonene i elevgrunnet.

Både Opplæringsloven og LK06 vektlegger at elevene skal få mulighet til å utvikle evnene sine både individuelt og i samarbeid med andre (KD 2006, s.31-32 og Opplæringsloven § 1-3).

Intensjonen i LK06 er å utvikle hele mennesket og da må samhandling læres gjennom i mange sammenhenger i skolen. Arbeidsfellesskapet må utnyttes for å utvikle sosiale ferdigheter hos elevene (ibid: 16).

Som en justering av loven legger Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) vekt på at opplæringen skal skje innenfor rammen av et sosialt fellesskap, men at eleven etter behov kan deles i grupper i deler av opplæringen.

Fellesskapet er overordnet ramme, men det er avgjørende at lærerne har kjennskap til hver elev for å kunne ivareta tilpasset opplæring. Det poengteres at positiv samhandling og tilhørighet er avgjørende for læring, mestring og trivsel.

Kunnskapsløftet vektlegger sosial kompetanse som en grunnleggende forutsetning. Det er økende krav til individuelle ferdigheter innenfor fellesskapets rammer (UDIR 2011).

Sosial kompetanse er viktig både i forhold til deltakelse i samfunnet og i arbeidslivet.

UDIR (ibid) poengterer at arbeid med sosial kompetanse i fellesskap, gruppe/individ må være i en helhetlig satsing i det forebyggende arbeidet i skolen.

Lamer og Hauge (2006:7) skriver at sosial kompetanse består av følgende fem innholdsområder som hver for seg inneholder same type av sosiale ferdigheter. Disse inneholder empati og rolletaking som innebærer evne til å leve seg inn i andres situasjon. Prosocial atferd er positive sosiale holdninger og handlinger som å hjelpe, oppmuntre og dele med andre. Selvkontroll(impulskontroll) er å kunne utsette egne behov og ønsker i situasjoner som krever kompromisser og felles avgjørelser, takle konflikter, vente på tur. Altså evne til å tilpasse seg fellesskapet. Selvhevdelse er å kunne markere seg sosialt samt å ta kontakt og initiativ. Det siste momentet er lek, gled og humor sammen med andre.

Jeg vurderer det slik at de overordnede mål i opplæringen gir støtte til relasjonspedagogikk. Spurkeland (2011) forklarer relasjonspedagogikk slik at den tar utgangspunkt i den kvalitet det er i relasjonen mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Han sier at et overordnet mål er å oppleve en bedre mestring av livet ved å balansere mellom egne behov og støtte til andre. Relasjonskompetanse har mye til felles med sosial - og samhandlingskompetanse, men at det omfatter mye mer.

Han beskriver relasjonskompetanse som: ” Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker”.

I samsvar med teori mener jeg at elever med god sosial kompetanse kan bidra til at samspillet og læringsmiljøet i klassen blir styrket. Dette gir seg positive utslag i samvær mellom elevene også utenfor klasserommet. Det å ha et godt læringsmiljø er viktig for elevenes motivasjon for læring.

Nordahl, Kostøl og Mausethagen (2009) skriver i en ny forskningsrapport at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er god nok. Forskningen viser at læringsmiljø er avhengig av tydelig ledelse, stabile sosiale fellesskap, bruk av positiv tilbakemelding og klar, realistisk forventning i forhold til elevenes læring og atferd ut fra deres evner og forutsetninger.

Bachmann og Haug (2006:78) ser i sin forskning at skoler med en pedagogisk grunnidé og høy pedagogisk bevissthet har gode resultater uavhengig av organisering.

Dette fører meg tilbake til det som er skrevet tidligere i oppgaven om at det må vektlegges kollektive refleksjoner og diskusjoner i det jevnlig utviklingsarbeidet og kompetanseutvikling av skolepersonalet.

3.4 Vurdering

I forskrift til Opplæringsloven § 3-11 (Lovdata 2011) står det om vurdering:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Jeg tenker at det er viktig i vurderingen å se på hva elevene lærer gjennom de aktiviteter som opplæringen består av. Læreren må kjenne til normalutviklingen, vurdere hvilket utviklingsnivå eleven er på og om det skal intensiveres med tiltak.

Læreren må også være fortrolig med de aktivitetene som kan gi det beste utgangspunktet for å hjelpe eleven videre i utviklingen. For at læreren skal kunne ha mulighet til å følge opp dette, må nødvendigvis det daglige samspelet med de enkelte elevene økes. Det kan hende at det vil oppstå et behov for å beskrive mer presist de tiltak som er anvendt. Fra små tiltak i starten til kanskje mer omfattende intensivering av tiltak etter hvert. Dette kan også brukes som grunnlag om det skulle være snakk om dokumentasjon.

UDIR (2011) viser at læreres vurderingskultur og praksis er veldig viktig for læringsutbytte hos elevene. Av den grunn er vurdering et satsingsområde.

I brosjyren (ibid) vises til at erfaringer fra Norge og andre land viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. De må få tilbakemeldinger om kvalitet og råd om eventuell forbedring. I tillegg er det en fordel å involveres ved å være med på å vurdere eget arbeid.

”Det viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner” (LK06:12).

Dette sitatet blir mer utdypet i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007:16) der det står at motivasjon for læring er avhengig av at elevene har en selvoppfatning som forteller at læringsarbeid fører til læring. Alle er avhengig av positiv tilbakemelding for å føle at det

nytter. Det er en krevende, men viktig oppgave for lærer å skaffe et driv og et positivt selvbilde hos alle elevene. Det pekes videre på at elever kan ha ulik motivasjon, og at de motiveres på ulik måte. Med bakgrunn i forskning på området, poengteres det at nødvendige tiltak skal settes inn tidlig når det oppdages utfordringer. Forskning viser at det i mange tilfeller blir galt å tro at problemene løser seg etter hvert. Tidlig innsats skal brukes som en strategi til forebygging av vansker og at eventuelle vanskers varighet og konsekvenser kan begrenses.

Elevenes læringsutbytte er den beste indikatoren på kvaliteten av den undervisningen som tilbys. Men læringsutbyttet er ikke alltid så lett å måle. Departementet ønsker at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må prioriteres høyere enn tidligere. Den tilpassede opplæringen skal kunne dokumenteres.

Det sterke fokuset på vurdering er viktig i forhold til tilpasset opplæring. Som beskrevet ovenfor er det helt nødvendig at elevene får tilbakemelding på hva det er de mestrer og det de må arbeide videre med for å ha måloppnåelse. Det vil ha betydning for elevenes motivasjon og arbeidsevne/vilje. Likeledes kan tidlig innsats være et viktig virkemiddel ettersom vurdering gjør at utfordringer oppdages på et tidlig tidspunkt.

Dersom skolen bruker tid, energi og ressurser på å planlegge og å gjennomføre, men glemmer å vurdere, har vi ikke nådd målet om å gi god tilpasset opplæring for alle.

3.5 Samarbeid med foresatte

Det er understreket i opplæringslovens § 13-3d at skolen skal samarbeide med hjemmet. Denne kontakten er viktig for at foresatte skal kunne ha mulighet for å følge opp barnet i forhold til faglig og sosial utvikling. Skolen må skaffe seg kjennskap til foresatte som en ressurs, og anerkjenne at foresatte spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling. I forskriften heter det at skole og hjem skal ha minst to planlagte samtaler i året der det viktige er å kunne enes om det skal legges vekt på i det videre arbeidet.

I Kunnskapsløftet (LK06) generell del, det samarbeidende menneske, står det at foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør

utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmet bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) gir føring til at læreren jevnlig skal informere foresatte om elevens skolesituasjon, trivsel og læringsutvikling. Dette krever et godt kjennskap til eleven.

Stort.meld.nr.31 (2007-2008) synliggjør hvilke roller og samarbeidsformer skolen og foresatte skal ha overfor hverandre. Det er viktig å ha en klar og god dialog mellom foresatte og lærere slik at de opplever hverandre som støttende i sine oppgaver i forhold til barnet. Foresatte kan inviteres til flere kveldssamlinger i forbindelse med skolestart. Departementet mener dette kan føre til et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det er lurt at skolen bruker ressurser til slikt arbeid for å synliggjøre hvordan foresatte kan bli en bedre ressurs for elevenes læring.

For å sikre en god tilpasset opplæring, er det viktig at skole og hjem samarbeider hyppig og godt. Foresatte har rett til å vite hvordan læreren tilpasser undervisningen for sine barn, men skal også stilles krav til når det gjelder å følge opp det arbeidet som gjøres på skolen (Kolbjørnsen 2007).

Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) sier at det er viktig med anerkjennelse av forskjeller og samarbeid med foresatte. Tilpasset opplæring krever at både skolen og foresatte er aktive deltakere i elevenes læreprosesser.

Spurkeland (2011) poengterer betydningen av et helhetlig syn på eleven og viktigheten av foreldresamarbeid i forbindelse med relasjonspedagogikk. Han mener at foreldresamtalen må tillegges stor betydning og at den skal være en positiv kontaktsamtale. Samtalen skal være med på å etablere et fortrolig samarbeid med å ha et positivt syn på eleven som er til elevens beste. I boken (ibid:169) beskrives praktiske råd for foreldresamtaler som er samhandlingsorientert.

Modellen til Strandkleiv og Lindbäck (2005) viser også at samarbeid med foresatte er vesentlig ettersom det må være et helhetlig syn på eleven og læringsmiljøet. De ulike komponenter i modellen er avhengig av at det er et samspill og en gjensidighet for at tilpasset opplæring skal kunne fungere godt.

Ut fra mine erfaringer i skolen er det stort samsvar med det ovenstående. Foresatte er en stor ressurs som spiller en viktig rolle i barnets liv. Denne anerkjennelsen er særdeles viktig å ha som et utgangspunkt i skole- hjem samarbeidet. Skolen må ha som utgangspunkt at alle foreldre ønsker det beste for sitt barn. Hvis vi mestrer å ha en positiv innfallsvinkel i samarbeidsmøter med foresatte kan det være vesentlig for barnets læring og utvikling.

Nå har jeg vært gjennom teori om læringsstiler og - strategier, læringsmiljø, sosial kompetanse, vurdering, samarbeid med foresatte. Det er en krevende oppgave lærer har med den helhetlige arbeidet innenfor tilpasset opplæring. Jeg støtter meg igjen til Bachmann og Haug (2006) som sier at lærere må få nødvendig støtte og veiledning for å kunne mestre det ansvaret LK06 legger på skolen for den enkelte elev og klasse.

Neste del av oppgaven gir en beskrivelse av hva Lesefokus som undervisningsmetode innebærer både i forhold til organisering, og oversikt av hva stasjonene kan inneholde.

4.0 BESKRIVELSE AV LESEFOKUS

Jeg velger å beskrive kort om hva Lesefokus er. Først sier jeg noe om hva stasjonsundervisning er, deretter om de ulike stasjonene.

For ytterligere lesing om Lesefokus som metode, henviser jeg til Anne-Lise Wie (2008).

4.1 Stasjonsundervisning

Kolbjørnsen (2007) sier om stasjonsundervisning at den gir mulighet for å organisere undervisningen i små grupper med ulikt lærestoff. Organiseringsformen legger opp til at elevene skal inntre de samme stasjonene, og gjøre noe av det samme på samme tid. Gruppene er nivådelte, og elevene kan bruke ulik med tid og krefter på en oppgave. Oppgavene må være forskjellige i forhold til innhold og arbeidsmåter, og det må finnes utfordringer med mulighet for fordypning.

For å få stasjonsundervisning til å fungere og at elevene lærer metoden, kreves det en klar og tydelig ledelse og systematikk for å få god arbeidsro og rask forflytning.

Elevene skal ha nytte av hverandre i en viss periode for å være på samme gruppe. Gruppeinndelingen bør gjøres på bakgrunn av faglige behov basert på både interesse og modning, i tillegg til en ivaretagelse ut fra elevenes sosiale behov Kolbjørnsen (ibid). Gruppestørrelsen kan variere ut fra de behov som skal ivaretas.

4.2 Beskrivelse av de ulike stasjonene

Lesefokus har fem eller seks stasjoner der den viktigste stasjonen er lærerbetjent. Et viktig element i Lesefokus er at elevene ved hjelp av ulike tilnærming kan få inn lærdom med flere innlæringsmåter. Ved å bruke forskjellige læringsstiler kan de ulike stasjonene bidra til at elevene har mulighet for å bruke flere sanser som både syn, hørsel, berøringssans og kroppsoppfatning.

For at arbeidsøktene skal bli vellykket må undervisningen ha fast struktur som elevene lærer de første ukene. Det må være variasjon i arbeidsoppgavene slik at elevene møter ulike læringsstiler. Korte økter er viktig for å imøtegå elevenes behov for bevegelse. Arbeidsoppgavene på stasjonene må være tilpasset slik at elevene opplever mestring.

Lærerbetjent stasjon: Selve ”hjertet” i stasjonene. På denne stasjonen er det lese og skriveopplæring i små grupper(maks 4 elever). Her er det viktig at læreren tar i bruk sin kunnskap om metode, differensiering og variasjon. Samtalen mellom lærer og elev står sentralt her. Ved denne stasjonen går det gjennom det som elevene skal arbeide med på skrivestasjonen.

Lesestasjon: ABC bøker, temabøker og bøker sortert etter nivå og vanskelighetsgrad.

Skrivestasjon: Nivåbaserte oppgaver, skrivetrening håndskrift, kryssord, Lotto og lesespill.

Formingsstasjon: Finmotoriske oppgaver som går på bokstav, tall eller tema. Det kan for eksempel være syng eller maling av bokstav. Klipp og lim m.m.

Begrepsstasjonen er stasjonen med størst variasjon. Her kan man legge selvinstruerende spill (helst gjennomgått på lærerbetjent stasjonen først). Man kan eventuelt la assistent, medlærer eller eldre elever lære elevene spillet første gang det brukes her. Problemet da kan være at jo flere som er involvert i å instruere elevene, jo mer uro kan det bli i stasjonsarbeidet.

Her kan det også være ekstra lese/skriveoppgaver som for eksempel kryssord, finn fem feil, tegn etter instruksjon og lignende. Løko, logiske brikker, lego, lafto, lotto, yatzy, puslespill m.m.

Datastasjon: Opplæring på data, friskrivning og pedagogiske programmer. Engen (2002:151) er opptatt av at elevene skal få mulighet til å skrive mye, da noen elever synes det er lettere å bruke skriving som tilnærming til lesing.

4.3 Gjøre – ferdig- dag

Mye av arbeidet blir ikke ferdig i løpet av den tiden eleven oppholder seg på stasjonen. Dette arbeidet som blir lagt i elevens skuff ved stasjonsskifte, blir hentet fram ved ukeslutt og ferdigstilt i samarbeid med lærer og eventuelt andre voksne som er til stede. En voksen hjelper eleven til å prioritere hva som bør gjøres ferdig først. Noe arbeid trenger ikke å bli ferdig da det kun var et øveark, og noen ganger må man prioritere formingsarbeidet. Dette blir elevene fort vant med og er derfor ikke stresset når klokken ringer og de må legge uferdige oppgaver i skuffen sin og rydde bordet til neste gruppe. Det å ta frem arbeidet og gjøre det ferdig på slutten av uken er med på å opphøye arbeidet og løfte det fram. Det blir faktisk oppfattet som positivt av elevene og fungerer også som en liten oppsummering og repetisjon.

4.4 Gruppenes sammensetning

Gruppene skal være satt sammen ut fra en nøye vurdering gjort av lærer. Disse gruppene skal variere med to ukers mellomrom. De første to månedene av skoleåret skal brukes til at lærer blir kjent med de ulike elevene. Gruppene skal settes sammen slik at alle elevene får mulighet til å bli kjent med hverandre.

Senere blir gruppene variert ut fra hvilket nivå elevene er på, men det skal også være et bytte ut fra at elevene skal lære seg til å samarbeide med alle.

4.5 Lærer og assistentrolle

Læreren har ansvaret for arbeidsoppgavene og gjennomføringen av Lesefokus. Lærer skal ha ansvaret for lærerbetjent stasjon. Dette er mulig om oppgavene på de ulike stasjonene er tilpasset slik at elevene ikke har behov for voksenhjelp, men kan samarbeide med hverandre. Om det er en assistent tilstede, kan denne være stasjonær på en annen stasjon eller gå rundt på de ulike stasjonene. En viktig oppgave for assistenten blir å motivere elevene til å be om hjelp fra en annen på gruppen før de søker om hjelp fra en voksen.

4.6 Foreldresamarbeid

Det skal være grundig informasjon til foresatte om stasjonsarbeidet på skolen og om forventninger til dem hjemme.

Ved første foreldremøte er det gjennomgang av stasjonene og gangen i undervisningen. Her viser lærer hvordan foresatte kan, og bør lese hjemmelekse med ungene gjennom å demonstrere medlesing. Leselekse blir ikke gitt før dette er gjort.

Lærer orienterer om hvordan en finner riktig bok til barnet.

Det uttrykkes forventning av underskrift fra en voksen på hver lekse. Det blir delt ut egne mapper til lesebok med egen leseguide og skjema for underskrift.

Arbeid fra stasjonene skal sendes hjem jevnlig til gjennomsyn og foreldrekommentarer.

4.7 Oppsummering

I kapittel 2, 3 og 4 har jeg sett på lover, læreplanverk og ulike teorier i forhold til tema tilpasset opplæring og en beskrivelse av undervisningsmetoden Lesefokus.

For at skolen skal kunne legge til rette for tilpasset opplæring må skolen følge retningslinjer i lover, stortingsmeldinger og læreplanverk som er pålagt. Retningslinjene må følges av alle på skolen, det er ikke noen som kan skyve fra seg det ansvaret.

Føringer fra sentralt hold fokuserer sterkt på at det må inn tidlig innsats og tilpasset opplæring for å få ned bruken av spesialundervisning.

Skolen må ha en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, og hvordan dette kan gi seg utslag i organisering og planlegging av undervisning. Det må tas en bestemmelse av hvilke valg av undervisningsmetoder skolen skal ha, og hvordan styrker og svakheter vurderes i forhold til enkeltelever og læringsmål.

Skolens ledelse har et stort ansvar i forhold til jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolepersonalet slik at lærere skal kunne klare å mestre det ansvaret LK06 legger på skolen for den enkelte elev og klasse.

Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven under analyse og drøfting av det informantene har fortalt.

5.0 DESIGN OG METODE

Ved et forskningsprosjekt er valg av forskningstilnærming og metode nært knyttet opp mot prosjektets formål og problemstilling (Holme og Solvang 1996). I mitt forskningsprosjekt er først og fremst formålet styrende i valget av forskningstilnærming.

Intensjonen er å finne ut hvilke erfaringer lærerne har med hvordan og Lesefokus kan brukes i forhold til tilpasset opplæring i lesing og skriving.

Dette kapitlet beskriver forskningsmetoden jeg har valgt å bruke for å finne svar på min problemstilling i forhold til Lesefokus. Først en begrunnelse for mitt valg, så beskrives hvilken undersøkelsesmetode jeg har anvendt. Deretter sier jeg litt om utvalg og utvalgsprosedyre. Så følger analyse og tolking av data før jeg til slutt drøfter reliabilitet, validitet og etikk i min undersøkelse.

5.1 Valg av forskningsmetode og design

Ut fra min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative metoden gir mulighet til å gå mer i dybden i mitt forskningsprosjekt gjennom det kvalitative intervjuet.

Jeg har valgt å anvende case studie design ettersom det kan inneholde kvalitative intervju med få informanter (Skogen 2006). Det finnes flere typer case studie design. Singelcasedesignet passer best ettersom det har flere analyseenheter. Ved å gå i dybden kan vi lære mye om det vi er interessert i. Designet passer godt til å studere forhold slik de virkelig er uten at forskeren kan påvirke og kontrollere variablene (ibid).

Jeg har studert hvordan lærere erfarer Lesefokus i forhold til tilpasset opplæring og mener det passer godt inn i dette designet. Det er nyttig å få informasjon fra flere informanter for å få flere svar på min problemstilling.

Designet var realistisk å gjennomføre i forhold til tids – og økonomiaspektet. Likeledes behøvde ikke det planlagte utvalget å være representativt i case studier, noe som betyr at ikke alle informantene behøver å være fra samme skole (ibid).

Postholm (2008) skriver at kasusstudier kan brukes som metodisk tilnærming i både beskrivende og/eller tolkende forskning. De kan også være vurderende.

Fortolkende studier inneholder i tillegg til beskriving en utvikling av ny teori.

I utgangspunktet ønsker jeg å være helt åpen for betraktninger som lærerne har gjort seg og deres perspektiv, ikke vurdere om noe er galt eller rett. For å dette frem anvender jeg en deskriptiv (beskrivende) kasusstudie.

For å få tilgang til aktuell informasjon vil samtalen være et godt utgangspunkt for dette, og det kvalitative intervjuet er relevant som metode (Kvale 2009 og Dalen 2008).

Dette fører meg over i neste del av oppgaven som sier noe om hvordan jeg har samlet inn data.

5.2 Instrumenter for innsamling av data

For å få tilgang til aktuell informasjon vil samtalen være et godt utgangspunkt for dette, og det kvalitative intervjuet er relevant som metode. Det semistrukturerte intervjuet er mest relevant for meg da jeg kan bruke en intervjuguide med noen tema, men samtidig har mulighet for å følge opp med mer utdypende spørsmål (Fuglseth og Skogen 2006). Denne formen for intervju har ikke "spørsmål og svar", men fast definerte samtaletema og åpne spørsmål. Sentrale emner og spørsmål er lagt på forhånd i en intervjuguide (Kvale og Brinkmann 2009). Her kan jeg få mulighet til å innhente informasjon om emner som er sentralt i forhold til problemstillingen, samt å følge opp og utdype noen av svarene.

Jeg har utformet en intervjuguide som instrument for å gjennomføre undersøkelsen.

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i formål og problemstilling. Jeg ønsket å dele intervjuguiden med disse kategoriene som utgangspunkt og med stikkord for utdypende spørsmål.

Jeg har lagt opp til samtaletema og åpne spørsmål slik at informanten skal få mulighet til å fortelle om sine erfaringer. Det er ikke anvendt detaljerte spørsmål for å unngå at premisser allerede er lagt.

Hensikten med intervjuguiden var at den skal fungere som et veiledende redskap i intervjusituasjonen og som en trygghet for meg ettersom jeg er uerfaren.

Jeg ønsket å starte de fleste spørsmål med "*hvordan opplever du/ hva mener du/fortell om (...)*". Med denne spørsmålsformuleringen kunne jeg unngå at det lå en føring til svar fra informantene. Slik kunne informantene ha en opplevelse av at svaret lå hos dem selv gjennom deres erfaring, og at de kunne fortelle fritt ut fra temaet.

Hovedfokus med intervjuet er hvilke gode erfaringer lærerne har og hvilke suksesskriterier de mener er nødvendig for å gjennomføre metoden Lesefokus i forhold til lesing/skriving og tilpasset opplæring. Jeg ønsker også å finne ut hvilke utfordringer lærerne opplever. Hvilke faktorer og gode betingelser må være tilstede?

5.3. Utvalg og utvalgsprosedyre

Postholm (2005) peker på at datamaterialet ved en kvalitativ studie ikke bør være for stort. Dette fordi at det er en tidkrevende prosess å bearbeide materialet. Ved å bruke metoden åpen koding (ibid) der hovedformålet er å identifisere ord og begreper som igjen kan inngå i kategorier, kunne jeg få en bedre oversikt over datamaterialet.

Ettersom dette er et mindre forskningsprosjekt, begrenset med omfang og tid, har jeg intervjuet sju informanter (i tillegg ett prøveintervju).

Dette ga meg tilstrekkelig informasjon i forhold til kategoriseringen av materialet.

Jeg hadde to kriterier ved utvelgelsen av informanter. Det ene er at de enten har, eller har hatt første klasse. Det andre var at det ikke bør være lenge siden de hadde første klasse. Ettersom tiden går, kan det være mye som går i ”glemmeboken”.

Rektor ved min skole fikk skriftlig forespørsel og informasjonsskriv (vedlegg 1). Jeg fikk tillatelse til undersøkelsen og rektor ga meg frihet til å gjøre utvelgelsen selv. Forslag fra rektor var at lærere kunne bruke ledig tid i løpet av skoledagen til gjennomføring av intervjuet. Dette forenklet situasjonen for informanten og meg selv ettersom vi slapp å bruke tid etter arbeidsdagen.

Først delte jeg ut et informasjonsskriv(vedlegg 2) til femten aktuelle informanter (NSD personvern 2006) ved min skole. De fem første lærerne jeg spurte sa ja. Utvelgelsen skjedde tilfeldig ut fra hvem som hadde anledning til å være med den aktuelle dagen jeg skulle foreta et intervju.

Jeg tok kontakt på telefonen med rektor ved den skolen i kommunen som først startet med denne måten å organisere undervisningen på. Vi avtalte at jeg skulle sende forespørsel og informasjonsskriv på e-mail. Deretter skulle rektor finne to lærere som var interessert i å være informant i undersøkelsen og gi dem informasjonsskrivet.

Jeg ønsket å gjennomføre intervju med to personer som har eller har hatt første klasse. Årsaken til at jeg ønsket å gjennomføre intervju ved en annen skole var muligheten til å sammenligne lærernes erfaringer.

5.3.1 Presentasjon av informantene i intervjuundersøkelsen

Tre av informantene har vært pedagog i ved min barneskole mer enn fem år. Disse har gjennomført metoden Lesefokus i to og tre år.

De andre tre informantene har vært pedagog i mer enn ti år i barneskolen og har erfaring med Lesefokus i ett og to år. Disse pedagogene er ved samme skole.

Ved den andre skolen i kommunen har begge pedagogene arbeidet med Lesefokus omtrent ti år, mest fra første til tredje klasse.

5.3.2 Prøveintervju

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju (Dalen 2008) med en lærer ved en av skolene som jeg har brukt i utvalget. Denne læreren har hatt erfaring med Lesefokus i mer enn tre år.

Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få hjelp til å vurdere spørsmålsformuleringer og rekkefølge på spørsmål. Det ble mulig å revidere intervjuguiden slik at den egnest seg bedre.

Prøveintervjuet var en god erfaring ettersom jeg oppdaget noen uklarheter i intervjuguiden.

Enkelte underspørsmål måtte endre form ettersom noen gikk ut på litt av det samme. Ellers så var tilbakemelding fra informant at hovedspørsmål dekket det som var nødvendig i undersøkelsen.

Jeg opplevde det som nødvendig å få øve meg som intervjuer og tilbakemelding fra informanten om hvordan han/hun opplevde meg som intervjuer (ibid).

Likeledes fikk jeg prøve ut hvordan det er å bruke diktafon. Jeg har anvendt diktafon under alle intervju.

Prøveintervjuet ble transkribert (Kvale 2009) ordrett i etterkant. Jeg ba om at informant leste gjennom intervjuet og ga tilbakemelding til meg om det var noe som skulle rettes på eller om det var noe som informant ønsket å tilføye i etterkant. Dette var en bevisst handling fra min side ettersom spørsmålene var åpne og ga rom for lærernes faktiske erfaring. Kanskje kom det tanker i etterkant av intervjuet som de ønsket å kunne meddele.

5.3.3 Intervjuene og intervjusituasjon

Intervjuene foregikk fra januar-11 til november-11.

Alle intervju ved min skole ble gjennomført våren-11. Jeg hadde håpet å få gjennomført de to intervjuene ved den andre skolen, men dette lot seg ikke gjøre før høsten-11.

Før vi startet opp med intervju, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet. Dette fordi det gikk en stund fra informantene hadde fått skrevet og til det faktiske intervjuet foregikk.

Jeg ønsket å være helt sikker på at de hadde fått med seg det som sto i forhold til både tema og anonymisering. Likeledes at de visste at de kunne trekke seg når som helst, også underveis i intervjusituasjonen.

Jeg informerte om at opptak ble oppbevart trygt og at alt av opptak ble slettet når oppgaven er ferdig.

Jeg gjorde avtale med alle informantene om at jeg ønsket å sende transkribert intervju til dem på e-mail slik at de kunne kommentere og eventuelt tilføye informasjon. Det ble også avtalt at jeg kunne kontakte dem i etterkant om det skulle være noe mer som jeg ønsket å spørre om.

Ved min skole ble intervjuene gjennomført i rolige forhold på et kontor. Tema i masteroppgaven ble opplevd som interessant ettersom dette handlet om deres arbeid.

Da jeg gikk gjennom informasjonsskrivet og anonymisering ga flere av informantene uttrykk for at de ikke opplevde tema og informasjonen de ga meg som spesielt følsom. Vi drøftet litt i forhold til viktigheten av å følge etiske retningslinjer i forhold til forskning generelt.

Intervjuene foregikk i en avslappet, hyggelig og god atmosfære.

Ved den andre skolen ble det anvendt pauserom til begge intervjuene. Her var det mennesker som kom og gikk, mens noen hadde matpause. Det var noe støy, men dette forstyrret ikke informanten og meg i intervjusituasjonen. Atmosfæren var hyggelig og informanten var fokusert på intervjuet. Diktafonen hadde fint opptak og det var ikke vanskelig for meg å høre det som ble sagt av informanten under transkribering.

(Inspektør ved denne skolen var vikar for begge informantene slik at intervju kunne gjennomføres. Informantene sa at dette var nødvendig for at de var med på undersøkelsen).

Jeg opplevde at alle informantene hadde satt av tid til gjennomføringen og dette gjorde sitt til at det ble opplevd som avslappet og rolig.

Intervjuguiden ble brukt som rettleiding i intervjuene, men informantenes svar var styrende med tanke på hvilke spørsmål jeg stilte (Postholm 2005). Noen informanter fortalte svært fritt og informativt om hele tema, mens andre var mer avhengig av støttespørsmål fra min side.

5.3.4 Behandling av data

Etter Ryen (2006) sitt råd startet jeg med transkribering umiddelbart etter første intervju for dermed å kunne starte prosesser som er viktig for analysearbeidet. Under transkriberingen foretok jeg analyser og tolkninger som gjorde at det var viktig for meg å gjøre dette arbeidet selv. Likeledes kunne jeg reflektere over mine spørsmål til informanten og hvordan intervjusituasjonen var med meg som forsker.

De to første intervjuene ble transkribert ordrett. Men etter hvert bestemte jeg meg for å redusere og trekke ut det viktigste i det som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det som å komprimere og lage sammendrag av innholdet i intervjuet.

Jeg var veldig fornøyd med at alle informantene ga meg tilbakemelding på e-mail i forhold til intervjuet jeg hadde transkribert. Tilbakemeldingen ga meg visshet i at arbeidet jeg hadde gjort var nøyaktig og korrekt.

Det var en av informantene som ønsket å gjøre en tilføyning slik at informasjon ble mer klar. Dette gjorde at jeg følte at informantene tok dette veldig seriøst.

5.4. Fortolkningsprosessen

De transkriberte intervjuene ble skrevet ut og jeg kunne notere stikkord i forhold til kategoriseringen (Ryen 2006). Ryen poengterer her at forskeren ikke skal påvirke data. For at det skal bli korrekt, er det nødvendig med ”gode, tykke beskrivelser” som gir leseren en følelse av å være tilstede og oppleve det som skjer.

Forskeren fungerer som et ”filter” gjennom sine observasjoner og notater. Det foregår en sortering og kategorisering av informasjonen.

Gjennom analysearbeidet viste det seg at vektlegging av emner som jeg først hadde trodd var veldig sentrale i forhold til teorigrunnlaget ikke var det likevel. Blant annet trodde jeg at det kom mer informasjon om hva de enkelte informantene gjorde i forhold til elever med særlige behov og læringsstrategier/stiler.

Jeg fikk en god oversikt over datamaterialet og hovedkategorier pekte seg ut. Det var tilpasset opplæring, vurdering og tidlig innsats, læringsmiljø, sosialt fellesskap, motivasjon, samarbeid med foresatte, gode betingelser og utfordringer.

Jeg har fått mye informasjon gjennom intervjuene som har få, men åpne spørsmål og oppfølgings spørsmål. Analysekategoriene er valgt ut med bakgrunn i føringer i teori om tilpasset opplæring opp mot Lesefokus som beskrevet tidligere i oppgaven.

Ut fra min problemstilling er informasjonen er presentert og drøftet under disse analysekategoriene:

1. Tilpasset opplæring og læringsstrategier/læringsstiler
2. Vurdering
3. Læringsmiljø og sosial kompetanse
4. Samarbeid med foresatte
5. Gode betingelser
6. Utfordringer

Læringsstrategi er viktig å belyse ut fra føringer i lover og læreplanverk. Det er interessant å kunne se om informantene mener at undervisningsmetoden Lesefokus kan ivareta dette.

Ny forskning av Nordahl, Kostøl og Mausethagen (2009) viser at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er god nok. Kan det være slik at Lesefokus bidrar til et bedre læringsmiljø, og hva har det å si for elevenes sosiale kompetanse?

Ettersom tilpasset opplæring er avhengig av at lærere kjenner elevene godt og vet hvilke læreforutsetninger de har, blir det viktig å ha med fokus i forhold til vurdering. Vurderingen må skje kontinuerlig slik det er beskrevet i opplæringsloven.

Det er naturlig å ha med om samarbeidet med foresatte og stasjonsundervisning da dette er en viktig del innenfor undervisningsmetoden Lesefokus.

I første del av oppgaven har jeg sagt at det skal være fokus på hva som skal til for at undervisningsmetoden Lesefokus skal kunne gjennomføres. Dette blir drøftet gjennom hvilke betingelser som må være tilstede for å kunne gjennomføre Lesefokus. Det ble også viktig for meg å få vite hvilke utfordringer de opplever. Disse faktorene ligger til grunn i mine drøftinger.

5.5 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Ettersom det er læreres erfaring med tilpasset opplæring og Lesefokus som er viktig i mitt prosjekt, er det deres opplevelse som er interessant for meg. Mitt ønske er å prøve å forstå, og deretter beskrive/drøfte deres erfaringer.

Kvalitative forskere har med seg et vitenskapsteoretisk syn inn i forskningsprosessen som styrer både informasjonen det søkes etter, og fortolkningen av datamaterialet (Thagaard 2009 og Postholm 2005).

Min masteroppgave bygger på en fenomenologisk forståelse. Fenomenologien legger stor vekt på presise beskrivelser og at forskeren må sette forhåndskunnskap noe i bakgrunnen (Kvale og Brinkmann 2009).

Det rettes her fokus på menneskers subjektive erfaringer og syn på et fenomen (Thagaard 2009). Forskeren må kun forholde seg til informantens uttalelser og oppfatninger og kan ikke se på svarene som feil eller ikke sanne (ibid).

Det er viktig å være åpen for erfaringen og opplevelsen hos informanten og gi en beskrivelse av dette.

Jeg har valgt å ha et hermeneutisk perspektiv på prosjektet da det er humanistisk orientert og går ut på å forstå andre mennesker gjennom fortolkning av mening (Thurén 2009).

Hermeneutisk tolking er fortolkningslære (ibid).

Et hermeneutisk utgangspunkt i mitt prosjekt innebærer at jeg har brukt data som jeg i neste omgang har kategorisert for å gi en helhetlig forståelse. Det betyr at jeg kunne anvende det kvalitative intervju. Samtale gjennom kvalitativt intervju kan gi meg en stadig dypere forståelse av hva lærerne opplever og erfarer i forhold til Lesefokus og tilpasset opplæring. Kvale og Brinkmann (2009) henviser til den hermeneutiske sirkel/spiral med en kontinuerlig frem og tilbakeprosessen mellom deler og helhet skaper forståelse og mening. En dypere forståelse av de enkelte delene kan påvirke forståelsen av helheten i analysearbeidet.

Ved å velge et hermeneutisk perspektiv innebærer det et konstruktivistisk ståsted. Det innebærer at informantens beskrivelser skapes i intervjusituasjonen og utformes i forhold til den relasjonen som er mellom forskeren og informanten (Thagaard 2009).

Det var veldig viktig for meg at relasjonen mellom informant og meg som intervjuer var av en slik karakter at informasjonen jeg fikk var så ekte som mulig. Dette skal jeg komme nærmere inn på i forhold til etiske betraktninger senere i oppgaven.

5.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet viser noen om hvor pålitelig resultatene er i en undersøkelse, validitet refererer til gyldighet av resultatene (Postholm 2005). Før var begrepene knyttet hovedsakelig til den kvantitative forskningen, med standardiserte metoder for måling i en forskningsundersøkelse. Det er litt mer problematisk å gjøre bruk av standardiserte målemetoder i kvalitativ forskning ettersom denne metoden bærer preg av subjektivitet.

Spørsmål om reliabilitet og validitet knyttes likevel til den kvalitative forskningen, men da med et litt annerledes innhold i begrepene (ibid).

Med at jeg har gjennomført intervju på to skoler kan jeg sammenligne erfaringer mellom informantene.

Ryen (2006:178) sier at "Når forskeren kan vise til en dypere forståelse av felten, styrkes også troen på den eller de årsakene forskeren oppgir".

Kanskje lærere kan kjenne seg igjen ved at jeg har "tykke beskrivelser" etter intervjuene. Det kan muligens gi en nytteverdi av de funn jeg har gjort i forskningen.

5.6.1 Reliabilitet

Den kvalitative intervjuundersøkelsen er preget av individualitet og subjektivitet (Dalen 2004, Postholm 2005, Ryen 2006 og Thagaard 2009). Forskerens rolle er en viktig faktor. Rollen utspilles i samspill med informanten og i den aktuelle situasjonen. Målet i forhold til reliabilitet må gå ut på å få så "virkelig" forståelse av informantens erfaringer som mulig. Jeg må synliggjøre de enkelte leddene i forskningsprosessen. Ved å kunne følge de ulike delene av undersøkelsen, vil andre kunne vurdere pålitelighet i min undersøkelse. Hvor pålitelig funnene har vært, avhenger av hvordan mine funn kan støttes i annen forskning.

I forhold til min masteroppgave kan reliabiliteten trues av flere faktorer. Informanten kan blant annet ha behov for å presentere seg selv på en positiv måte. Det er mulig at det gis uttrykk for at det er større mulighet for tilpasset opplæring i Lesefokus enn det er i virkeligheten. Informanten kan også ha en tendens til å huske positive saker og undertrykke det som oppleves som mer vanskelig.

Jeg måtte være veldig bevisst i forhold til mine spørsmål i intervjuene. Det var viktig at spørsmålene ikke ble ledende. Likeledes måtte oppfølgingsspørsmålene være av en slik karakter at de virket utfyllende og oppklarende i forhold til tema.

Jeg ga informantene anledning å lese gjennom det jeg har skrevet slik at jeg er sikker på at informasjonen er korrekt gjengitt.

5.6.2 Validitet

Metoden som anvendes i undersøkelsen er viktig i forhold til validitet. Jeg anvendte det kvalitative intervju som kunne gi meg mulighet til å få svar i forhold til den problemstillingen jeg har i masteroppgaven.

Før jeg startet med intervjuene leste jeg mye litteratur om det kvalitative intervjuet. Med dette håpet jeg å kunne unngå noen av "fallgruvene" som det er mulig å havne opp i.

Ved å ha god kjennskap til metoden håpet jeg å kunne utvikle en reflektert og kritisk bevissthet i forhold til min forskerrolle, både i forhold til mine informanter og forskningsfeltet (Postholm 2005 og Ryen 2006).

I min undersøkelse blir det veldig viktig å få frem det som er en sann og troverdig informasjon hos informantene. Min oppgave blir å beskrive en setting eller et fenomen så autentisk som mulig.

Thagaard (2009) poengterer at innlevelse er en viktig egenskap i forhold til å forstå andres situasjon. Innlevelsen kan gjøre forskeren åpen for inntrykk og det kan utvikle god kontakt med informanten.

Thurén (2009) sier at tolking kan være vanskelig da det påvirkes av både tolkerens egne vurderinger og forforståelse, men også konteksten.

For å sikre at informantenes uttalelser blir korrekt gjengitt tok jeg opp alle intervju med diktafon. Med bruk av diktafon ble jeg mer avslappet og kunne lytte til det informanten sier uten å være opptatt av å skrive ned det som sies. Det var mulig å stille tilleggsspørsmål som jeg ikke hadde vurdert på forhånd.

Intervjuanalysen må kunne gi en god kategorisering slik at den representerer kategorier i erfaringen informantene har (Postholm 2005). For å kunne få en god nok kategorisering ble det nødvendig å stille flere oppfølgingsspørsmål enn det jeg hadde tenkt opprinnelig.

Jeg transkriberte intervjuene rett etter gjennomføringen i håp om at jeg klarte å gjengi informantenes utsagn korrekt (Dalen 2004).

6.0 ETISKE HENSYN

Det var etiske krav som skulle oppfylles før jeg gikk i gang med selve forskningsprosessen. Formelle retningslinjer må følges fra ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora” (NESH 2006).

Skolesjefen i min kommune har gitt meg skriftlig tilbakemelding på e-mail om at han ikke har behov for søknad fra meg i forhold til denne masteroppgaven. Oppgavens formål og problemstilling gjør at det er tilstrekkelig at rektor gir meg tillatelse.

Jeg har laget et informasjonsskriv med muntlig samtykke til hver aktuelle informant (NSD personvern 2006).

I tillegg har jeg gjennomført prøveintervju (pkt.5.6.1).

Jeg innhentet nødvendig godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). Etter kontakt med dem på e-mail fikk jeg vite at godkjenning var nødvendig ettersom jeg hadde tenkt å bruke digitale lyd-/videoopptak i datainnsamlingen. Dette var nødvendig selv om materialet ble transkribert anonymt.

Som tidligere beskrevet fikk jeg muntlig samtykke fra samtlige intervjudeltakere.

6.1 Egen forskerrolle

Det ble nødvendig for meg å gå inn i en refleksjonsprosess og tenke gjennom hva som er min rolle i empiriinnsamlingen. Jeg har vært bevisst på at jeg har en forforståelse som jeg ikke kan legge bort, og at det er en mulighet for at jeg ser forskningsfeltet gjennom mine ”briller”.

Gjennom mitt arbeid i skoleverket er Lesefokus og den måten å organisere undervisningen på ganske ukjent for meg. Jeg vært i klasser og sett hvordan det fungerer i praksis, men arbeidet som ligger bak i forhold til organisering og tilpasning har jeg ingen kunnskap og erfaring om. Mitt håp er at dette kan være en fordel i forbindelse med forskningsprosjektet, for jeg har behov for å få veldig mye kunnskap om lærernes erfaring på dette området. For meg er dette virkelig spennende, nyttig og lærerikt.

Jeg har arbeidet i nesten ti år ved den skolen der de fleste intervjuene skal gjennomføres. Det er ikke slik at jeg har arbeidet nært noen av de som tenkes i utvalget, men jeg har hatt en rolle som spesialpedagog ved skolen. Samarbeidet har vært konsentrert rundt kartlegging av elever og veiledning av lærer og foresatte. Jeg har også hatt undervisning med enkeltelever og

grupper av elever på flere av trinnene gjennom disse årene. Thagaard (2009) gir uttrykk for at avstanden mellom informant og forsker kan reduseres om forskeren kjenner miljøet godt.

Det er usikkert hvilken rolle jeg representerer for informantene, men jeg håper at lærerne ikke plasserer meg i en overordnet kategori. Jeg har opplevd tillit og det virker ikke som om det er noen sosial avstand mellom lærerne og meg. Slik håper jeg at det ikke ble et problem i intervjusituasjonen at lærere er skeptisk til meg som intervjuer (ibid).

Samarbeidet mellom lærerne og meg ved min skole har vært preget av et godt klima og det følte ikke ubekvemt å skulle ha intervju med dem. Det er ingen gamle konflikter som ligger bak i tid.

Den andre skolen i kommunen er mer ukjent for meg. Jeg kjente ikke de som er lærere der og møtte egentlig med et ”åpent sinn” i forhold til informantene. Dette er den viktigste årsaken til at jeg valgt å ha intervjuene her til slutt. Kanskje jeg ble mer trygg på min egen rolle som forsker og intervjusituasjonen dermed kunne oppleves bedre både for informanten og meg selv.

6.2 Kritisk blikk på eget arbeid

Det at de fleste intervju foregikk på min egen arbeidsplass kunne by på visse utfordringer. Min rolle på skolen er blant annet kartlegging av elever med påfølgende veiledning av lærere og foresatte. Dette har skjedd på bakgrunn av at lærere og foresatte har henvist elever til skolens spesialpedagogiske team. Jeg har vært klar over at dette kunne påvirke intervjuene i og med at vi har hatt et samarbeid i forkant. Kanskje ble det slik at informantene ble mer forsiktig med informasjonen til meg på bakgrunn av dette? Jeg kunne ha gjort dette annerledes med å ha de fleste intervjuene ved den andre skolen.

Samtidig var det ved min egen skole jeg hadde flest informanter å velge i. Jeg visste hva slags bakgrunn disse lærerne hadde før de startet med Lesefokus og hvilken opplæring de hadde i forkant i forhold til tema. Noen hadde vært på ekskursjon til Nylund skole i Stavanger, andre ikke. Noen hadde vært og hospitert i klasser ved egen skole for å se dette gjennomført i praksis. Alle hadde fått informasjon i forhold til litteratur.

Enkelte hadde startet opp med Lesefokus uten å være spesielt opptatt av denne undervisningsmetoden, men var villig til å gjøre dette ut fra skolens målsetting om mest mulig tilpasset opplæring til elevene.

En fordel var at jeg aldri hadde arbeidet nært noen av disse informantene fra før for eksempel i team. Jeg har aldri arbeidet som kontaktlærer ved denne skolen. Kontakten jeg har hatt med

informantene har vært gjennom veiledning i forhold til lesing og skriving og som leder av spesialpedagogisk team.

I intervjuene har jeg vært åpen i forhold til at jeg ikke har arbeidet med Lesefokus og stasjonsarbeid. Jeg har lest om det i litteratur i tillegg til besøket på Nylund skole, men ingen praktisk erfaring. Jeg har lagt vekt på at jeg ikke har noen fasitsvar på hva som er tilpasset opplæring, og hva som kan være riktig og galt.

Derfor var jeg nysgjerrig og søkende i forhold til hvilken erfaring de ulike lærerne har.

Jeg valgte bevisst å unngå en intervjuguide med fast oppsatte spørsmål, men valgte overordnede tema slik at informantene kunne fortelle fritt om sine opplevelser og erfaringer. For å gi informantene anledning til utdyping og eventuell oppklaring, valgte jeg å sende alle transkriberte intervju på e-mail til dem.

Prøveintervju og intervjuguide sikret jeg meg i forhold til om det var mulig å få tilstrekkelig og nødvendig informasjon om læreres erfaring til Lesefokus.

Selv om flere informanter kommenterte at dette ikke var et særlig følsomt tema, mener jeg at ved å poengtere at undersøkelsen var anonym, bidro dette til at de kunne føle det enklere til å si hva de ville. Kanskje særlig i forhold til utfordringene de opplevde.

Det at informantene leste gjennom fortolkningen av intervjuet avdekket eventuelle uklarheter og ga meg visshet i at jeg hadde tolket informasjonen korrekt.

7.0 RESULTATER MED ANALYSE OG DRØFTINGER

Jeg har valgt å ha analyse og drøftinger innunder samme punkt som resultater. Slik kan jeg unngå for mange gjentakelser i drøftingsdelen i forbindelse med underbygning av funn og konklusjoner.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært ledende i forhold til hvordan jeg har valgt å analysere og tolke informantenes beskrivelser. Drøftingen skjer i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, det teoretiske rammeverket, analyse og presentasjon av funn og nyere forskingsdokumentasjon. Det vektlegges å trekke frem

relevant forskning samt føringer i læreplanverk som knytter seg til tilpasset opplæring, læringsstrategier – og stiler, læringsmiljø, sosial kompetanse, vurdering og samarbeid med foresatte.

Problemstillingen jeg søker svar på gjennom undersøkelsen er:

Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å konkretisere noen av erfaringene til lærere på to ulike barneskoler som anvender undervisningsmetoden Lesefokus.

Informasjonen er presentert og drøftet under analysekategoriene tilpasset opplæring og læringsstrategier/læringsstiler, vurdering, læringsmiljø og sosial kompetanse og samarbeid med foresatte.

Jeg vil i tillegg fokusere på noen av de gode erfaringer lærerne i første klasse har, men også hvilke utfordringer de ser. Videre ønsker jeg å belyse hvilke gode betingelser som er nødvendige for å kunne gjennomføre metoden i forhold til lesing og skriving.

Samtidig vil jeg forsøke å drøfte disse erfaringene opp mot teori rundt temaet tilpasset opplæring.

Selv om ikke alle informantene har sagt like mye om læringsstrategier og læringsstiler, er det enkelte som har gitt uttrykk for at det er viktig. Jeg synes det er naturlig å ta med dette temaet innenfor tilpasset opplæring for å synliggjøre at det er en viktig del i Lesefokus.

Første del av drøftingen er i forhold til tilpasset opplæring og læringsstrategier/læringsstiler. Gjennom føringer i lover, teori og læreplanverk vurderer jeg at dette danner basis for de andre kategoriene.

Deretter ser jeg på vurdering, læringsmiljø og sosial kompetanse, samarbeid med foresatte, gode betingelser og til slutt utfordringer. Tidlig innsats kommer inn der dette er naturlig i drøftingen.

Hver analysekategori blir innledet med eksisterende teori som jeg mener er viktig for å definere hver enkelt kategori. Deretter søker jeg å underbygge de valgte kategoriene med drøftinger og analyse av egne funn.

7.1 Tilpasset opplæring og læringsstrategier/stiler

For at skolen skal kunne legge til rette for tilpasset opplæring må skolen følge de retningslinjer i lover, stortingsmeldinger og læreplanverk som er pålagt. Retningslinjene må følges av alle på skolen, det er ikke noen som kan velge bort det ansvaret.

Føringer fra sentralt hold fokuserer sterkt på at det må inn tidlig innsats og tilpasset opplæring for å få ned bruken av spesialundervisning.

Alle informantene fra begge skolene mener at det er mulig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev gjennom lærerbetjent stasjon og organisering i grupper. Lærer blir på kort tid godt kjent med hver elev når det er så få på den lærerbetjente stasjonen. De fleste av informantene opplever stor variasjon i elevgruppen. Noen elever er gode lesere fra skolestart mens andre ikke kan bokstavene.

Elevene blir satt sammen i grupper på tre eller fire elever ut fra nivå. Med få elever på hver gruppe erfarer informantene at det er mulig å bruke lærerbetjent stasjon til å vurdere hvor langt hver enkelt elev er kommet i sin lese- og skriveutvikling. Det er mulig å tilpasse i forhold til bøker, det eleven skal lese og tilpasse lydinnlæringen til den som ikke kan lese. Det er mulig å gå videre med de elevene som trenger det og jobbe intensivt med elever som har behov for det. Jo tidligere barnet utvikler bevissthet om språk, desto bedre er det for deres lese- og skriveutvikling og for læring generelt. Leseutviklingen påvirker motivasjonen, som igjen påvirker læringen i de andre fagene.

Ut fra informantenes erfaring ser vi at det er mulig å ivareta gjeldende føringer i lover og læreplanverk i forhold til tilpasset opplæring gjennom Lesefokus. Lærerne mener det er god mulighet til å nivåtilpasse. De fleste av lærerne har erfaring fra andre undervisningsformer og har et reelt sammenligningsgrunnlag. Etter min mening er læreren med 30 års erfaring et troverdig vitne når informanten sier at ”dette er den metoden som fungerer/ivaretar elevenes opplæring best i forhold til den læreplanen vi har i dag”. Informanten har bred erfaring gjennom sitt arbeid i skolen med ulike lover, regler, læreplaner, utviklingsarbeid, arbeidsformer og prosjekter.

LK06 fokuserer på hva elevene har lært, ikke hva de har gjort. Læringen er noe som skjer med og i eleven. Det kan foregå undervisning uten at eleven lærer noe, da undervisning er noe som er gjort av en annen.

God undervisning settes i gang – men den fullbyrdes ved elevens egeninnsats. Å bruke Lesefokus kan gi lærere større oversikt når det gjelder hver enkelt elevs forståelse og læring i lesing og skriving. Alle informantene er enige om at dette er mulig ved den tette kontakten på lærerbetjent stasjon, og ved jevnlig å kunne se over det skriftlige arbeid.

Lærerne er enige om at Lesefokus er arbeidskrevende, men de ser også at den tilpassete undervisningen fører til mer motiverte elever og et bedre læringsmiljø. Dersom elevene får undervisning tilpasset sine evner og behov, vil de bli mer motiverte for læring, noe som igjen vil motivere lærerne. Alle informantene benytter nivåbaserte bøker, alt fra helt enkle bøker til høyere nivå, arbeidshefter med ulikt innhold og ordkort med korte/lange ord.

Flere informanter ved min skole opplever at det er lettere å tilpasse opplæringen i forhold til lesing enn i forhold til skriving. Noe mengdedifferensiering blir anvendt i tilpasningen.

Tilpasning i skriving er mer krevende i forhold til for – og etterarbeid hos lærer.

Etter min mening kan dette oppleves mer krevende fordi det er mye tid som går bort til å finne frem materiell som kan passe og kopiering. Ferdig materiell er noe informantene gir uttrykk for er en mangelvare og en utfordring.

Jeg tenker at det beste hadde vært at det fantes en idébank med ferdig materiell som på forhånd er kvalitetssikret av andre lærere med erfaring innenfor begynneropplæring i lesing og skriving. Med at dette materiellet brukes av alle lærerne kunne det ha vært spart tid og krefter, som igjen fører til noe positivt for både lærere og elever.

Informantene ved den andre skolen opplever at det går greit å tilpasse på skrivestasjonen, selv om det er mer krevende i forhold til de elevene som er på faglig svakest nivå.

De mener at det går bra å ha tid til å få sett over det skriftlige arbeidet og mener at Lesefokus gir mulighet til å gjøre ferdig alt på forhånd. Disse informantene føler seg avhengig av denne organiseringen for å gjennomføre tilpasset undervisning.

Denne skolen har gjennomført Lesefokus i mange år. Lærerne opplever å ha en del ferdig materiell og det oppleves som en av de gode betingelsene. Det fører meg igjen til at skrivestasjonen bør ha et materiell som skal brukes av alle og hvert år når elevene er i første klasse.

Elever med samme lesenivå er på samme gruppe. En informant ved min skole mente at de svake leserne ikke opplevde seg selv som dårlig i lesing og skriving ettersom de var på samme gruppe, og mente dette kunne være positivt for selvtilliten.

Tre informanter fra skolene sier at det er viktig å variere på gruppene. Det er en fordel å ha faglig sterke elever på grupper med mindre faglig sterke elever. Dette kunne virke som en motivering på elever i grupper som enkelte ganger hadde liten ”motor” i arbeidet. Det kan se ut som om elever gjerne vil være på samme nivå som de andre på gruppen.

Ettersom det er meningen at gruppene på Lesefokus skal bytte minst hver fjortende dag, ivaretar dette Opplæringsloven § 8-2. Her er det beskrevet at gruppene skal være inndelt etter behov når det gjelder størrelse og sosial tilhørighet, men ikke når det gjelder etnisk, faglig nivå eller kjønn.

Lesefokus ivaretar også Stort.meld. nr.31 (2007-2008) og Stort.meld. nr.18 (2010-2011) i forhold til at det der vektlegges at opplæringen skal skje innenfor rammen av et sosialt fellesskap er overordnet, men at eleven etter behov kan deles inn i grupper.

Det vektlegges også at den enkelte elev blir sett og at opplæringen tilpasses de ulike evner og forutsetninger som eleven har (ibid). Ut fra informantenes erfaring kan vi se et samsvar med at Lesefokus har mulighet til å ivareta dette.

En informant ved den andre skolen mener at det er mulig å tilpasse ut fra hvilken læringsstrategi/læringsstil elevene har. For eksempel om en elev har behov for å gjøre ting på en annen måte, som for eksempel ikke mestrer å sitte sammen med andre på en gruppe hele tiden. Det kan være rom for at han kan sitte for seg selv, det må være mulig å tilpasse uansett. De andre informantene hadde ikke gjort seg noen tanker i forhold til elevenes bruk av læringsstiler og læringsstrategier.

På spørsmål fra meg i forhold til dette svarte alle at Lesefokus som metode legger opp til varierte måter for elevene å lære på. De regnet med at læringsstiler og læringsstrategier ble ivaretatt gjennom organiseringen som ligger i metoden.

Dette fører oss til teori med føringer til lover, læreplanverk og forskning beskrevet tidligere i oppgaven. Vi ser at det er mulighet til å ta hensyn til læringsstrategier og læringsstiler gjennom Lesefokus. Elevene kan arbeide alene, i grupper, visuell, auditiv, taktil, kinestetisk og ivareta behov for å røre seg under læringsøktene.

Som jeg har skrevet tidligere i oppgaven er teorien om læringsstiler fokusert mye på elever i risikosoner. En del av elevene kan virke som ynderytere i klassesammenheng og tradisjonelle læringssituasjoner. På andre områder kan de vise tidvis høy kompetanse.

Det kan være slik at disse elevene har en annen læringsstil og at de må ha en annen innfallsvinkel i forhold til undervisningen. Fokus ligger i å finne elevens sterke sider og fokusere mer på dette enn på svakheter. Det kan være slik at lærerens undervisningsstil ikke passer for enkelte elever.

Ved å ha den tette oppfølgingen på den lærerbetjente stasjonen er det mulighet for å finne elevens sterke sider og fokusere mer på dette enn på svakheter. Det er mulig å finne ut om elevene er med og når de ikke er med. Samtlige informanter sier at det er en stor fordel å ha få elever på den lærerbetjente stasjonen og at de klarer å bli godt kjent med hver enkelt elev. Samtidig sier informantene at de oppdager tidlig når det er en elev som må følges tettere opp. Dette er etter min mening vesentlig for å kunne ivareta den tilpassete opplæringen.

Noen elever er opptatt av hva det er de skal lære og hvordan de skal gjøre det. Andre elever ønsker å vite hvorfor de skal lære dette. Enkelte lærer best gjennom å lytte, andre lærer bedre når de får lærestoff som de ser. Det er ikke alle som vil samarbeide med andre når det er vanskelige oppgaver, noen foretrekker å arbeide alene i slike situasjoner.

Dette viser at gjennom Lesefokus er det lagt til rette for, - og kan gi elevene mulighet til: Å lære gjennom å lytte (auditivt), gjennom å se (visuelt), gjennom å bruke hendene (taktilt), gjennom kroppen eller følelsene (kinestetisk). Det å ha mulighet til å arbeide slik gjennom en læringsøkt kan være med å gi en positiv opplevelse hos eleven og gi motivasjon og utholdenhet.

Stasjonsundervisning i Lesefokus gir mulighet for lærer å ta i bruk datamaskin på en stasjon. Kunnskapsløftet har innført digital kompetanse som en ferdighet elevene skal utvikle i den norske grunnskolen. Samtidig er bruk av digitale hjelpemidler også en metode for differensiering. De digitale verktøyene gir mulighet for programmert undervisning, tekstproduksjon, regneark, drilløvelser og innlæring av spesifikke ferdigheter.

Dersom læreren skal ta i bruk datamaskinen som læringsarena i forbindelse med tilpasset opplæring, er det viktig at læreren har prøvd programmene selv i forkant. Læreren må gjøre vurderinger rundt programmenes brukervennlighet, læringsutbytte, tilpassingsgrad, motivasjonsgrad og grad av overførbarhet til lignende situasjoner.

Informantene gir uttrykk for at det er helt nødvendig at datamaskinen fungerer og at dette er en viktig stasjon i Lesefokus. Jeg har hørt kommentarer fra lærere som sier at det er vanskelig å gjennomføre Lesefokus uten at datamaskinene fungerer slik de skal.

Informantene sier ikke konkret på hvilken måte differensieringen skjer ved denne stasjonen. Jeg mener at det bør settes opp faste rutiner på hva det er eleven skal ha lært i det første skoleåret, gjerne gjennom en måneds/halvårsplan. Dette må være kvalitetssikret gjennom konkrete vurderinger. Når skal elevene skrive store/små bokstaver, ord, setninger, stor bokstav i begynnelsen av setninger, bruk av tegnsetting, tastaturtrening - og når skal de bruke pedagogiske programmer?

Trageton (2004) sier at St.meld. nr.30 (2003-2004) legger vekt på muntlig ferdighet, på å lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Vi ser at bruk av digitalt verktøy er en av fem basisferdigheter i skolen.

Han viser til at Stortingsmeldingen forsterker kravet til digital kompetanse og legger lese – og skriveopplæringen til 1. klassetrinn. Med bruk av datamaskin gir Lesefokus et effektivt redskap for skriving og lesing. Trageton (ibid) henviser til dokumentasjon gjennom et treårig forskningsprosjekt i 14 klasser i 4 land. Prosjektnavnet er ”Tekstskaping på datamaskin 1.-4. klasse”. I prosjektet skrev elevene seg til lesing på 1. klassetrinn.

Trageton (ibid) er opptatt av at mange elever sliter med å skrive for hånd i 6-7 årsalderen. Dette kan avhjelpes med å bruke datamaskin i undervisningen ettersom elevene opplever å skrive på tastatur som mindre finmotorisk krevende. Her kan elevene tenke på hva de ønsker å skrive i stedet for bokstavformingen. Bokstavene på tastaturet og dokumentet er like og viser sammenhengen mellom skrivingen og lesing. Forfatteren mener at finmotorikken er bedre utviklet når elevene er på 3.klassetrinn, også hos guttene. Med å vente med skriving for hånd og heller bruke pc til skriveverktøy, gir dette en følelse av mestring som motiverer for videre innsats i håndskrivning.

Trageton (ibid) mener at lesing og skriving er må være likeverdige og det må veksles mellom bruken av disse i leseopplæringen. Han sier at bruk av pc i skriving vil virke motiverende også på leseutviklingen til elevene.

Når elevene skriver på datamaskin, vil det være på sitt individuelle nivå. Det gir mulighet for ulik tilnærming i forhold til de ulike lesemetodene vi benytter i skolen (lyd – ordbilde og setningsmetode). Tilpasningen går på at noen elever får mulighet til å se formen på ord, andre hører ulike lyder bedre, noen er avhengig av at det skal være meningsfull lesing mens andre foretrekker lydering.

På VG nett (2011) sier forfatteren at bruk av datamaskin er så vanlig at håndskrift blir mindre aktuelt i fremtiden.

Bredtvet kompetansesenter (2011) mener barn lærer seg å lese bedre dersom de får lov til å legge vekk leseboken og isteden boltre seg på PC-en. Barna hører lyden av bokstavene de skriver, og forstår raskt det som er helt grunnleggende for å knekke lesekoden, nemlig sammenhengen mellom bokstav og bokstavlyd. Bredtvet henviser til resultater fra skoler i både Norge og Sverige. Ekspertene på leseopplæring mener de kan se et klart mønster.

Seniorrådgiver og logoped Tone Finne ved senteret sier at metoden kan revolusjonere lese- og skriveopplæringen. Barna knekker lesekoden raskere og det er forebyggende i forhold til omfanget av alvorlige lese – og skrivevansker.

Senteret gjennomfører kurs i metoden ”Skriv deg til lesing”. Kurset omhandler en lese-skrivemetodisk tilnærming med bruk IKT-verktøy som talende tastatur og talesyntese. Strategien er at barna knekker lesekoden gjennom produksjon av egen tekst. Talende tastatur gir umiddelbar visuell og auditiv respons på elevens arbeid med PC-tastene (bokstav/lydfeedback). Dette gir sterk kobling mellom bokstavsymbol og tilhørende språklyd. Alle elevene vil arbeide med utfordringer på sitt nivå, og innebærer individuell tilpasning og progresjon. Metoden har derfor vist seg å være svært effektiv for alle elevene. En ser også at en kan forbygge lese- og skrivevansker og redusere utviklingen av alvorlig dysleksi.

Ut fra denne informasjonen blir det viktig å sette fokus på hva datastasjonen skal inneholde og det er viktig at skolen og lærerne finner et fast system på hva elevene skal gjøre.

På den lærerbetjente stasjonen har lærer en mulighet til å bli godt kjent med hver elev og kan gi en innlæringsmetode som passer best for den enkelte, både i gruppen og i hel klasse. Flere informanter opplever å få flere elever med seg enn i vanlig klasseromundervisning, Lesefokus dekker flere behov. Det at alle skulle ha hatt samme bok og må gjøre oppgavene på samme tid, oppleves som vanskelig og kan unngås gjennom Lesefokus. Informantene mener at elever med særlig behov tjener på undervisningsmetoden. Flere informanter har fått elever til skolen der det har vært utfordringer i barnehagen, men at dette ikke har vært synlig i skolen.

Elever med særlige behov kan være med på enkelte av stasjonene. Slik unngår skolen at enkelte elever har liten klassetilhørighet. Det er veldig viktig at de er en del av klassen både for de andre elevene og for eleven selv. I første klasse er det lettere å ha disse elevene på den

lærerbetjente stasjonen for da er det mye lek. Bokstavinnlæring er viktig også for elever med særlige behov. Disse elevene har ofte med seg en assistent.

Flere informanter gir uttrykk for at metoden er bra for alle og favner om alle barn.

Undervisningen skal tilpasses både for eleven og klassen (LK06:10). Det må kunne tolkes dit hen at elevene skal undervises sammen, men likevel få ulik oppfølging, slik det gjøres i Lesefokus. Grunnleggende ferdigheter skal styrkes og lese/skriveopplæringen vektlegges fra første årstrinn. Fokus på læringsutbyttet er ment som et viktig bidrag til å endre oppmerksomheten fra prosesser og ressurser til hvilket utbytte elevene har av opplæringen.

Jeg har tidligere skrevet om forskning som viser at læringsmiljø er avhengig av tydelig ledelse, stabile sosiale fellesskap, bruk av positiv tilbakemelding og klar, realistisk forventning i forhold til elevenes læring og atferd ut fra deres evner og forutsetninger. Det poengteres at positiv samhandling og tilhørighet er avgjørende for læring, mestring og trivsel.

Ut fra det informantene sier gir Lesefokus mulighet for mange ulike oppgaver der det er mulighet for mestringsfølelse ettersom alle elevene kan få oppgaver som passer til sitt mestringsnivå, og oppgaver som de får til. Dette gjelder tilpasning i forhold til både faglig sterke og faglig svake elever. Lærer blir på kort tid godt kjent med hver elev når det er så få på den lærerbetjente stasjonen og denne kan gi større oversikt når det gjelder hver enkelt elevs forståelse og læring i lesing og skriving. Alle informantene er enige om at dette er mulig ved den tette kontakten på lærerbetjent stasjon, og ved å jevnlig kunne se over det skriftlige arbeid.

7.2 Vurdering

Evaluering av Reform 97 (Regjeringen 2011) viste at elever på barnetrinnet får diffuse tilbakemeldinger som ikke gir elevene kunnskap om hva som kjennetegner en god prestasjon. Lærere på barnetrinnet må beskrive for elevene hva det vil si å nå kompetansemålene og hva som skal til for å prestere bra i faget. Det er lettere å motivere elevene når lærere forteller i forkant hva de skal lære og hva som vektlegges i vurderingen. De må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og råd om hvordan de kan gjøre forbedring. Kontinuerlig vurdering og tilbakemelding kommunisert på riktig måte gir gode resultater i form av økt læringsutbytte.

Alle informantene mener at gjennom vurdering på lærerbetjent stasjon og tilbakemelding fra foresatte var det mulig å kunne sette i gang tiltak på et tidlig tidspunkt. Lærer klarer å tilegne seg mye kunnskap om hver enkelt elev. Informantene mener at der er mye arbeid, men viktig. To av informantene har gjennomført ”running record”. Den ene på bakgrunn av ønske fra foresatte om kartlegging av leseferdighet i forhold til en elev. ”Running record” innebærer et stenografisystem som går på leseregistrering, leseprotokoll, løpende protokoll.

Nylund skole (2011) beskriver metoden nærmere. Det er viktig å finne rett bok til eleven; det skal settes hake ved ord som leses rett, ved feil-lesing skriv det feil-leste ordet over det rette, ved selvkorrigerer skriv sk, ved utelatelse av ord, settes en strek, ved tilføyelse av ord, settes plusstegnet, ved hjelp markeres det med spørsmålstegn.

To andre informanter har gjennomført kartlegging av hvilke bokstaver elevene kan lese og skrive. En informant har anvendt kartlegging med å bruke ordkort for å se hvordan de leste ordene og om det var noe de var usikker på.

En informant har kartlagt gjennom lesing av ukjent tekst i forbindelse med utdeling av ny bok. Flere informanter har vurdering gjennom høring av leseleksen.

Flere informanter sender elevmapper hjem med beskjed om å velge ut to arbeid som de er veldig fornøyd med. Dette sendes tilbake til skolen og blir tatt vare på i en samlemappe. Det er stor forskjell på arbeidet hos elevene i starten og på slutten av et skoleår.

Observasjon benyttes også som vurderingsmetode. For eksempel i forhold til motorikk og samspill både ute i lek og på grupper i Lesefokus.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) handler om tidlig innsats i barnehage og skole. Med bakgrunn i forskning på området, poengteres det at nødvendige tiltak skal settes inn tidlig når det oppdages utfordringer. Forskning viser at det i mange tilfeller blir galt å tro at problemene løser seg etter hvert. Tidlig innsats skal brukes som en strategi til forebygging av vansker og at eventuelle vanskers varighet og konsekvenser kan begrenses.

Jeg mener at ut fra informantenes mening kan Lesefokus innfri føringene om vurdering og tidlig innsats gjennom den lærerbetjente stasjonen, kartlegging og samarbeid med foresatte.

Spurkeland (2011:80) er opptatt av hvordan tilbakemeldinger i form av ros har av betydning for elevens utvikling. Han fremhever at anerkjennelse i daglige, positive møter mellom

mennesker er særdeles viktig. Forfatteren henviser til Hattie (2009) som sier at tilbakemelding fra lærer gir svært høy læringseffekt.

Alle informantene gir uttrykk for at de er opptatt av elevenes mestring, trivsel og motivasjon.

Mye av tilbakemeldingen deres omhandler oppmuntring og ros.

Gjennom samtale på lærerbetjent stasjon har lærer en mulighet for å gi konkret tilbakemelding til hver enkelt elev på det arbeidet de har gjort på de andre stasjonene, også skrivearbeid. Ved å ha den tette dialogen på lærerbetjent stasjon er det mulighet for lærer å gi positiv og konstruktiv tilbakemelding til hver elev.

Om motivasjon for læring sier Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) at den er avhengig av at elevene har en oppfatning av at læringsarbeid fører til at de lærer. Det vektlegges positiv tilbakemelding i forhold til mestring.

Det er en krevende, men viktig oppgave for lærer å skaffe et driv og et positivt selvbilde hos alle elevene. Det pekes videre på at elever kan ha ulik motivasjon, og at de motiveres på ulik måte.

Viktige stikkord i arbeidet med Lesefokus er observasjoner og iakttakelser, løpende loggføring, nøye planlagt undervisning og løpende evaluering, både i forhold til eget og elevenes arbeid.

Elever med vansker kan oppdages tidlig og det kan settes i gang tidlig tiltak. Disse elevene kan få opplæring i klasserommet med de andre elevene. Det kan være færre elever på denne gruppen slik at lærer på lærerbetjent stasjon kan konsentrere seg mer om å følge opp denne eleven.

Frost (2007) spør hvordan vurderingen fungerer i praksis? Han mener at det blir viktig å se på hva elevene lærer gjennom de aktiviteter som opplæringen består av. Læreren må se på hvordan hver enkelt elev utvikler seg og tilpasse etter det. For at læreren skal kunne ha mulighet til å ha tett oppfølging, betyr det at det daglige samspillet med de enkelte elevene må økes.

Ut fra informantenes utsagn vurderer jeg det slik at Lesefokus kan ivareta en bevisstgjøring og at lærer har mulighet til å beskrive tiltak som er anvendt. Det er viktig i forhold til dokumentering av utvikling, også ved henvisning til andre instanser som for eksempel PPT. En kvalifisert tilpasning i klassen ivaretar kvalitetssikring i forkant.

Et viktig utgangspunkt blir at læreren må kjenne til normalutviklingen. Dette er nødvendig i forhold til vurdering av utviklingsnivå og eventuelle tiltak. Læreren må kjenne til de tiltak som kan hjelpe eleven videre i utviklingen.

Frost (ibid) mener at det ideelle bør være samarbeid med spesialpedagog som faglig støttespiller, også i forhold til elever med faglige vansker.

Kanskje et slikt tett samarbeid vil kunne gi nødvendige tiltak i klasser, og at spesialundervisning blir ”avmystifisert og normalisert”?

7.3 Læringsmiljø og sosial kompetanse

Nordahl, Kostøl og Mausestaden (2009) skriver i en ny forskningsrapport at læringsmiljøet i norske skoler ikke alltid er god nok. Forskningen viser at læringsmiljø er avhengig av tydelig ledelse, stabile sosiale fellesskap, bruk av positiv tilbakemelding og klar, realistisk forventning i forhold til elevenes læring og atferd ut fra deres evner og forutsetninger.

Rapporten beskriver at det er en tendens til at de svakeste resultatene finnes i skoler som har den mest individualiserte undervisningen. Det ser ut til at skoler som bruker mer kollektivt orienterte arbeidsmåter og inkluderer elevene i et faglig fellesskap, oppnår bedre resultater enn skoler der det legges vekt på individualiserte arbeidsmåter, arbeidsplaner, stasjonsundervisning og lignende.

Ut fra informantenes tilbakemelding kan det virke som om at det å bruke Lesefokus bidrar til at man unngår at undervisningen bli individualisert. De sier også at Lesefokus er veldig strukturert og oversiktlig. Gjennom måten å organisere på, vet elevene til enhver tid hva de skal gjøre.

Slik Lesefokus er organisert gjennom de faste stasjoner, ferdige oppgaver som ligger klar og med skifte mellom stasjonene, vet elevene til enhver tid hva de skal gjøre. Denne strukturen og oversikten gir trygghet for elevene. Elevene er ikke avhengig av at noen gir muntlig eller visuell instruksjon på det som skal skje. De slipper å bruke energi på å finne ut av dette og kan konsentrere seg om arbeidet som skal gjøres.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) sier at alle sider ved læringsmiljøet skal ivareta variasjonene i elevgrunnet. Det pekes på sterk sammenheng mellom ulike typer motivasjon, gode faglige resultater og på læringsmiljøets betydning for utvikling av motivasjon.

Alle informantene gir uttrykk for at de ser tydelig sammenheng mellom mestring, trivsel og motivasjon. De opplever at Lesefokus gir mulighet for mange ulike oppgaver der det er mulighet for mestringsfølelse og mestringsnivå i forhold til både faglig sterke og faglig svake elever.

De understreker lærers viktige rolle som motivator og trivselskaper. Det er viktig å ha kontakt med hver enkelt elev, hver dag gjennom samtale.

Spurkeland (2011:34) er av den oppfatning av at klasseledelse forutsetter tilstrekkelig nok positive relasjoner i elevgruppen til at læreren har naturlig autoritet. Lærer trenger elevenes støtte og respekt i gruppen for å ha naturlig autoritet. Relasjonen må være preget av vennlighet.

Informantene legger vekt på den positive kontakten de har mulighet til gjennom den lærerbetjente stasjonen i Lesefokus. Jeg tenker at dette gir anledning til å styrke samspillet i klassen og samtidig være positivt for lærers relasjon med hver enkelt elev.

En informant synes elevene virker mer motivert med Lesefokus som metode enn tradisjonell klasseromundervisning.

Lesefokus gir mulighet for mange ulike oppgaver der det er mulighet for mestringsfølelse både i forhold til faglig sterke og faglig svake elever. Om eleven ikke mestrer godt å skrive, er kanskje datastasjonen lett. Lærerbetjent stasjon gir mulighet for ros til alle elevene.

Elevene arbeider med det som ligger på bordet, de velger ikke selv. Lærerne er bevisst på at det skal være variasjon i arbeidet/oppgavene og legger til rette.

Informantene hevder at det er en stor fordel med stasjonsarbeid for nettopp det å kunne arbeide variert mot samme læringsmål. Lærerne prøver å få til en del praktiske stasjoner med ulikt materiell.

Flere informanter opplever at elevene synes det er ukens høydepunkt når de får ny lesebok og leselekse. Det kan sees på elevene at de er kjempemotivert når de skal lese leksen for lærer. Lesing må gå lett for at det skal føles mestring.

Informantenes utsagn i forhold til mestringsopplevelse finner vi igjen i forhold til vurdering som tidligere beskrevet.

Som en justering av loven legger Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) vekt på at opplæringen skal skje innenfor rammen av et sosialt fellesskap, men at eleven etter behov kan deles i grupper i deler av opplæringen.

Fellesskapet er overordnet ramme, men det er avgjørende at lærerne har kjennskap til hver elev for å kunne ivareta tilpasset opplæring. Det poengteres at positiv samhandling og tilhørighet er avgjørende for læring, mestring og trivsel.

Lesefokus er organisert i grupper og jevnlig bytte sørger for at mange blir kjent med hverandre. Informantene mener at det hadde en positiv innvirkning på elevene i leken.

Alle informantene opplever at elevene som arbeidet sammen i grupper ble godt kjent og fikk tilhørighet til hverandre.

Samarbeid på gruppene var veldig variert fra klasse til klasse. Enkelte informanter opplevde at elevene fikk det til, andre informanter opplevde det annerledes.

Begge informantene ved den andre skolen er opptatt av å bruke lesefokus med tanke på sosiale ferdigheter og tilpasninger. Lærer kan tillate seg til å gjøre de prioriteringene. Det er mulig å ha aktiviteter på den lærerbetjente stasjonen som er slik at alle elevene gjør det sammen. Det kan være spill der det ikke er synlig at elevene er på ulike nivå i lesing. Informant erfarer at dette er veldig positivt for enkeltunger som er litt beskjeden og kanskje ikke finner seg helt til rette. Det hadde tatt mye lengre tid for disse elevene å finne noen å være sammen med.

I første klasse kjenner ikke elevene hverandre. Lærer kan ha mulighet til å se hvem som passer sammen, hvilke elever det er lurt å sette sammen på en gruppe. Lærer kan få elevene til å oppdage hverandre som venner. Elever som er alene har en mulighet til å få en venn ved at de er på samme gruppe.

Det er positivt med bytte av gruppe både i forhold til det sosiale men også de utfordringene elevene kan gi hverandre. Det er sunt å lære seg til å samarbeide med andre. Hele klassen må lære seg til å samarbeide med hverandre.

Det hender at det er finnes unger som ikke kan være på samme gruppe, men det er så få at det byr ikke på problem.

Etter hvert lærer elevene seg til at de kan spørre hverandre om hjelp. Her er den andre voksne viktig for å veilede og bevisstgjøre elevene. Det kan være vanskelig for elevene å få det til i starten. Ved inndeling av gruppene kan det være viktig at en av elevene på hver gruppe er en god leser som kan være en støtte for de andre. Likeledes at det er en på hver gruppe som kan skrive.

Begge informantene ved den andre skolen er opptatt av at det bør være bytte ofte slik at gruppene ikke ”setter seg”, gjerne etter en eller to uker.

De opplever at det kan være vanskelig når det er skjev fordeling på lesenivå, men mener elevene har nytte av å hjelpe hverandre.

Disse informantene mener at man må spørre seg om hva som er målet med å bytte grupper. Om målet er å samarbeide med flere, må det byttes hyppig. Det er nyttig både i forhold til samhandling og også faglig. Å kunne lære noe av hverandre kan gi ulike utfordringer.

Disse informantene bruker et system der navn på elever er på en lapp med kitt. Slik er det veldig lett å foreta bytte med å flytte navn mellom gruppene. De opplever at de ser ganske fort elevenes nivå.

I forhold til sosial kompetanse mener jeg at det er bra at elevene får bli kjent med alle i klassen og kan leke med flere. De får mulighet til å kunne tilby – og be om hjelp/støtte når noen trenger det og opplever at det er hver sin tur til å be om hjelp.

Elevene lærer å samarbeide med ulike barn i klassen.

Lesefokus kan brukes bevisst i forhold til å sette sammen grupper ut fra elevenes utvikling av sosial kompetanse jamfør lærer som setter sammen grupper ut fra elever hun ser har nytte av hverandre sosialt. Usikre elever kan settes sammen med elever som kan gi dem nødvendig støtte. Det er også elever som ikke bør være på samme grupper i perioder. Gruppene kan varieres både ut fra nivå og sosial samhandling. Det er viktig at elevene får samarbeide med så mange medelever som mulig.

Gjennom den lærerbetjente stasjonen i Lesefokus er det anledning for lærer å snakke med hver enkelt elev og få vist interesse og engasjement på elevens vegne. Dette kan igjen gi mestringsfølelse og eleven kan få trygghet og motivasjon til å henvende seg til lærer når det er noe som oppleves vanskelig både faglig og sosialt.

Ut fra det informantene sier kan Lesefokus ivareta det forsker Thomas Nordahl (2005) hevder i forhold til å se tilpasset opplæring som en mulighet til å tilrettelegge det totale læringsmiljøet. Innenfor læringsmiljøet skal tilpasset opplæring føre til en læring og utvikling for den enkelte elev og i fellesskap med andre elever. Derfor må lærere utvikle et læringsfellesskap hvor elevene kan lære gjennom samhandling og hvor de bidrar til hverandres læring. Innenfor disse rammene skal også den enkelte ivaretas.

En informant ved min skole mente at det å øve seg på å være gruppeleder gjorde at elevene ble bevisst eget og andres arbeid i gruppen. Det virket som om de følte ansvar og det var fremgang. Hovedvekt var på å gi ros ved ønsket atferd. Annen atferd var det lærer som håndterte. Igjen legges det vekt på mestring og god selvfølelse hos elevene.

Noen elever samarbeidet på datastasjonen da de kunne vise konkret hva som skulle gjøres. Andre viste svar til hverandre eller pratet om noe som ikke hadde noe med Lesefokus å gjøre. Det varierte veldig om elever spurte hverandre om hjelp til oppgaver. Noen lot være å spørre, andre spurte uten å få svar.

Noen ganger samarbeider elevene om å lage fellesbilder. Det oppleves som bra i forhold til tidlig å samarbeide og som forberedelse til prosjektarbeid senere.

På lærerbetjent stasjon måtte elevene lytte til hverandre.

Begrepsstasjonen inneholdt ofte spill. Noen elever jukset, lagde egne regler og andre tålte ikke å tape. Disse elevene har utviklet seg gjennom prosessen i gruppen.

Samarbeidet på lesestasjonen innebærer å lese stille og ikke forstyrre andre.

Informantene mener at i de tilfeller elevene mestrer å hjelpe hverandre virker det veldig utviklende. Det virker som om elevene aksepterer at de har ulike sterke og svake sider.

En informant ved den andre skolen mener at læringseffekten er større med intensivt bruk av femten minutter i liten gruppe med fire elever på lærerbetjent stasjon som 45 minutter i hel klasse. Først gjennomgang på lærerbetjent stasjon, deretter på skrivestasjon for å løse oppgaver.

Lesefokus gir elevene anledning til å arbeide i mindre grupper. Her kan de samarbeide om oppgaver og faglig svake elever kan delta sammen med andre elever som er faglig sterke. Samarbeidsevnen kan styrkes ved å hjelpe hverandre. Det å lære å arbeide selvstendig uten voksenhjelp er et viktig mål i Lesefokus.

Ut fra min erfaring i skolen er det noen elever som er snar til å be om hjelp. Det kan skje selv om oppgavene er gjennomgått på forhånd. Enkelte elever tar bedre imot informasjon i en liten gruppe, her kan de få avklaring på det de er usikker på og drøfte med de andre på gruppen som har fått samme informasjon. Målet er at elevene skal ta mer selvstendig ansvar for å gjennomføre oppgaven og at forutsetningene er bedre til stede for dette.

Flere av informantene har snakket om gruppestørrelse og dennes betydning for sammensetning av elever på gruppene. En helt ny svensk undersøkelse viser at det å redusere

antall elever per lærer har en så tydelig effekt at det også lønner seg samfunnsøkonomisk. I rapporten "Långsiktiga effekter av mindre klasser" (2012) kommer Björn Öckert og to forskerkolleger fram til at økt lærertetthet har kortsiktig betydning for skoleresultatene og langsiktig betydning for inntekten senere i livet, i tillegg til at det lønner seg samfunnsøkonomisk.

Öckert (ibid) forklarer at bedre resultater henger sammen med at det blir mer tid til hver elev når det er færre elever i klassen. Dessuten er risikoen for forstyrrelser mindre. Elevene er spurt om skolemiljøet, og her svarer elevene i de små klassene at de er tryggere og ikke så redde for å stille spørsmål. De sier også at de har bedre selvtillit og ikke gir opp så lett, sier Öckert.

Han mener rapporten er fullt overførbar til norske forhold.

Det har vært snakk om økt lærertetthet i norske skoler. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen har vært opptatt av temaet uten at det foreløpig er blitt noen fast nasjonal norm. Det er kommet et nytt forslag om lærertetthet i grunnskolen (Regjeringen 5.10.11) der KUD sender ut på høring et forslag om å lovfeste en nasjonal bestemmelse om lærertetthet i grunnskolen. Her uttrykkes det et ønske om flere lærere pr. elev. Halvorsen sier (ibid) at det er viktig for skolemiljøet at hver enkelt elev føler at de blir sett og får en god opplæring.

I forhold til Lesefokus sier mine informanter at det er det gunstig med fire elever på hver gruppe. Det betyr at en klasse ikke kan ha flere enn tjuefire elever for å kunne ha seks grupper. Lesefokus blir vanskelig å gjennomføre om klassen består av flere elever. Jeg ser at det blir store utfordringer både i forhold til klasseromstørrelse, men også i forhold til organisering av Lesefokus.

Jeg tror at en fastsettelse av nasjonal norm kunne ha lettet skolens ramme, men det blir en politisk avgjørelse. Enn så lenge er det skolen selv som må bære det økonomiske ansvaret i forhold til klassestørrelser.

For å utvikle sosial kompetanse må elevene ha mulighet til å delta i sosiale samspill. Sosial kompetanse gjør at elevene kan opprette og opprettholde vennskap. Det å ha venner gjør at elevene trives og gir en følelse av mestring.

Jeg henviser igjen til Spurkeland (2011) som tar utgangspunkt i den kvalitet det er i relasjonen mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Han sier at et overordnet mål er å oppleve en bedre mestring av livet ved å balansere mellom egne behov og støtte til andre.

Han beskriver relasjonskompetanse som: ” Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker”.

I samsvar med teori Nordahl, Kostøl og Mausethagen (2009), Lamer og Hauge (2006) og Spurkeland (2011), mener jeg at elever med god sosial kompetanse kan bidra til at samspillet og læringsmiljøet i klassen blir styrket. Dette gir seg positive utslag i samvær mellom elevene også utenfor klasserommet. Det å ha et godt læringsmiljø er viktig for elevenes motivasjon for læring.

Ut fra informantenes uttalelser kan Lesefokus bidra til et godt læringsmiljø i klassen og er bra både for den enkelte elev og klassen.

Jeg ser en faglig og pedagogisk dyktighet som kjennetegner uttalelsene til mine informanter og som jeg kjenner igjen i teori tidligere i oppgaven. Informantene gir uttrykk for at de ønsker det beste for enkelteleven og klassen som helhet. De er opptatt av at enkelteleven skal føle mestring og er opptatt av å tilpasse opplæringen ut fra dette.

Samtidig opplever jeg at de har et grunnleggende positivt syn på eleven som gir et godt utgangspunkt for elevens sosiale og faglige utvikling. Dette gir stor mulighet for å skape et godt læringsmiljø. Videre kan den ivareta en utvikling av sosiale kompetanse og relasjoner mellom elevene og til lærer.

7.4 Samarbeid med foresatte

Det er understreket i opplæringslovens § 13-3d at skolen skal samarbeide med hjemmet. Denne kontakten er viktig for at foresatte skal kunne ha mulighet for å følge opp barnet i forhold til faglig og sosial utvikling. I forskrift heter det at skole og hjem skal ha minst to planlagte samtaler i året der det viktige er å kunne enes om det skal legges vekt på i det videre arbeidet.

Wie (2008) skriver at foresattes medvirkning til elevenes opplæring blitt styrket gjennom Lesefokus. Foresatte aktiveres, særlig fordi det stilles krav til dem. Et bedre samarbeid mellom skole og hjem er en viktig faktor som kan virke positivt på læringsmiljøet.

Alle informanter i min oppgave opplever samarbeidet med foresatte som jevnt over positivt, og at foresatte har en stor rolle.

En informant ved min skole sier at det er meget viktig å gi ros og tilbakemelding på det arbeidet foresatte gjør og at denne rosen har gitt positiv erfaring. Det har vært fokus på foreldresamtaler med lesing og gode arbeidsrutiner hjemme, samt gode råd og forslag til tiltak. Elevmapper kunne brukes som grunnlag til foreldresamtaler.

Ved den andre skolen legges det enkelte ganger elevarbeid i en plastlomme med navn på. Foresatte må signere på at de har sett gjennom arbeidet som eleven har gjort. Om det er arbeid som ikke har blitt ferdig eller ikke så bra utført, gjøres dette gjerne ferdig hjemme. Deretter sendes det tilbake og settes i perm på skolen. Etter endt skoleår blir det laget en laminert forside og det lages en bok av det som er gjort i første klasse.

De fleste foresatte tar ansvar og leser med sitt barn hver dag. Slik ser de leseutviklingen hjemme og det er mange positive kommentarer til hvor hurtig ungen lærte seg å lese. Enkelte har hatt unger før på barneskolen og kan sammenligne. Flere av de foresatte kommenterer at ungene synes det er så artig med lesing i Lesefokus.

En foresatt var veldig skeptisk til metoden, men ble veldig positiv etter hvert.

En informant ved den andre skolen mener at det er helt nødvendig med et foreldremøte før det startes opp med leselekse slik at alle foresatte har fått opplæring i – og forklaring på metoden. Det går grundig gjennom metoden med å vise bøker, lesekort, forklare hvordan det skal gjøres i forhold til medlesing og veiledet lesing. Det ligger informasjon i lesemappen om hvordan foresatte skal forholde seg til lesingen hjemme.

For å drive med Lesefokus må lærer ha foresatte med, og de må vite hva som er deres rolle. Lærer ringer til de av foreldrene som ikke er på foreldremøte og gir opplæringen på telefonen, eller at det tas i forbindelse med henting på slutten av dagen.

En informant ved min skole mener at foresatte som var på høstens foreldremøte og fikk opplæring i medlesing, mestrer dette. Informanten synes det virker som om at de som ikke var tilstede syntes det var mer vanskelig.

En annen informant opplevde at selv om foresatte var på møte, hadde de glemt - eller ikke forstått hvorfor/hvordan de skulle ha medlesing med sitt barn hjemme. Første foreldremøte ble anvendt til å gjennomgå dette.

I forskrift til opplæringslovens § 13-3d heter det at skole og hjem skal ha minst to planlagte samtaler i året der det viktige er å kunne enes om det skal legges vekt på i det videre arbeidet. Ut fra informantene virker det som om det er veldig konkret å bruke Lesefokus i forhold til foresatte når det gjelder lesing og skriving. Det kan se ut som om det er oversiktlig for foreldrene og at de forstår hva det er som forventes av dem hjemme. Slik kan foresatte føle seg som en verdifull ressurs gjennom konstruktiv tilbakemelding på elevens utvikling. Som beskrevet i teoridelen av oppgaven er det flere forskere som mener at tilpasset opplæring krever at både skole og foresatte er aktive deltakere i elevenes læreprosesser. Prosessen er avhengig av at det er et samspill og en gjensidighet mellom partene.

Informantene opplever gode tilbakemeldinger fra foresatte i forhold til bruk av lesekort som skal signeres. Det virker som om det er ganske forpliktende.

Lærerne har hatt tett oppfølging i forhold til antall ganger lekselesing og ved innlevering av bok. Ved manglende lesing og innlevering av bok, ble dette tatt opp og det ble merkbart bedre etter hvert.

I forhold til teori om samarbeid med foresatte og foreldreinvolvering vurderer jeg det slik at Lesefokus er et godt utgangspunkt.

Den andre barneskolen tildeler foresatte en liste over forventninger til foresatte i første klasse. De forventes å følge opp barnet sitt ved å lese for og med barnet, også etter det har lært å lese. Foresatte må følge leseopplæringen hjemme, signere på lesekortet hver gang det leses lekse, lese og bruke leseguiden som ligger i lesemappe. Det forventes også at de skal lytte til barnas fortelling, ta barnet med på biblioteket og motivere barnet til skriving også hjemme.

Jeg vurderer det som en forutsetning at skolen bruker ressurser for å synliggjøre hvordan foresatte kan bli en bedre ressurs for elevenes læring. Dette vil kunne gi heldig utvikling av samarbeidet mellom skole og hjem, og det kan gi mulighet for mange foresatte å ha mulighet til å følge opp sitt barn i leseutviklingen. Det vil kunne gi en investering i samhandling mellom foresatte og barn i leksesituasjonen ettersom det oppleves som en positiv måte å lese på. Informantene sier at elevene opplever lesingen for lærer som et høydepunkt.

Ut fra informantenes mening er høstens foreldremøte svært viktig. Dette møtet er i samsvar med føringer i Stort.meld.nr.31 (2007-2008) som synliggjør hvilke roller og samarbeidsformer skolen og foresatte skal ha overfor hverandre. Det vises til at det er viktig å ha en klar og god dialog mellom foresatte og lærere slik at de opplever hverandre som

støttende i sine oppgaver i forhold til barnet. Foresatte kan inviteres til flere kveldssamlinger i forbindelse med skolestart. Departementet mener dette kan føre til et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Utfordringen blir, slik jeg ser det, å få gitt samme informasjon til alle foresatte. Det er alltid noen som ikke møter, av ulike årsaker.

Skolen må lage en rutine på hvordan disse fanges opp. I Lesefokus heter det at det ikke gis leselekse hjem før at dette møtet er avholdt. Det betyr at det må sendes ut invitasjon til et nytt møte, kanskje på dagen for å ivareta de som har vanskelig for å komme fra på kvelden.

Deretter blir det et ansvar å ringe til de resterende som mangler informasjonen.

Kvalitetssikringen blir ivaretatt ved at skolen får gi - og motta informasjon fra foresatte. Det kan være flere som har eldre barn der Lesefokus er benyttet og at de kjenner godt til metoden. Andre kan ha en vanskelig livssituasjon som gjør at det er vanskelig å komme fra på kvelden.

Dette betyr en del arbeid som er tidkrevende, men det vil kunne gi en veldig god investering i relasjonen mellom foresatte og skole.

7.5 Gode betingelser

Flere informanter mener at det er nødvendig med hospitering hos andre for å kunne starte med Lesefokus. Det må gjerne være en mulighet for å prøve det selv før oppstart. Å få et eierforhold til det er viktig. Uten dette kan det bli en dårlig start for lærer.

Alle informantene mener at det må være to voksne i klassen slik at lærer på lærerbetjent stasjon kan konsentrere seg om elevene der. Enkelte informanter mener at det er en stor fordel at det er to pedagoger, men det kan også fungere også med en dyktig assistent. To pedagoger kan gi større pedagogiske drøftinger. Kunne bytte grupper oftere.

Samarbeidet mellom de voksne må fungere godt, og det må være satt av tid til dette samarbeidet. En stor fordel med to voksne er at det gir stor mulighet for faste rammer og struktur i innlæringen av metoden. Lærer må ha klar struktur, elevene må vite akkurat hva som skal skje.

Informantene mener at et godt læringsmiljø har alt å si. Det må være fokus på læringsmiljø og klasseledelse som et overordnet grunnlag for å få det til for enhver lærer og klasse.

Informantene er opptatt av at alt utstyr må være i klasserommet så de slipper å lete etter det.

Det må være ett sett til hver klasse og så er det mulig å bytte innbyrdes.

Datamaskinene på datastasjonen må fungere. Det er en veldig viktig stasjon og det er vanskelig å gjennomføre Lesefokus uten denne.

Det må finnes oppgaver som elevene mestrer på de ulike stasjonene slik at elevene føler mestring.

Fire elever er ideelt i forhold til hvor lenge de kan vente på tur, og hvor mye oversikt lærer har med elevene. Det må ikke bli for mange elever på gruppen. Det bør ikke være færre elever for da blir det lite handlingsrom i forhold til gruppesammensetning. Det blir vanskelig å variere på gruppene, det ble mye de samme gruppene hele tiden. Det blir ikke nok elever å "ta av".

Noen av informantene mener at pultene bør være satt sammen i grupper hele tiden på klasserommet.

Må kunne se elevene selv om du sitter på lærerbetjent stasjon.

Viktig med rekkefølge på stasjonene, formingsstasjonen bør være ved vasken slik at elevene kan vaske seg etterpå. Må unngå at elevene blir nødt for å krysse hverandre ved overgangen mellom stasjonene. En del konflikter kan unngås med tilretteleggingen.

Støy på begrepsstasjonen kan dempes med å skjerme den enten ved å ha den på et annet rom /i gangen/ kjøkkenkrok i klasserom, ha duk på bordet for lyddemping eller ha aktivitet der det ikke innbys til støy. Det er også mulig å ha en voksen på denne stasjonen i for eksempel praktisk arbeid som baking av bokstaver i hvetedeig.

Ha rutine på å gå gjennom arbeid på skrivestasjonen før dette blir sendt hjem.

Det er helt nødvendig med foreldremøte høst der tema er opplæring i medlesing og veiledet lesing. De som ikke er på dette møtet må få anledning til å få samme opplæring enten på telefon eller foreldresamtale.

Det er ikke nok med skriftlig informasjon i elevmappe, det må vises helt konkret hvordan det skal gjøres.

Viktig å lage en idébank etter hvert, som kan gi ideer på aktiviteter.

Fordel med besøk fra barnehagen i en førsteklasse på våren før skolestart. Legge opp til at elevene sitter i ro, leser eller arbeider med andre ting.

Lesefokus gir god oversikt og, informantene har en følelse av å strekke til.

En av fordelene med Lesefokus er at lærer kan gå gjennom det arbeidet elevene skal gjøre på de ulike stasjonene før de går i gang med arbeidet.

Slik jeg ser det er det helt nødvendig at arbeidet med Lesefokus blir kvalitetssikret. Skolens ledelse må være godt kjent med Lesefokus og vite hva som skal til for at dette kan gjennomføres. Jeg kan tenke meg at det er flere faktorer inne i bildet som gjør at en lærer opplever det for arbeidskrevende å gjennomføre Lesefokus. Det er ingen som er tjent med at betingelsene blir dårlig i så måte. Det vil kunne gi mye frustrasjon og misnøye som igjen fører til at arbeidet blir vanskelig å gjennomføre.

Det bringer meg tilbake til det som er skrevet fra før i oppgaven om læringsmiljøet.

Forskning viser at læringsmiljøet er avhengig av tydelig ledelse, stabile sosiale fellesskap, bruk av positiv tilbakemelding og klar, realistisk forventning i forhold til elevenes læring og atferd ut fra deres evner og forutsetninger.

For å få dette til handler ikke tilpasset opplæring bare om hvordan den enkelte lærer skal arbeide med elevenes læring. Hele skolen og aktører som til en hver tid befinner seg i skolen har ansvar. Svanberg og Wille (2009) sier at dette i tillegg handler om læring i klassen som fellesskap. Derfor blir det viktig for skolen å finne en balansegang mellom fellesstoff og individuelle opplegg som passer elevenes forutsetninger og gir mulighet til tilpasset deltakelse innenfor klassens rammer.

Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at tilpasset opplæring må ses som en kvalitet ved skolens virksomhet. Det betyr at tilpasset opplæring må følgelig være på alle nivåer, og for alle elever. De mener at en slik forståelse innebærer at tilpasset opplæring ses som en måte å utvikle en god skole på.

Slik disse beskriver tilpasset opplæring oppfatter jeg det som både overordnet prinsipp og et grunnleggende element og er en kvalitet som skal prege både skolens virksomhet og elevenes læring. Det forutsetter at ansvaret for tilpasset opplæring må plasseres på skolen, ikke bare på den enkelte lærer.

Bachmann og Haug (2006:78) sier at skoler med en pedagogisk grunnidé og høy pedagogisk bevissthet, gode resultater uavhengig av organisering. Deres forskningsresultat viser at lærerne må få nødvendig støtte og veiledning, kombinert med en utvikling av skolens kollektive kultur.

Ut fra dette mener jeg at tilpasset opplæring må skje i samsvar med skolens ledelse og med aktører som har god kompetanse på begynneropplæring i lesing og skriving. Slik kan skolen unngå at den enkelte lærer føler seg alene.

7.6. Organisering og utstyr som informantene mener er nødvendig for å gjennomføre Lesefokus

Informantene mener at lærerbetjent stasjon må inneholde pleksiglass, whiteboard med tusjer, magnetbrett med magnetbokstaver, flippover. Det er gunstig med smartboard og passende programvare som kan brukes som tavle og variasjon. I tillegg må det være hyller med nødvendig utstyr som bøker, bokstavkort (bokstaver/ord/stavelser), ulikt praktisk materiell, eventuelle spill som skal brukes (begrepsspill og matematikkspill).

Alle informantene anser spill som viktig. Det er gunstig i forhold til telling og det å flytte brikker samtidig er en øvelse og kan oppleves som vanskelig for mange elever.

Språkkofferten kan benyttes på begrepsstasjonen etter hvert som elevene lærer bruken av den. Informantene mener at det må være datamaskin til hver elev på gruppen fordi det skal være mulighet til både å samarbeide, men også arbeide separat.

Flere informanter gir uttrykk for at formingsstasjonen må ha materiell lett tilgjengelig rett ved siden av.

De gir uttrykk for at alt utstyr må være lett tilgjengelig og finnes på klasserommet.

Av utstyr nevner informantene plastilina til å forme bokstaver, perler, bøker, Morfu, Jovo, Lego, sakser, Tangram, kopioriginaler, Ulike norskverk til å lage skriveoppgaver, idébank. Godt utstyr med fargeblyanter, tegneark, maleskrin, silkepapir, leire(plastilina), perlebrett med små og stor perler. Det må være masse bøker på mange forskjellige nivå. Disse må ha godt innhold og fine, klare bilder.

Enkelte av informantene sier at av og til må man ta ting på sparket. Om det er noe som ikke fungerer, må en ha anledning til å bruke noe annet som er lett tilgjengelig.

Noen informanter er opptatt av å ha skuffer nært skrivestasjonen der elevene kan legge arbeidet sitt. Det må ikke være slik at elevene må krysse stasjoner for å komme seg til skuffene med arbeidet. Da blir det uro og støy. Det er mange elever som ikke mestrer den overgangen om det blir for mye uro.

Alle informantene mener at begrepsstasjonen må ha mye variert utstyr.

To av informantene synes det kan være gunstig med fokuslister på veggene for å henge opp det som arbeides med. Det settes pil opp mot det som er fokusområde og elevene kan kikke på det. Informasjon på veggene er bra når det kun er en lærer i klassen fordi elevene blir mer selvhjulpne.

Enkelte har opplevd at pulter og bord ikke passer for elevene. De er opptatt av at det bør være pulter med lav høyde og gruppebord. Andre ting som flere informanter påpeker er at det må være en lesestasjon for lesekrok og at det er nødvendig med en kopimaskin som fungerer.

Vi ser her at informantene er veldig bevisste på hva som skal til av utstyr, materiell og klasserom for at Lesefokus skal kunne gjennomføres.

Når det gjelder klasserom kan det være ulike måter å møblere på ut fra hver enkelt lærers behov. Noen ønsker å ha en åpen og synlig lesestasjon for å kunne ha oversikt i forhold til det som skjer ved denne stasjonen. Andre lærere igjen ønsker å ha lesestasjonen mer lukket. Dette kan være ut fra den elevgruppen de har dette skoleåret, men det kan også være en ulik måte å se på denne stasjonen.

Klasserommet blir møblert slik lærer ønsker å ha det før elevene kommer første skoledag, men noen gjør forandringer underveis etter behov. Dette er noe lærerne ordner med selv. Når det gjelder utstyr, så bør dette være på plass på hvert klasserom slik lærerne slipper å bruke unødvendig tid til leting. Dette oppleves av flere informanter som en tidstyv og bør unngås. Datamaskinene er et stadig tilbakevendende punkt, disse må fungere for å unngå frustrasjon.

I forhold til disse faktorene er ledelsen veldig viktig i forhold til prioritering av økonomi og bestilling av materiell. Skolens ledelse har et stort ansvar i forhold til jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolepersonalet slik at lærere skal kunne klare å mestre det ansvaret læreplanen (LK06) legger på skolen for den enkelte elev og klasse.

Om skolen tar en bestemmelse på at det skal gjennomføres Lesefokus som undervisningsmetode, så innebærer det et overordnet ansvar hos skolens ledelse som pådriver og støttespiller.

Slik mine informanter har beskrevet det, ser det ut til at utstyr og organisering er en av flere gode betingelser for å kunne gjennomføre Lesefokus i forhold til tilpasset opplæring.

7.7 utfordringer

Flere informanter mener det er en stor utfordring med enkeltelever som er så svake faglig at de ikke passer inn på en gruppe. Den største utfordringen er å tilpasse til de aller svakeste elevene. Utfordringen ligger i å differensiere både i forhold til minoritetsspråklige elever og elever som har behov for andre typer oppgaver. Differensieringen ble litt enklere oppgaver enn det laveste nivået og mengdedifferensiering.

Informantene sier at differensiering i klassen kan oppleves som vanskelig. Det er mulig at en spesialpedagog eller en lærer med god kompetanse innenfor grunnleggende lesing og skrivning kunne ha vært knyttet opp rundt teamet. Å ha god kompetanse på normalutviklingen gir en god forståelse av hvordan det er mulig å differensiere.

Et av Kunnskapsløftets overordnede mål er å sørge for at tilpasset opplæring øker og at elevene skal prestere bedre faglig. For å gi elevene bedre tilpasset opplæring ble det lagt vekt på å bli satt i verk omfattende kompetanseutviklingstiltak for skoleledere, lærer og instruktører (KUD 2004:3).

Denne satsingen viser at det er viktig med kompetanseutvikling i tilpasset opplæring i blant annet lesing og skrivning, som min oppgave handler om.

Bachmann og Haug (2006:78) ser i sin forskning at skoler med en pedagogisk grunnidé og høy pedagogisk bevissthet har gode resultater uavhengig av organisering.

Dette fører meg tilbake til det som er skrevet tidligere i oppgaven om at det må vektlegges kollektive refleksjoner og diskusjoner i det jevnlig utviklingsarbeidet og kompetanseutvikling av skolepersonalet.

I forhold til bytte av grupper som beskrives nedenfor, kan det samme gjelde. Jeg ser en usikkerhet som ligger til grunn og som kunne ha vært drøftet for å finne løsninger som passer for elevenes forutsetninger.

Opplæringsloven av 1998 § 8-2 (Lovdata 2011) beskriver elevenes tilhørighet i grupper. Her poengteres det at gruppene skal være inndelt etter behov både i forhold til størrelse og sosial tilhørighet. Men gruppene skal ikke være organisert etnisk, etter faglig nivå eller kjønn.

Enkelte informanter ved min skole opplever det som vanskelig å ha hyppig bytte av grupper. Det kan bli slik at faglig svake blir i samme gruppe over tid. Det oppleves at det blir for stor

forskjell faglig til at de kan være på andre grupper. Tilpasning blir vanskelig og det kan bli for synlig for de andre elevene og for eleven selv.

Det oppleves som en utfordring å ivareta enkelteleven på de ulike stasjonene, ikke bare lærerbetjent stasjon. Oppgavene må ikke være for lett eller for krevende.

Informantene ved den andre skolen opplever det ikke som vanskelig å ha hyppig bytte av grupper. De mener at det må helst byttes hver uke, eller hver fjortende dag.

Bytte av gruppe oppleves som en utfordring av flere informanter ved min skole, men ikke ved den andre skolen. Informantene ved den andre skolen har drevet med Lesefokus i mange år og det er en mulighet for at de er mer bevisste i forhold til hvorfor det skal være hyppig bytte innad i gruppene. De sier at målet av bytte er i forhold til det sosiale og samspeillet mellom elevene. Målet at alle skal bli kjent med hverandre for å utvikle gode relasjoner. Informantene mener at de har en mulighet for å sette sammen elevgruppene med tanke på at enkeltelever kan "finne" hverandre. Noe de ikke hadde mestret uten den voksnes hjelp.

Informantene ved min skole er opptatt av det faglige og må kanskje ha en drøfting på hva bytte av grupper kan gi av fordeler.

Skolene må følge opplæringsloven, og det er ikke mulig å ha de samme elevene på gruppe over lengre tid. Ettersom det oppleves vanskelig ved den ene skolen, men ikke den andre må det settes i gang tiltak i forhold til dette.

Informantene opplever det som en utfordring når datamaskiner ikke fungerer teknisk. Det må være gode datamaskiner som fungerer. Det er litt lett at det kan bli slik at det er utrangerte datamaskiner, og så blir man stående og plages. De synes det blir veldig lite motiverende både for voksne og unger.

Enkelte informanter synes magnetbrett og magnetbokstaver er artig å holde på med, men det krever at man har veldig mange bokstaver. Når man kjøper et ferdig brett så er det kun alfabetet med. Men det er mye læring i at de får legge alfabetet. Om man har mange bokstaver så kan man skrive ord også, med å legge bokstaver etter hverandre.

Vi ser at dette befester det at skolens ledelse må vite hva som er nødvendig av utstyr og prioriterer investeringer.

Innføring av Lesefokus tar mye tid i første klasse; rutiner skal på plass; bytte av stasjoner, finne sakene sine og hvor de skal legge dem.

Lesefokus er veldig arbeidskrevende, særlig i de første to månedene. Jeg mener at lærer eller assistent må være kjent med Lesefokus enten ved å ha vært hospitant, eller har arbeidet med metoden vil være vesentlig for motivasjonen. Noen må kunne si at dette tar sin tid og slik må det være. Det er vesentlig at metoden krever en langsom tilnærming og at man ikke skal ha gjennomført alle stasjonene på en gang, men ta det etter hvert som elevene lærer seg strukturen.

Flere informanter ved min skole føler at det er en utfordring å få gjort andre fag. De mener at Lesefokus tar mye tid. De prioriterer matematikk, men synes det blir lite plass til muntlige fag. Det oppleves også som krevende å ha rutine for å gå gjennom skriftlig arbeid før det blir sendt hjem.

Informantene ved den andre skolen opplever ikke at lesefokus tar for mye tid fra andre fag. Ikke opplevde de det som krevende å ha rutine på å gå gjennom skriftlig arbeid. Dette ble gjort jevnlig etter hvert.

Det at informantene ved den andre skolen ikke opplever de samme utfordringene, vurderer jeg dit hen at det må gis anledning til drøfting og refleksjon i forhold til hvordan dette kan gjennomføres i praksis. En gruppe av lærere der flere har gjennomført metoden og er kjent med den, kan virke utviklende. Slik kan gruppen utvide sin forståelse av mulighetene til å ha muntlige fag. Likeledes i forhold til praktisk gjennomføring av rutiner ved oppfølging av det skriftlige arbeidet.

Jeg synes dette blir viktig også i forhold til det som er beskrevet nedenfor av opplevde utfordringer. Det kan virke som om informantene savner en drøfting og refleksjon sammen med andre i samme situasjon. Mye av de opplever som vanskelig er tanker som kunne ha vært drøftet sammen med andre. Det er en informant som har et godt tips i forhold til støy på begrepsstasjonen, alle slike forslag på løsninger vil være nyttig for flere.

Noen informanter ved min skole mener at det er vanskelig at elever skal ha dialog når de er så små. Det virker som om de ikke klarer å holde "tråden" og det blir lite arbeid. En utfordring er at når elevene er i gruppe, kan det bli mye surr/hvisking selv om det ikke er bråk. Det er ikke

alle elevene som konsentrerer seg like bra på en gruppe, noen har behov for å være mer skjermet.

Informantene løser denne utfordringen ved at det må være en balansegang i forhold til hvor mye elevene kan snakke på gruppen. Dette må tenkes gjennom dette i planleggingen, hvilke aktiviteter og hvor.

Det kan oppleves at elever som ikke arbeider i gruppene, men er stille, "forsvinner" litt. Disse elevene får sin oppmerksomhet på den lærerbetjente stasjonen i lesefokus. Her blir lærer godt kjent med hver enkelt elev.

Flere informanter sier at lærer må kanskje være enda mer strukturert og enda mer streng når elevene sitter i grupper. Det virker lettere å ha ro når elevene sitter hver for seg. Dette er utfordrende og lærer må bruke tid på det.

Jeg vurderer det slik at informantene synes det er arbeidskrevende, men er innstilt på å legge ned mye arbeid i å etablere strukturen som kreves gjennom Lesefokus ettersom det er mange fordeler med metoden. Det kan vi se i forhold til Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06:10) som sier at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte.

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.

Lærer kan bli lei av å sitte på lærerbetjent stasjon. Savner oversikten på de andre stasjonene. Hvem var ferdig, kunne noe ha vært gjort annerledes, hvordan håndterte de saksen? Jeg tenker at det må være en mulighet for den andre voksne å sitte på lærerbetjent stasjon og gjøre det opplegget som ligger klart. Det bør være mulighet for et samarbeid mellom de voksne som muliggjør et slikt bytte.

Det oppleves som en utfordring når læringsmiljø er dårlig, at elever saboterer og gjør uartige ting. Ved tradisjonell klasseromundervisning kan lærer sette elevene hver for seg.

Min vurdering er at i de tilfeller der det er store utfordringer i elevgruppen som gjør det vanskelig å få Lesefokus til å fungere, må lærer få hjelp slik at dette ikke oppleves som u håndterlig. Det må være et system på skolen i forhold til hva som gjøres i slike tilfeller og

lærer slipper å føle seg alene. Ledelsen må virke som en støttespiller slik som beskrevet tidligere i forhold til ledelsens rolle.

En informant ved den andre skolen har strevd med å få lesekroken til å fungere. Den må være lun, men samtidig ikke så lukket at lærer ikke har oversikt over de elevene som er der. Den må innby til at her skal elevene lese, ikke herje. Det er en utfordring.

Etter hvert som elevene lærte seg å lese fungerte det bedre å låne bok på biblioteket til hver enkelt elev ut fra sitt nivå. Bøker med fine bilder og enkelt tekst som det kan brukes litt tid på.

Det må være andre bøker enn de som brukes i bokbytte og på lærerbetjent stasjon.

Slik hadde de sin egen bok på lesestasjonen med bokmerke slik at de visste hvor de var i boken, og slik blir også lesekroken nivåbasert.

Denne informanten har gjennomført et tiltak som ser ut til å fungere i klassen. Kanskje det fungerer i andre klasser også? Det kunne ha vært en tanke å danne refleksjonsgrupper på tvers av flere skoler som gjennomfører Lesefokus og ikke bare på hver enkelt skole.

Dette vil være mer ressurskrevende, men sikkert veldig nyttig.

Informantene synes at det er litt tungvint med alt papiret som skal ut. Det må være et system i forhold til løse ark. Hva gjøres med arkene, hvordan unngå at de ligger slengt, ligger igjen etter at eleven er ferdig på en stasjon og at det er uten navn? Det må være gode rutiner på at det skal skrives navn på, det skal ikke brettes, det skal legges i hylle, det skal inn i en perm. Dette oppleves som en utfordring av flere informanter. Igjen blir det nyttig å kunne drøfte med andre lærere hvordan dette gjøres på ulike skoler.

Flere informanter gir uttrykk for at den lærer som skal arbeide med Lesefokus må ha tro på at dette kan fungere. Det vil være uheldig å bare "plassere" lærere og pålegge dem til å gjennomføre metoden. De må få se metoden gjennomført i praksis for å kunne forstå den.

Ut fra den informasjonen jeg har fått fra informantene må jeg si meg enig i dette.

Det virker som en svært arbeidskrevende å gjennomføre Lesefokus. Det er nok ikke så lett å starte opp med noe som er nytt og som man ikke vet helt rekkevidden av.

Hospitering i klasser med Lesefokus og informasjon om metoden er helt vesentlig, men jeg vet ikke om dette vil være tilstrekkelig om det er noen som direkte vegrer seg i forhold til å ha denne organiseringen. Det måtte man gå inn og spurt direkte noen som har vært i den konkrete situasjonen for å få svar på.

8.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Utgangspunktet for masteroppgaven er min problemstilling: ”Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse?”

I dette ligger det å se på hvilke erfaringer lærere i første klasse har med Lesefokus og tilpasset opplæring i lesing og skriving. Alle informantene mener det er mulig med nivå tilpasning i forhold til lesing, enkelte av dem synes det er mer krevende i forhold til skriving. Jeg har fått informasjon om Lesefokus i forhold til ivaretagelse av lover og læreplanverk også i forhold til læringsstrategier og læringsstiler. Når det gjelder læringsstrategier og læringsstiler kan det virke som om ikke alle informantene har et like bevisst forhold til det. Flere informanter er opptatt av den nære kontakten de får på den lærerbetjente stasjonen der de ser hvordan eleven lærer, men også at organiseringen av Lesefokus gir elevene mulighet til ulike tilnæringsmåter på stasjonene.

Informantene mener at Lesefokus kan være gunstig for læringsmiljø og sosial kompetanse gjennom den klare oversikten og strukturen som metoden gir. Samtidig er det flere som gir uttrykk for at det er krevende i forhold til hyppighet av elevbytte på gruppene.

Alle informantene er enige om at det går fint å vurdere hver enkelt elev på den lærerbetjente stasjonen og gjennom samarbeid med foresatte. Gjennom denne vurderingen mener de at det er mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte og sette i gang tidlige tiltak. Informantene ser at samarbeidet med foresatte er gunstig gjennom den konkrete måten Lesefokus er organisert. Foreldrene har en mulighet til å føle seg som en verdifull ressurs gjennom den lesing de har hjemme med barnet. Slik ser de også den jevnlige fremgangen i leseutviklingen.

Videre er det kommet frem relevant informasjon om hvilke faktorer som er nødvendig for at Lesefokus skal kunne gjennomføres ut fra gode betingelser og utfordringer som informantene har erfart. Dette er blant annet nødvendig materiell og utstyr, antall voksne og elevgruppens størrelse. Flere av informantene uttrykker en viss usikkerhet i forhold til differensiering av lese – og skriveinnlæringen, faglig svake elever, bytte av grupper og samt vektlegging av andre fag.

Gjennom forskning har Bachmann og Haug (2006) funnet at mange lærere forstår tilpasset opplæring som en mer individualisert opplæring.

Er det slik at mine informanter finner en balanse mellom fellesskapets rammer og tilpasning som individualisering? Mener de at mangfoldet kan ivaretas og tilpasses den enkeltes behov uten at individualisering blir dominerende?

Så hva kan intervjuene av mine informanter gi av ny kunnskap og hvilke pedagogiske konsekvenser kan det gi?

På bakgrunn av det informantene forteller kan vi se at de mener det er mulig å tilpasse lesing og skriving for elevene i første klasse ut fra en del nødvendige faktorer.

Med utgangspunkt i informantenes tilbakemeldinger, er jeg av den oppfatning at skolen må ha en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, og hvordan dette kan gi seg utslag i organisering og planlegging av undervisning. Det må tas en bestemmelse av hvilke valg av undervisningsmetoder skolen skal ha, og hvordan styrker og svakheter vurderes i forhold til enkeltelever og læringsmål.

Skaalvik (1999) hevder at skolens manglende evne til å ta i vare den naturlige variasjonen elever imellom skaper et spesialpedagogisk behov, men spesialundervisningen kan ikke løse dette problemet. Tilstanden er en konsekvens av skolens allmennpedagogiske kvaliteter, og det er de som må endres skal man komme videre. Ved å sette inn tiltak som bedrer forholdene for alle elevene, tjener også de elevene som har særskilte behov på det. Ved å øke kvaliteten på den vanlige undervisningen, bedres forholdene for alle elevene.

Skolens ledelse har et stort ansvar i forhold til jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolepersonalet slik at lærere skal kunne klare å mestre det ansvaret læreplanen (LK06) legger på skolen for den enkelte elev og klasse.

Jeg anser det slik at når skolene først tar en bestemmelse på at det skal gjennomføres Lesefokus som undervisningsmetode, så innebærer det et overordnet ansvar hos skolens ledelse som pådriver og støttespiller.

Det er flere faktorer og betingelser som må være tilstede før dette kan ha mulighet til å oppleves som vellykket ut fra intensjonen i Lesefokus.

For at Lesefokus skal kunne fungere slik det er ment, er det viktig at alle bruker samme metodikk og struktur på leseopplæringen. Dette skal sikre at opplæringen ikke blir tilfeldig alt etter hvilken lærer som har klassen.

I den grunnleggende lese- og skriveopplæringen kan sykefravær blant lærerne skape vansker, derfor er det viktig å ha gode rutiner på plass. Skolen må legge vekt på å ha vikarer som kjenner til metoden, og som kan vikariere ved lengre fravær. For å få til dette må skolen sørge for at det finnes vikarer som har hatt opplæring i metoden. Gjerne sammen med en assistent eller annen lærer i praktisk gjennomføring av metoden.

Dette kan sikre at de faste rutineene blir fulgt, selv ved sykefravær og gi trygghet for elever, foreldre og lærervikar i forhold til tilpasset undervisning.

Spurkeland (2011) er veldig opptatt av betydningen av relasjoner og utviklingen av denne. Han er overbevist om at kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev er den viktigste faktoren i læringsarbeidet. Med et relasjonelt perspektiv legger lærer til rette for at elever som ikke klarer å etablere gode relasjoner, får hjelp og støtte til dette.

Jeg undrer på om det til syvende og sist er den mulighet lærer kan ha med direktekontakt til hver enkelt elev på lærerbetjent stasjon som gir stor verdi i Lesefokus. Her får lærer mulighet til å snakke med hver enkelt elev på lærerbetjent stasjon, opprette tillit og trygghet. Det skaper kontakt gjennom dialog, tilbakemelding, humor og emosjonell modenhet.

Spurkeland (ibid:29) sier at dette er de sterkeste virkemidlene en lærer har til disposisjon og mener at den relasjonskompetansen tydeligst bygger opp relasjonskvaliteten mellom lærer og elev.

Jeg ser at den lærerbetjente stasjonen vil kunne etablere et utgangspunkt for læringsmiljø – og betingelser som gjør at elevene mestrer å arbeide sammen på grupper i Lesefokus. Kan denne stasjonen utvikle elevenes relasjonskompetansen ved denne måten å arbeide på med gjensidig respekt/tillit, og et ønske om å bidra positivt og å ville hverandre vel? Klarer elever på de enkelte gruppene å påvirke hverandre positivt ved å ivareta egne behov, og samtidig kunne være i stand til å støtte andre medelever?

Min vurdering er å sette sammen grupper med sosiale mål i Lesefokus kan virke som positiv forebygging og gi tidlig innsats. Elevenes mulighet for å bli kjent med alle i klassen kan gi mulighet til å få flere venner.

En aktualitet kan være at skolene må vurdere bruk av en faglig koordinator som mentor for teamet eller gruppen. Gjerne en spesialpedagog med en god faglig bakgrunn.

Koordinatoren kan lede lærergruppen med diskusjoner/refleksjoner over faglige spørsmål? Denne koordinatoren kan til sammen med erfarne lærere i Lesefokus evne å gi veiledning til uerfarne lærere. Gruppen kan planlegge - og finne fram til gode arbeidsoppgaver, fordele arbeid på teammedlemmene, bygge opp en idébank som følger klassetrinnet og som suppleres av nye lærere hvert år. Lærerne må i forkant sette opp problemstillinger og utfordringer som skal drøftes.

Det kunne ha vært veldig nyttig å ha et nettverk med flere skoler som samles ved jevne mellomrom for drøftinger og erfaringsutvekslinger. Jeg ser for meg en eller flere koordinatorene må lede denne gruppen for struktur og utvikling. En av oppgavene kan være å sette opp fast periode/ årsplan for gjennomføring i løpet av skoleåret og som alle skal følge. Her unngår vi at unødvendig tid brukes for hver enkelt til å finne ut det som skal gjøres i hvilke perioder. Her kan det settes opp mål for undervisningen, bruk av materiell og organisering. Det må i tillegg skisseres rutiner på vurdering og samarbeid med foresatte. I denne planen bør det være en vedlegg som viser hvilke bøker som skal være på klasserommet og oppgaver som kan brukes på skrivestasjonen, begrepsstasjonen og datastasjonen. Forhåpentligvis slipper lærerne å bruke like mye tid på å lete frem det som skal anvendes i undervisningen ettersom dette da er klart på forhånd.

Et viktig mål må være at ikke den lærerbetjente stasjonen velges vekk fordi det blir for arbeidskrevende. Da er det ikke lenger gjennomføring av Lesefokus med den tilpasningen som ligger her, kun stasjonsarbeid som ikke fungerer slik det er ment opprinnelig.

Spurkeland (2011) er opptatt av at lærere må være relasjonsorienterte. Deres autoritet må skaffes gjennom å ha evne til positive samhandlingsrelasjoner uten å virke autoritær. Noen lærere har dette allerede, andre må få mulighet til å lære det.

Han henviser til Nordenbro mfl. (2008) når han sier at rolleledelseskompetanse er viktig. Orden, struktur og rollemarkering må gjøres tydelig. Læringsforholdene må være optimale gjennom organisering av arbeidsmiljøet. Relasjon og organisering styrker hverandre og hører til de aller viktigste lærerkompetansene.

I forhold til dette ser jeg at det blir naturlig å ha klasseledelse som tema for drøfting. Enten på nettverk i forhold til Lesefokus, eller som eget satsingsområde på skolen.

Som beskrevet tidligere i oppgaven er det flere forskere som mener at tilpasset opplæring ikke bare handler om hvordan den enkelte lærer skal arbeide med den enkelte elevs læring. De mener at det er en forpliktelse for hele skolen med de aktørene som til en hver tid befinner seg i skolen. Tilpasset opplæring handler også om læring i klassen som fellesskap Det blir følgelig viktig for skolen å finne en balansegang mellom fellesstoff og individuelle opplegg som imøtekommer alle elever og som gir mulighet til tilpasset deltakelse innenfor klassens rammer. Tilpasset opplæring må ses som både overordnet prinsipp, et grunnleggende element og en kvalitet ved skolens virksomhet. Det forutsetter at ansvaret plasseres på skolen, ikke bare enkeltlæreren. Videre betyr det at tilpasset opplæring må følgelig være på alle nivåer, og

for alle elever. Min forståelse innebærer at tilpasset opplæring må ses som en måte å utvikle en god skole på.

Skolens ledelse må være med i utviklingsarbeidet som pådriver og støttespiller for at Lesefokus skal være vellykket.

Gjennom informantene har jeg fått flere svar på min problemstilling i forhold til om hvordan Lesefokus kan bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse. Jeg forstår hva som skal til for at Lesefokus skal kunne gjennomføres slik metoden er tenkt med mål og organisering.

Det kan se ut som om at selv om Lesefokus har vært – og fortsatt gjennomføres på vår skole, så gjenstår det mye arbeid i forhold til kvalitetssikring.

Kvalitetssikringen kan bestå av at lærere får utvikle sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap som beskrevet tidligere i oppgaven. Drøftinger må være i forhold til hva tilpasset opplæring er i praksis og hvordan ivareta dette. Hvordan kan ordinær opplæring gi tilpasning til aktivitetsformer, læremidler og lærestoff i forhold til vanskegrad, mengde, tempo og progresjon i forhold til elevenes evner og forutsetninger? Noen av informantene bruker samme arbeidsoppgavene på skrivestasjonen. Tilpasningen blir kun i forhold til mengde, ikke nivå. Hvordan gi rom for mangfold og variasjon og ikke krav av det samme fra alle?

Hvordan kan eleven få mulighet til å samarbeide slik at de støtter hverandre i læringsprosessen, slik at den enkelte elev får mulighet til å strekke seg lenger og gradvis utvide området for selvstendig mestring av oppgavene. Dette må handle om at elevene utviser ”medansvar for hverandres læring”. Hvordan få god relasjon mellom lærer/elev og elev/elev og stimulere til godt læringsmiljø i klassen.

Jevnlig bytte av grupper i forhold til mål er et vesentlig drøftingstema. Her er det mye ulikt i måte å vurdere nytten.

Noen informanter synes at Lesefokus tar for mye tid fra andre fag. Det vil være gunstig å drøfte organisering av fag, timeplanfordeling

Hvordan utvikle et arbeids – og læringsfellesskap der en forsøker å gi alle elevene et tilpasset opplæringstilbud, konsekvensen kan være at behovet for spesialundervisning blir redusert.

Innunder dette er vurdering, læringsstiler/strategier, elever med særlige behov, samarbeid mellom voksne og samarbeid med foresatte.

Om Lesefokus og tilpasset opplæring gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon blant skolens personale kan dette formes i forhold til det som ligger i den bestemte skolens rammer.

I tillegg har skolens ledelse en viktig rolle i forhold til kompetanseheving i begynneropplæring i lesing og skriving og skoloring i klasseledelse.

Forskningsresultatet viser at lærerne må få nødvendig støtte og veiledning, kombinert med en utvikling av skolens kollektive kultur og at god kvalitet på ordinær opplæring øker utbyttet for alle elevene.

10.0 LITTERATURLISTE

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.

Bakkene, C., & Galtvik, E. (2004). *Elevenes arbeidsplan og læreren som veileder*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.

Dunn, R., Griggs, S. A., Buli-Holmberg, J., & Guldahl, T. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K., & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring: hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring?: hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?* (Vol. nr. 7-2011). Elverum: Høgskolen.

Fredheim, G.(2011): *Lese for å lære – en praksisbok i læringsstrategier*. Oslo: Gan Aschehoug.

Frost, J. (2007). Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset: Forholdet mellom normal- og spesialundervisning i en inkluderende skole *Vi har prøvd alt!: systemblikk på pedagogiske utfordringer: en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen* (pp. s. 207-220). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Fuglset, K. (2007). Kap 19. Vitenskapsteori og hermeneutikk. *I Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Grue, E. (2002). *Tilpasset opplæring i grunnskolen: en forutsetning for bedre læring*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haug, P. (2008). Skulen som sosialiseringsarena *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (pp. S. 279-302). Oslo: Gyldendal akademisk.

Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.

Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forl.

Jelstad, J. (2011). Satser på tidlige tiltak. *Utdanning* nr.8/20 april 2011.

Kolbjørnsen, E. O. (2006). *Tilpasset og differensiert opplæring i videregående skole: ressursbok for lærere*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Kolbjørnsen, K. (2007). *Tilpasset opplæring i grunnskolen. Hvordan komme i gang?* Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, Oslo.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lamer, K. og Hauge, S. (2006). *Fra rammeplan til handling, implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. HiO-rapport 2006 nr. 28.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen.
- Norge, & Stette, Ø. (1998). *Opplæringslova (1998)*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- NOU 2009: 16 (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Paust-Andersen, I. (2010). *"Early years literacy program": implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole*. I. Paust-Andersen, Oslo.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Santa, C. M., & Engen, L. (1999). *Lære å lese: en innføring i Early steps metoden*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Santa, C. M., & Engen, L. (2006). *Lære å lære*. Bryne: Logometrica.
- Skogen, K. (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Kap 2 s. 20 - 28, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

St.meld.nr. 16 (2006-2007):og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld.nr. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Strandkleiv, O. I., & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden.

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunn-skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004a). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

Svanberg, R., Wille, H. P., & Baltzersen, R. K. (2009). *La stå!: læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematisk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thurén, T., Gjestland, D., & Gjerpe, K. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Trageton, A.(2004). *Skriv på PC- lær å lese!* Pedlex Norsk Skoleinformasjon. Postboks 6611 St. Olavs plass. 0129 Oslo.

Trageton, A. (1995). *Verkstadpedagogikk 6-10 år*. Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.

Wie, A.-L. (2008). *Evaluering av Lesefokus: lese-opplæring ved Selfors barneskole* (Vol. 2008, nr 7). [Nesna]: Høgskolen i Nesna.

Internettadresser

Bredtvet Kompetansesenter.

<http://www.statped.no/bredtvet>

Lastet ned 10.04.12

Engen L, Andreassen A.B. (2007).

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/UIS_Ny_Start.pdf

Lastet ned 17.04.12.

Forskrift til opplæringslova.

<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Lastet ned 27.02.12

Fredriksson P., Oosterbeek H., Ökert B.

Rapport 2012:5. Långsiktiga effekter av mindre klasser.

<http://www.ifau.se/Upload/pdf/se/2012/r-12-05-langsiktiga-effekter-av-mindre-klasser.pdf>

(Lastet ned 10.04.12)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova av 1998).

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Lastet ned 17.04.12

Nordenbro, S. E. mfl.(2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet.* Oslo.

<http://www.hihm.no/content/download/27943/313958/file/SRII-Teknisk%20rapport-sen%20norsk.pdf>

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10014888>

Lastet ned 22.02.12

Haug P.(2006): i Forskningsrapport nr.62, Forskning om tilpasset opplæring.

http://www.udir.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf

Lastet ned 17.04.12

Lærertetthet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2011/nytt-forslag-om-larertetthet-i-grunnskol.html?id=659442>

Lastet ned 12.04.12

NSD(Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste)

<http://www.nsd.uib.no/>

Lastet ned 17.04.12

Nylund Skole i Stavanger:

<http://www.linksidene.no/minskole/Nylund/pilot.nsf/vIndexAll?Opennavigator>

Lastet ned 22.02.12

Paust-Andersen, Ingrid(2010). *Early Years Literacy Program- implementering av australsk modell i norsk skole.* <http://www.duo.uio.no/>

Reform -97.

<http://www.regjeringen.no/en/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>

Lastet ned 10.04.12

Stephansen S. M. henviser den 09.11.07 til Peder Haug i en artikkel på

<http://www.forskning.no/artikler/2007/november/1193928163.07>

Lastet ned 17.04.12

Strandkleiv og Lindbäck(2005:21).

www.uoi.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/h04/undervisningsmateriale/Tpo-25aug04.ppt

Lastet ned 20.01.11

Strandkleiv, O. I og Lindbäck, S.O(2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

TPO modellen: <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Lastet ned 27.02.12

Strandkleiv, O.I(2004) TPO-modellen. URL:

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>

Lastet ned 20.01.11

”Tekstskaping på datamaskin 1.-4. klasse”. Nettsted: www.hsh.no/home/atr/tekstskaping.

Lastet ned 30.01.12

The South Australian Early Years Literacy Program

<http://www.earlyyearsliteracy.sa.edu.au/>

Lastet ned 10.12.11

Tidlig innsats for læring.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presSESenter/pressemeldinger/2011/laring-og-fellesskap.html?id=639892>

Lastet ned 18.02.12

Trageton, Arne (2002)

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10014987>

Lastet ned 22.02.12

Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen.

http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no

Lastet ned 10.03.12

Vurdering.

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf?epslanguage=no

Lastet ned 30.01.12

11.0 VEDLEGG

11.1 Vedlegg 1. Forespørsel om å formidle informanter.

Nina Zachariassen
Fairbanksveien 45
8610 Mo i Rana
Tlf: 470 20 628

16.12.10

Til rektor ved NN Barneskole

Forespørsel om å formidle informanter

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Bodø ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse om "Lesefokus" og tilpasset opplæring. Oppgaven skal handle om lærernes egne erfaringer og vurderinger av hvordan stasjonsarbeid og "Lesefokus" kan brukes i forhold til tilpasset opplæring. Jeg mener at lærernes egne erfaringer og meninger er veldig viktig i denne sammenhengen. Derfor ønsker jeg å intervju lærere som enten praktiserer metoden "Lesefokus" i første klasse nå, eller har praktisert dette tidligere.

Spørsmålene vil handle om hvordan lærerne opplever "Lesefokus" i forhold til lesing og skriving.

Jeg ønsker å intervju to-tre lærere ut fra følgende utvalgsriterier:

Har første klasse dette skoleåret og praktiserer "Lesefokus".
Har erfaring med "Lesefokus" fra før.

Det vil bli gjennomført et halvstrukturert intervju rettet mot oppgavens tema. Jeg kommer til å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuets varighet begrenses til rundt en time. Jeg må avtale i samråd med deg hvor intervjuet skal foregå. I tillegg vil jeg understreke at lærerne vil kunne trekke seg når som helst underveis uten å begrunne dette. Prosjektet avsluttes mai 2012 og båndopptakene vil da slettes.

Jeg håper at du kan være behjelpelig med å formidle kontakt med aktuelle lærere.

Min veileder i prosjektet er Anne Marit Valle ved Universitetet i Bodø. Hennes telefonnummer er 75517752. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Nina Zachariassen

11.2 Vedlegg 2. Spørsmål om å være med på intervju.

Vil du være med på intervju?

Jeg heter Nina og jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitet i Nordland. Dette semesteret skal jeg skrive masteroppgave om tilpasset opplæring og Lesefokus.

Oppgaven skal handle om lærernes egne erfaringer og vurderinger av hvordan stasjonsarbeid og Lesefokus kan brukes i forhold til tilpasset opplæring.

Jeg mener at lærernes egne erfaringer og meninger er veldig viktig i denne sammenhengen. Derfor ønsker jeg å intervjuere lærere som enten praktiserer metoden Lesefokus i første klasse nå, eller har praktisert dette tidligere.

Spørsmålene vil handle om hvordan du opplever Lesefokus i forhold til lesing og skriving.

Jeg skal bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å fortelle hvorfor. Hvis du trekker deg, vil det du har sagt bli slettet med en gang. Både skoler og informanter vil anonymiseres i undersøkelsen. Alle opptak og opplysninger slettes når oppgaven er ferdig i mai 2012.

Jeg blir glad hvis du tar kontakt om du har lyst til å være med, eller om du har noen spørsmål. Er du interessert kan du ta kontakt direkte med meg (ikke via andre) på mail nina.zachariassen@rana.kommune.no

Eller telefon: 470 20 628.

Min veileder i prosjektet er Anne Marit Valle ved Universitetet i Nordland. Hennes telefonnummer er 75517752.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Vennlig hilsen Nina Zachariassen

11.3 Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn i formål og problemstilling. Jeg har delt guiden i 4 deler. Det er lagt opp til samtaletema og åpne spørsmål slik at informanten skal få mulighet til å fortelle om sine erfaringer.

Hensikten med intervjuguiden er at den skal fungere som et veiledende redskap i intervjusituasjonen og som en trygghet for meg ettersom jeg er uerfaren.

Jeg ønsker å starte de fleste spørsmål med *"hvordan opplever du/ hva mener du/fortell om(...)*.

Hovedfokus med intervjuet er hvilke gode erfaringer lærerne har men også hvilke utfordringer de opplever i forhold til gjennomføring av metoden Lesefokus i forhold til lesing/skriving og tilpasset opplæring.

Innledning:

- ❖ Presentasjon av meg selv.
- ❖ Forklare hensikten med intervjuet.
- ❖ Fortelle at informanten kan trekke seg om han/hun ønsker det.
- ❖ Orienterer om bruk av diktafon og at innholdet høres kun av meg og at det slettes i etterkant.
- ❖ Sikrer anonymitet i undersøkelsen.

Få informanten til å si noe om hvilken utdanning han/hun har og hvilken arbeidserfaring han/hun har i skolen.

Tilpasset undervisning og læringsstrategier/læringsstiler:

- Hvordan opplever du at bruk av Lesefokus kan brukes til å tilpasse lese - og skriveundervisningen til elevene?
- Hvordan erfarer du muligheten for differensiering av innhold og vanskegrad i lesing og skriving? Hvor opplever du at barna er aktive?
- Hvordan opplever du bruk av Lesefokus i forhold til ulike læringsstiler og læringsstrategier?

Vurdering:

- Hvordan opplever du metoden i forhold til forebygging og tidlig innsats?
- Hvilke vurderingsformer anvendes og hvordan fungerer det?

Læringsmiljø og sosial kompetanse

- Hvordan opplever du bruk av Lesefokus i forhold til utvikling av sosiale ferdigheter?
- Hvordan kan bruk av Lesefokus brukes i arbeidet med utvikling av elevens sosiale kompetanse? Sosiale relasjoner?
- Hvordan opplever du det i forhold til læringsmiljø, trivsel, motivasjon, mestring?
- Evt. hvordan opplever du bruk av metoden i forhold til elever med spesielle behov?
Herunder også minoritetsspråklige.

Tema: Samarbeid med foresatte:

- Hvordan opplever du samarbeidet med foresatte i forhold til metoden Lesefokus?

Tema: Gode betingelser og utfordringer:

- Hva slags utstyr er nødvendig (hvilke bøker/forlag, hyller, kasser, leire, annet konkretiseringsmateriell).
- Hvordan bør klasserommet være utformet, fysisk skolemiljø, elevgrupper, voksne, tid, timeplan/ukeplan?
- Hvordan opplever du det i forhold til elever som har spesielle behov?

11.3 Vedlegg 4. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
8049 BODØ

Vår dato: 26.01.2011

Vår ref: 25778 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25778

*"Tilpasset opplæring og "Lesefokus" En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av stasjonsarbeid og "Lesefokus" i første klasse.
Hvordan kan "Lesefokus" bidra til å tilpasse opplæringen for elevene i lesing og skriving?
Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Anne Marit Valle
Nina Zachariassen*

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

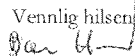
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Nina Zachariassen, Fairbanksveien 45, 8610 MO I RANA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1033 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 32 11, nsd@uro.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, kyre.svarva@svt.ntnu.no
TRONDA: NSD, HSL, Universitetet i Trondheim, 9037 Trondheim. Tel: +47-77 64 43 36, martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25778

Prosjektet er en undersøkelse av undervisningsopplegget "Lesefokus" som satsningsområde ved en bestemt skole med formål om å oppnå tilrettelagt opplæring. Man vil undersøke hva tilpasset opplæring i første klasse betyr på den aktuelle skolen, hvilke erfaringer og vurderinger lærerne ved skolen gjør seg, samt hvilke suksesskriterier som må være til stede.

Utvalget består av inntil 8 lærere fordelt på to skoler. Lærerne praktiserer/eller har praktisert "Lesefokus" på første trinn. Rektor ved de aktuelle skolene videreformidler forespørsel om deltakelse. Interesserte tar direkte kontakt med student.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 13.01.2011 tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Fokus for intervjuene er hvilke erfaringer lærerne har i forbindelse med "Lesefokus" som metode.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn. Det opprettes koblingsnøkkel.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Prosjektsslutt er 15.05.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at koblingsnøkkel, navneliste og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f. eks. navn på skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAt-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Alternmark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*

7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*

8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*